

Diálogos interdisciplinares sobre o desenvolvimento humano e social

Sirlei de Lourdes Lauxen
Juliana Porto Machado
Solange Beatriz Billig Garces
(Organizadoras)



SIRLEI DE LOURDES LAUXEN
JULIANA PORTO MACHADO
SOLANGE BEATRIZ BILLIG GARCÊS
(ORGANIZADORAS)

**DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE O DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SOCIAL**

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D536 Diálogos interdisciplinares sobre o desenvolvimento humano e social / organizadores: Sirlei de Lourdes Lauxen, Juliana Porto Machado, Solange Beatriz Billig Garces. - Santo Ângelo : Ilustração, 2024.
208 p.

ISBN 978-65-6135-090-7

DOI 10.46550/978-65-6135-090-7

1. Educação. I. Lauxen, Sirlei de Lourdes (org.). II. Machado, Juliana Porto (org.). III. Garces, Solange Beatriz Billig (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Bouffeur	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSM, Santa Maria, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
--------------------	----

Sirlei de Lourdes Lauxen

Juliana Porto Machado

Solange Beatriz Billig Garcês

Capítulo 1 - MENSURAÇÃO DE ATIVO FÍSICO DOS RECURSOS HÍDRICOS DA BACIA DO ALTO TIETÊ: UM ESTUDO DE CASO UTILIZANDO A METODOLOGIA SEEA	19
---	----

Natalia Hauenstein Eckert

Ritielli Berticelli

Denise Tatiane Girardon dos Santos

Claudia Maria Prudencio de Mera

Capítulo 2 - ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA TORNAR A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR MAIS INCLUSIVA	39
---	----

Hugo Norberto Krug

Rodrigo de Rosso Krug

Marília de Rosso Krug

Capítulo 3 - POLÍTICAS CULTURAIS NO BRASIL: EVOLUÇÃO LEGISLATIVA E TRANSFORMAÇÕES NA GESTÃO PÚBLICA.....	59
--	----

Juliana Porto Machado

Felipe Rodrigues Echevarria

Capítulo 4 - CONTEXTOS EMERGENTES E INSTRUÇÃO NO ENSINO SUPERIOR IBERO-AMERICANO: DESAFIOS DO MUNDO PÓS-FACTUAL	73
---	----

Jorge Enrique Delgado

Capítulo 5 - EXPERIÊNCIAS DOCENTES
INTERDISCIPLINARES DE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO EM SAÚDE MENTAL E ENVELHECIMENTO
SAUDÁVEL.....103

Cristina Thum

Solange Beatriz Billig Garces

Andiara Cossetin

Capítulo 6 - CONTRIBUIÇÕES DO SABER
SOCIOCULTURAL REFERENTE À AÇÃO DA LIDERANÇA
EFICIENTE E EFICAZ AO EXERCÍCIO DA GESTÃO121

Amós Alves Santos

Andreson Corte Ferreira da Silva

Wellem Dias Pereira

Capítulo 7 - CONCEPÇÕES DE SUJEITO E ATOR SOCIAL:
ANÁLISE DE DISCURSO (AD) E ANÁLISE DE DISCURSO
CRÍTICA (ADC) EM DISCUSSÃO137

Antonio Escandiel de Souza

Carla Rosane da Silva Tavares Alves

Vânia Maria Abreu de Oliveira

Capítulo 8 - A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL:
CONQUISTAS E PERSPECTIVAS149

Abilio A. Baeta Neves

Capítulo 9 - QUESTÕES ESTRATÉGICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SOB O VISOR DO BEM
PÚBLICO COMO SOCIAL.....161

Sirlei de Lourdes Lauxen

Maria Estela Dal Pai Franco

Luisa Cerdeira

Capítulo 10 - CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS
EMPREENDEDORAS: UMA ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO DOS ASSOCIADOS DE UMA
COOPERATIVA AGROPECUÁRIA177

Ana Paula Alf Lima Ferreira

Camila Coletto

Vanessa Steigleder Neubauer

SOBRE OS AUTORES201

APRESENTAÇÃO

O livro *Diálogos Interdisciplinares sobre o Desenvolvimento Humano e Social* é fruto do apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul – FAPERGS, e é composto por artigos produzidos por professores e pesquisadores nacionais e internacionais cujas investigações possuem um viés interdisciplinar, nas quais várias áreas do conhecimento dialogam. Com essa abordagem, a obra proporciona ao leitor uma visão ampla e detalhada de práticas e pesquisas que contribuem para a análise e o fortalecimento de políticas e ações voltadas ao bem-estar social e à promoção da cidadania sob distintos olhares.

Dessa forma, o primeiro capítulo é intitulado *Mensuração de ativo físico dos recursos híbridos da bacia do alto tietê: um estudo de caso utilizando a metodologia SEEA*. O estudo proposto por Natalia Hauenstein Eckert, Ritielli Berticelli, Denise Tatiane Girardon dos Santos e Claudia Maria Prudencio de Mera focou na aplicação das contas de ativos físicos da água, analisando as adições e subtrações no estoque hídrico. A Bacia do Alto Tietê foi escolhida por sua relevância hídrica e econômica, fornecendo água para uma população de cerca de 20 milhões de pessoas. O estudo aponta os benefícios do SEEA enquanto ferramenta que auxilia na gestão sustentável de recursos hídricos, fornecendo uma base conceitual que apoia decisões políticas e econômicas.

Já o segundo capítulo *Estratégias Pedagógicas para Tornar a Educação Física Escolar Mais Inclusiva*, de Hugo Norberto Krug, Rodrigo de Rosso Krug e Marília de Rosso Krug, explora a importância da inclusão social nas aulas de Educação Física, com ênfase em alunos com deficiência. Os autores destacam que, embora a inclusão escolar seja um objetivo fundamental, ela enfrenta obstáculos como a falta de preparo dos professores, barreiras de acessibilidade e a ausência de estratégias pedagógicas adequadas. Nessa perspectiva, propõe-se estratégias pedagógicas que podem ser adotadas pelos professores para tornar as aulas de

Educação Física mais inclusivas, promovendo a participação efetiva de todos os alunos.

Juliana Porto Machado e Felipe Rodrigues Echevarria, em *Políticas Culturais no Brasil: Evolução Legislativa e Transformações na Gestão Pública*, analisam o desenvolvimento das políticas culturais no Brasil, destacando os principais marcos legislativos e as mudanças na gestão cultural. A partir de um panorama histórico, os autores discutem desde as primeiras iniciativas culturais no período Vargas até a criação da Lei Rouanet, que promove incentivos fiscais para projetos culturais. O texto também explora os desafios enfrentados pelo setor, como a falta de planejamento estratégico e a desigualdade no acesso à cultura.

O capítulo *Contextos emergentes e instrução no ensino superior ibero-americano: desafios do mundo pós-factual*, de Jorge Enrique Delgado, explora os desafios enfrentados pelo ensino superior na era da pós-verdade, caracterizada pela disseminação de notícias falsas e informações enganosas, especialmente nas redes sociais. O autor discute como esse fenômeno afeta o ambiente educacional, gerando confusão e polarização entre os alunos. Delgado aponta a importância de desenvolver competências críticas e ceticismo nos estudantes para que possam avaliar a veracidade das informações. Entre as estratégias sugeridas, destaca-se o papel do ensino superior na formação de cidadãos críticos e informados, capazes de distinguir entre fatos e opiniões em um mundo cada vez mais influenciado por informações enganosas.

As autoras Ana Paula Alf Lima Ferreira, Camila Coletto e Vanessa Steigleder Neubauer no capítulo intitulado *Características Comportamentais Empreendedoras: Uma Análise do Comportamento dos Associados de uma Cooperativa Agropecuária* exploram o perfil empreendedor de cooperados em uma cooperativa agrícola no Rio Grande do Sul. Utilizando o modelo de McClelland (1972), as autoras identificam três dimensões principais de comportamento: realização, planejamento e poder. Os resultados indicam que características como correr riscos calculados e comprometimento são predominantes entre os cooperados, demonstrando sua capacidade

de adaptação a desafios e inovações no agronegócio. Dessa maneira, o apoio da cooperativa é fundamental para o desenvolvimento das características empreendedoras dos associados, impulsionando a sustentabilidade e o crescimento econômico na região.

Experiências docentes interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão em saúde mental e envelhecimento saudável, da autoria de Cristina Thum, Solange Beatriz Billig Garces e Andiará Cossetin, aborda a importância de práticas interdisciplinares voltadas para a promoção da saúde mental e o envelhecimento ativo entre a população idosa. Inicialmente, discute-se o aumento da população idosa e a necessidade de intervenções que garantam um envelhecimento com qualidade de vida, considerando as políticas públicas de saúde. As autoras relatam experiências em universidades e serviços de saúde, apresentando inovações em ações de ensino, pesquisa e extensão, que visam a cidadania e o bem-estar dos idosos. O estudo enfatiza a relevância da participação ativa da pessoa idosa em atividades sociais e comunitárias, além de destacar as políticas de saúde mental que fortalecem a inclusão e o cuidado integral ao idoso, integrando diferentes setores e promovendo um envelhecimento saudável e autônomo.

Contribuições do Saber Sociocultural Referente à Ação da Liderança Eficiente e Eficaz ao Exercício da Gestão, Amós Alves Santos, Andreson Corte Ferreira da Silva e Wellem Dias Pereira exploram a importância da liderança eficaz e eficiente no contexto organizacional, destacando a necessidade de conhecimentos socioculturais para uma gestão bem-sucedida. O texto define liderança como um processo de influência e orientação, essencialmente ligado às interações sociais e à capacidade de unir propósito e ação entre líderes e liderados. Além disso, aborda os estilos de liderança (autocrática, liberal e democrática) e seus impactos nas organizações, bem como as competências fundamentais para o líder: conhecimento, habilidade e atitude. O artigo também discute os diferentes tipos de liderança (institucional, natural e adquirida por educação ou treinamento) e enfatiza a importância de uma

liderança que promova tanto eficiência quanto eficácia, visando o alcance de resultados organizacionais positivos.

O capítulo *Concepções de sujeito e ator social: Análise de Discurso (AD) e Análise de Discurso Crítica (ADC) em discussão*, de Antonio Escandiel de Souza, Carla Rosane da Silva Tavares Alves e Vânia Maria Abreu de Oliveira, explora diferentes concepções de sujeito e ator social sob as perspectivas da Análise de Discurso (AD) e da Análise de Discurso Crítica (ADC). O estudo teórico se fundamenta nas ideias de Althusser, Fairclough, Touraine, e Bourdieu, entre outros, e traça um panorama das origens e evolução da AD, cujos primeiros estudos foram influenciados por Michel Pêcheux, além de discutir a visão crítica e interdisciplinar da ADC, que aborda a linguagem como prática social. A principal distinção entre as abordagens está na relação do indivíduo com a ideologia: enquanto a AD considera o sujeito subordinado à ideologia, a ADC vê o indivíduo como um ator social, capaz de questionar e moldar a ideologia ao invés de apenas ser subjugado por ela.

No capítulo *A Pós-Graduação no Brasil: Conquistas e Perspectivas*, de Abílio A. Baeta Neves discute-se o desenvolvimento do sistema de pós-graduação brasileiro, destacando a expansão e a qualidade alcançadas nos últimos sessenta anos. O autor reconhece o êxito dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), mas aponta a necessidade de adaptação às novas demandas sociais e econômicas, como maior flexibilidade, internacionalização e inovação. Com o impacto da pandemia, o autor defende uma abordagem mais interdisciplinar e integrada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), além de um modelo de financiamento mais sustentável e inclusivo. Demonstrando a importância de governança e de uma avaliação que priorize relevância social e impacto, alinhada às mudanças globais na pós-graduação

Sirlei de Lourdes Lauxen, Maria Estela Dal Pai Franco e Luísa Cerdeira, no capítulo *Questões estratégicas e Gestão da Educação Superior: sob o visor do bem público como social*, discutem a relevância de conceber a educação como um bem público e social. As autoras ressaltam que, embora a Constituição Brasileira

de 1988 define a educação como um direito fundamental e dever do Estado, persistem desafios que dificultam o acesso e a permanência no ensino superior. O estudo examina a educação superior em três universidades (duas no Brasil e uma em Portugal), com foco em categorias estratégicas como interdisciplinaridade, internacionalização e sustentabilidade. A análise revela como essas instituições enfrentam as complexidades do contexto atual, marcado pela busca por inclusão e pela limitação de recursos, reafirmando a importância do ensino superior na promoção da cidadania e no desenvolvimento regional e global.

Por fim, os capítulos deste livro oferecem uma contribuição significativa para os estudos interdisciplinares, permitindo que profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e de diferentes países, compreendam as interações entre fatores sociais, culturais e econômicos no desenvolvimento humano. Ao explorar desde temas de políticas culturais até os desafios da gestão educacional e as práticas de inclusão, cada texto fortalece o debate sobre os caminhos para uma sociedade mais justa e integrada.

SIRLEI DE LOURDES LAUXEN

JULIANA PORTO MACHADO

SOLANGE BEATRIZ BILLIG GARCÊS

(Organizadoras)

MENSURAÇÃO DE ATIVO FÍSICO DOS RECURSOS HÍDRICOS DA BACIA DO ALTO TIETÊ: UM ESTUDO DE CASO UTILIZANDO A METODOLOGIA SEEA

NATALIA HAUENSTEIN ECKERT

RITIELLI BERTICELLI

DENISE TATIANE GIRARDON DOS SANTOS

CLAUDIA MARIA PRUDENCIO DE MERA

1 Introdução

A gestão dos recursos hídricos, principalmente, no que se refere ao abastecimento de água, está se tornando um problema grave em muitas partes do mundo, devido às crescentes taxas de demanda de água e às mudanças climáticas, ocorridas durante as últimas décadas (VICENTE *et al.*, 2016). Essas alterações modificam a disponibilidade de água, variando o seu impacto a partir de cada região (INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE, 2014).

Nesse sentido, surgiu um termo global conhecido como a *contabilidade da água*, uma importante ferramenta que define a disponibilidade desse recurso e auxilia as partes interessadas e os usuários a compreenderem o uso da água, os benefícios e os custos derivados da sua utilização. Os saldos de água, ou contas de ativo, são identificados como instrumento político fundamental para avaliar a quantidade de água e a sua disponibilidade em um território (VICENTE *et al.*, 2016).

O Sistema de Contas Nacionais é empregado por vários países para produzir indicadores agregados de renda, de investimento e de consumo. As Contas Nacionais são preenchidas com informações, observadas nas transações comerciais, de modo que as medidas de desempenho nacional refletem, apenas, aquelas atividades que têm um valor monetário registrado (STONEHAM *et al.*, 2012).

No Brasil, o núcleo central do Sistema de Contas Nacionais consiste em uma sequência de contas de fluxos inter-relacionadas, detalhadas por setor institucional, incluindo empresas financeiras, empresas não-financeiras, administração pública e famílias. Além disso, demonstram as relações entre a economia nacional e a economia internacional (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022).

Entretanto, existem algumas atividades que não estão associadas a esses sistemas nos domínios de economia de um país, pois não são representadas como transações comerciais, tampouco, nas contas nacionais. Esse problema ocorre, sistematicamente, em todos os setores do meio ambiente e dos recursos naturais (STONEHAM *et al.*, 2012; SCHULZE, 1999). Um país poderia esgotar seus recursos minerais, desmatar as suas florestas, degradar os seus solos, poluir suas águas, e caçar seus animais até a extinção, mas a sua renda medida não seria afetada por esses recursos terem sido degradados ou até mesmo exauridos (SCHULZE, 1999).

Um modelo de estudo que aborda as questões na área de valoração ambiental, é o relatório do SEEA, o qual disponibiliza um sistema para entender as interações entre a economia e o meio ambiente, com descrição dos estoques e das mudanças nos estoques dos bens ambientais (UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION, 2014). É uma ferramenta simples de avaliação da sustentabilidade do crescimento econômico, em termos de custo capital (fixo) e capital natural. É aplicado na avaliação do esgotamento e degradação de todas as categorias de recursos naturais (BARTELMUS, 2007). Essa avaliação converge com conceito de consumo de capital do Sistema de Contas Nacionais (UNITED NATIONS, 1993).

O balanço hídrico, proposto no SEEA, para a água, descreve os estoques dos recursos de água do ambiente, no início e no fim de um período e suas alterações (UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION, 2014). Nesse contexto, este artigo tem como objetivo aplicar as contas de ativos SEEA em uma Bacia Hidrográfica do Sudeste do Brasil, com intuito de identificar as reservas disponíveis do bem e sua demanda por meio do ciclo natural e de uso pela população.

1.1 O SEEA e os recursos hídricos

o SEEA, da Divisão de Estatística das Nações Unidas (UNSD), foi criado em 1993 e modificado em 2003 e 2012. O seu principal objetivo tem sido o de integrar as informações ambientais e econômicas de uma forma comum, global e coerente para medir a contribuição do ambiente para a economia e o impacto que as atividades econômicas geram sobre o meio ambiente. O Quadro Central (SEEA-CF) serve como um padrão internacional estatístico e orientação para a contabilidade econômica ambiental (UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION, 2014).

O SEEA incide sobre os fluxos de materiais e energia de entrada na economia, como insumos naturais, ou de retorno para o meio ambiente a partir da economia, como resíduos. O uso de um quadro contabilístico permite avaliar o estoque de ecossistemas (ativos ecossistêmicos) e fluxos de ecossistemas (serviços ecossistêmicos), os quais são definidos pela relação que geram uns aos outros, e, também, a uma série de informações ambientais, econômicas e sociais. Dessa maneira, as informações hidrológicas e econômicas são organizadas de uma forma coerente e consistente, já que o sistema tem a sua origem na economia, mas, conjuntamente, inclui informações físicas (MARÍN *et al.*, 2016).

No que se refere ao recurso hídrico, cabe considerar que a água está em movimento contínuo, a radiação solar e a gravidade a mantêm em movimento na terra e nos oceanos, para que ela possa adentrar na atmosfera na forma de vapor (evaporação e transpiração)

com conseqüente retorno, através do processo da precipitação. O foco do relatório do SEEA, no capítulo que referencia a água, é o seu fluxo no interior do sistema, com possibilidade de inclusão de água do mar ou oceano, abstraída para a produção e o consumo. As contas de fluxos de água, na metodologia do SEEA, descrevem os fluxos de água, em unidades físicas, abrangendo, inicialmente, a abstração dos recursos hídricos a partir do ambiente para a economia, para os fluxos de água dentro do ecossistema, sob a forma de fornecimento e uso por indústrias e residências, e finalmente, os fluxos de água que retornam para o meio ambiente (UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION, 2014).

O sistema de água em um território é delimitado pela soma da água de superfície (rios, lagos, reservatórios artificiais, neve, gelo e geleiras), águas subterrâneas (aquíferos) e águas do solo (água suspensa no horizonte superior do solo ou na zona de aeração próxima da superfície do solo). No SEEA, todos os fluxos são associados ao sistema de águas interiores, os quais são registrados nas contas de ativos para os recursos hídricos, incluindo os fluxos de e para os mares e oceanos acessíveis (UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION, 2014).

A metodologia do relatório do SEEA, que aborda o subitem Água, tem sido aplicada em vários países, que têm adotado o princípio de uma abordagem econômica para gestão da água, uma vez que é nas bacias hidrográficas que as necessidades humanas são satisfeitas, e as contas nacionais de água auxiliam na sua gestão (LANGE *et al.*, 2007).

Lange *et al.* (2007) utilizaram as tabelas SEEA-Água para análise da Bacia do rio Orange, que faz fronteira com Botswana, Namíbia, Lesoto e África do Sul. Os autores mencionados compararam, com auxílio das contas nacionais, a contribuição de cada país para o abastecimento de água. As contas de água para a Bacia analisada trouxeram uma perspectiva econômica de gestão de água a nível regional. Por intermédio das tabelas, comparou-se a contribuição para o abastecimento de água de cada Estado ribeirinho ao montante utilizado, sendo possível relacionar aos dados

econômicos e o cálculo do uso da água em cada região. A conclusão do estudo apontou que há grandes disparidades na produtividade de água entre os países, os quais devem ser considerados em futuras decisões sobre a alocação de água, preços e desenvolvimento de infraestrutura.

Vicente e colaboradores (2016) aplicaram a metodologia, proposta pelo SEEA-Água (UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION, 2012) em uma Bacia Hidrográfica na Espanha, no período de 1980 a 2006, com foco nas contas de ativos físicos. Os saldos de água foram calculados com base nas médias interanuais. Os resultados evidenciaram algumas desvantagens na metodologia SEEA para a Bacia estudada, como a dificuldade de medição de dados (por exemplo: evapotranspiração, água no solo, intercâmbios entre os corpos de água) que tiveram que ser estimados mediante uso de modelos de hidrologia e hidráulica.

No entanto, os autores concluíram que o Sistema de Contabilidade Ambiental-Econômica para a água pode ser considerado uma metodologia útil para padronizar conceitos e métodos de contabilidade, proporcionando uma estrutura conceitual que organiza informações econômicas e ambientais. Também, priorizar o alinhamento com os objetivos de gestão da água, os quais se tornam ferramentas valiosas para apoio e decisões de projeto (VICENTE *et al.*, 2016).

Marín *et al.* (2016) realizaram um estudo com objetivo de produzir um método capaz de estimar uma taxa de recuperação de custos para serviços hídricos, baseada, exclusivamente, nas informações de contabilidade contidas no SEEA-Água. O método também foi aplicado em uma Bacia Hidrográfica espanhola. Os autores concluíram que a proposta de usar a metodologia do SEEA-Água, como base para estimativas de recuperação de custos, deve ser explorada pelos gestores políticos, pois a proposta permite comparações territoriais e análise de séries temporais com descrição das propriedades de confiabilidade, repetibilidade e reprodutibilidade do estudo. Entre as vantagens da metodologia, destacam-se: a base metodológica de padrão internacional, o uso de

definições que foram acordados em consenso, as informações oficiais públicas que são atualizadas periodicamente, e a transparência das informações com um custo eficiente.

2 Metodologia

2.1 Objeto de estudo

A escolha de referência espacial para a elaboração de contas de ativos de água depende dos valores de vazão, gerados pelos usuários, e dos recursos disponíveis. Assim, a referência espacial indicada para a gestão integrada dos recursos hídricos é de uma bacia hidrográfica. Devido à possível identificação dos usuários e das atividades econômicas, as quais geram um impacto direto sobre a quantidade e qualidade da água disponível na bacia, e, inversamente, a água disponível afeta as pessoas e as atividades econômicas que dependem desse recurso (UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION, 2014).

Para o estudo, foi selecionada a Bacia Hidrográfica do Alto Tietê, situada no Sudeste do Brasil, no Estado de São Paulo - SP, conforme mapa, ilustrado na Figura 1. Possui área de 5.868 km² e população estimada em 19.959.976 habitantes (SÃO PAULO, 2016). Tal escolha justifica-se pelo critério do notável potencial hídrico, passível de aproveitamento, e por sua contribuição histórica e econômica para a região.

A bacia hidrográfica do Alto Tietê contempla três usos principais da água: geração de energia elétrica, abastecimento público e controle de cheias, sendo, hoje, um dos mais claros exemplos de conflitos advindos da utilização múltipla dos recursos hídricos em bacias urbanas.

Figura 1 - Localização da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê e identificação das suas seis Sub-Bacias



Fonte: Adaptado de São Paulo, 2016.

O SEEA traz, em sua contextualização, a tabela do fluxo físico dos recursos hídricos (UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION, 2014), sendo que os indicadores utilizados são divididos em acréscimos ou reduções ao estoque, conforme abaixo:

- Adições ao estoque

Retornos: Representa o total do volume de água, que retorna para o ambiente por unidades econômicas dentro da água superficial, subterrânea e água do solo durante um período contável;

Precipitação: É o volume de precipitação atmosférica em um local de referência, durante um período de tempo antes de ocorrer a evapotranspiração;

Influxos: Valor de entrada de um fluxo de água na fronteira analisada, através de rios, mares, infiltrações e escoamento superficial;

Descobertas de água em aquíferos: Volume registrado de água em uma camada aquífera, recentemente, descoberta, e aumento de aquíferos existentes.

- Reduções ao estoque

Abstração: Quantidade de água removida de algum recurso hídrico, tanto permanente, como temporariamente, no qual a análise é realizada em um determinado período de tempo;

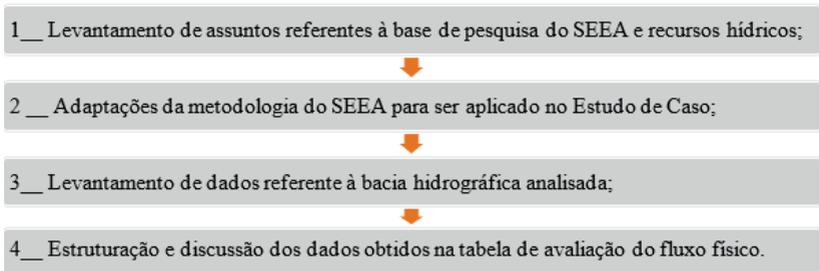
Evaporação e evapotranspiração: Representa o volume da evaporação e da evapotranspiração em um território de referência, em um determinado período de tempo.

Saídas para outros territórios, para o mar ou para outros recursos de águas de interiores: Quantidade de água representada pela saída de algum percentual de recurso hídrico, também em um determinado período de tempo.

2.2 Procedimento metodológico

A versão, proposta por este trabalho, abrange o estudo da planilha da Conta de Ativo Físico do SEEA, tendo uma abordagem quantitativa, a qual conta com indicadores que foram possíveis de mensurar por meio de dados secundários encontrados para a Bacia estudada. A metodologia foi dividida em quatro etapas, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Etapas do processo metodológico



Inicialmente, foi realizado um levantamento de informações referente à base de pesquisa do SEEA e dos recursos hídricos. Essa etapa foi realizada por meio do relatório do SEEA (UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION, 2012) e do SEEA-Água (UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION, 2014), contemplando, também, pesquisas relacionadas a artigos que abordassem a temática.

Na segunda etapa, foram propostas adequações na metodologia do SEEA para ser aplicado no estudo de caso, conforme apresentado no Quadro 1. Na adaptação, foram incluídas, apenas, informações relevantes para a análise da região definida, de modo que dados que não condiziam com o meio físico da Bacia foram retirados. Dentre a tipologia de recursos hídricos que compõem a Tabela de Ativo Físico do SEEA, foram removidos os itens que descrevem zonas Glaciais (neve e gelo), dentro do conjunto de Água da Superfície. Além disso, no mesmo conjunto foram unidos os dados relativos a Reservatórios Artificiais, Lagos, Rios e Córregos, devido à ausência de dados que pudessem ser estimados, de forma precisa, para cada subitem. Já a tipologia Água no Solo foi mesclada com a tipologia Água Subterrânea, pois, embora seja possível estipular a diferença entre elas, são muitos fatores climatológicos e sazonais que podem interferir na medição prática e, diretamente, entre elas e, por esse motivo, os autores do estudo resolveram agrupar tais categorias.

Na terceira etapa, foram levantados os dados secundários, encontrados para a Bacia estudada. Os dados disponíveis foram utilizados a partir do Plano da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê (SÃO PAULO, 2014), e de relatórios e cadernos emitidos pela Agência Nacional de Águas – ANA (BRASIL, 2005).

Quadro 1 - Planilha de Conta de Ativo Físico dos Recursos Hídricos - SEEA
2012

	Águas Superficiais (m ³ /s)	Águas Subterrâneas e Águas no Solo (m ³ /s)
ADIÇÕES AO ESTOQUE		
Retornos		
• Abastecimento Público e Sanitário		
• Industrial e Sanitário/Industrial		
• Irrigação e Hidroagrícola		
• Mineração		
• Emergência e Outros		
Precipitação		
Influxos de outros territórios e Recursos Hídricos		
• Coeficiente de Escoamento		
Descoberta de Água de Aquíferos		
TOTAL DE ACRÉSCIMOS		
SUBTRAÇÕES AO ESTOQUE		
Abstração		
• Abastecimento Público e Sanitário		
• Industrial e Sanitário/Industrial		
• Irrigação e Hidroagrícola		
• Mineração		
• Emergência e Outros		
Evaporação e Evapotranspiração		
Saídas para outros recursos de água		
TOTAL DE REDUÇÕES		

Fonte: Adaptado de United Nations Statistics Division, 2014.

A última etapa do trabalho envolveu a criação da Planilha da Conta de Ativo Físico dos Recursos Hídricos para a Bacia do Alto Tietê, em conjunto com a apresentação dos dados obtidos e a discussão em relação à aplicação do método em outros objetos de estudo.

3 Resultados

3.1 Aplicação da metodologia do SEEA- Água para a Bacia Hidrográfica do Alto Tietê

A proposta do presente estudo contempla a apresentação da planilha da Conta de Ativo Físico do SEEA, que conta com os indicadores que foram passíveis de mensurar, por meio da coleta de dados secundários, encontrados para a Bacia do Alto Tietê. Essa Bacia apresentou estudos estruturados e significativos para coleta dos dados secundários que foram utilizados para a avaliação, os quais estão apresentados em (m^3/s) no Quadro 2.

Quadro 2: Planilha da Conta de Ativo Físico dos Recursos Hídricos adaptada do Modelo SEEA (2012) para a Bacia do Alto Tietê

Conta de Ativo Físico dos Recursos Hídricos	Tipos de recursos hídricos		
	Águas superficiais (reservatórios artificiais, lagos, rios e córregos) m ³ /s	Águas subterrâneas e água no solo (m ³ /s)	Total (m ³ /s)
Abrindo estoque dos recursos hídricos	3171,24²	425,92²	3597,16
A			
di Retornos	39,68 ²	70,00 ²	
ç			
õ Precipitação	293,40 ²	70,98 ²	
es			
a Influxos desde outros territórios e recursos hídricos interiores	102,69 ¹	-	
o			
es Descobertas de água em aquíferos	-	69,60 ²	
to			
q Total de acréscimos ao estoque	435,77	210,58	646,35
u			
e			
R			
d Abstração (Abastecimento, perdas, geração energia, vegetação)	59,13 ²	17,31 ²	
u			
ç Evaporação e evapotranspiração atual	190,71 ¹	-	
õ			
es Saídas para outros territórios e para o mar	1888,00 ³	-	
n			
o Saídas para outros recursos de águas de interiores	19,92 ²	0,04 ²	
es			
to			
q			
u			
e Total de reduções em estoque	2157,76²	17,35²	2175,11
Fechando estoque dos recursos hídricos	1449,25	619,15	2068,40

¹Caderno de Recursos Hídricos - Disponibilidade e Demandas de Recursos Hídricos no Brasil (BRASIL, 2005).

²Relatório de Situação dos Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê – UGRHI 06 (SÃO PAULO, 2014).

³Agência Nacional de Águas. Balanço Hídrico Brasileiro (BRASIL, 2016).

- Adições ao estoque

O item *Abrindo estoques dos recursos hídricos* foi calculado através da verificação do estoque de água superficial da Bacia do Alto Tietê, relacionado pela disponibilidade hídrica oferecida por

seus rios e reservatórios. O cálculo para obtenção do dado foi realizado através da vazão média de longo período, obtendo-se o valor de 3171,24 m³/s. O estoque de água subterrânea da Bacia foi mensurado por meio da estimativa da taxa de recarga dos aquíferos das sub-bacias da Bacia do Alto Tietê, estimados em 425,92 m³/s. Os dados desta etapa foram subtraídos do Relatório de Situação dos Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê – UGRHI 06 (SÃO PAULO, 2014).

Já aqueles que se referem aos retornos, foram obtidos através das vazões médias de lançamento outorgadas e apresentadas também pelo Plano da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê, relativas às águas superficiais. As demandas de água subterrâneas e de águas do solo foram estipuladas de acordo com as informações dos retornos da utilização antrópica (abastecimento, irrigação, industrial, dentre outros) também disponíveis no Plano da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê (SÃO PAULO, 2014).

No item que se refere à precipitação, os elementos foram subtraídos da precipitação média da bacia hidrográfica, apresentado pelo Plano da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê (SÃO PAULO, 2014). Porém, para transformação do dado em m³/s, aplicou-se uma formulação simples. Multiplicou-se o volume de precipitação pela área da bacia, obtendo-se o volume total de precipitação. Dividindo-se esse valor pelo tempo, obteve-se a estimativa da vazão de precipitação da bacia do Alto Tietê em m³/s, o que, para águas superficiais, foi de aproximadamente 293,4 m³/s e, para águas subterrâneas, 70,98 m³/s.

O coeficiente de escoamento relacionado aos influxos de outros territórios e recursos hídricos foi estimado segundo os dados de Caderno de Recursos Hídricos - Disponibilidade e Demandas de Recursos Hídricos no Brasil - Agência Nacional de Águas (BRASIL, 2005). O Caderno apresenta uma porcentagem de 35% para Escoamento da precipitação para a região do Atlântico Sudeste.

O valor de descoberta de Água em Aquíferos foi subtraído do Plano da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê das reservas exploráveis

das seis Sub-Bacias que compõem o sistema. Não foram estimados os valores relativos às Águas superficiais (reservatórios artificiais, lagos, rios e córregos), já que, nesta categoria, não se enquadra este estudo. Também não foi possível estipular as porcentagens relacionadas à Água Subterrâneas e de Solo oriundas dos influxos de outros territórios e outros recursos hídricos, os quais são difíceis de serem mensurados.

- Subtrações ao estoque

Os dados referentes aos retornos foram obtidos por meio das vazões médias de captação outorgadas, apresentadas pelo Plano da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê (SÃO PAULO, 2014) para as águas superficiais. Já para os valores de águas subterrâneas e no solo, avaliaram-se as vazões outorgadas, apresentadas pelo mesmo relatório.

A Evaporação e a Evapotranspiração para os recursos superficiais foram estipuladas segundo os dados de Caderno de Recursos Hídricos - Disponibilidade e Demandas de Recursos Hídricos no Brasil - Agência Nacional de Águas (BRASIL, 2005). O Caderno apresenta uma porcentagem de 65% da precipitação, para a região do Atlântico Sudeste. Essa informação foi contabilizada somente para os recursos superficiais, pois não foi possível com os dados disponíveis, diferenciar o que, efetivamente, o valor de entrada para o recurso superficial, e a porcentagem dele que infiltra para o subterrâneo.

O valor de saída para outros territórios e para o mar, dos recursos superficiais, foi relatado segundo o balanço hídrico do Mapa Hidrográfico Brasileiro por meio da Agência Nacional de Águas (BRASIL, 2016). O dado de saída para outros recursos de água de interiores, relativos às águas subterrâneas, foi obtido através das somas das vazões médias relacionadas ao potencial hídrico subterrâneo das sub-bacias (SÃO PAULO, 2014).

Já as Saídas para outros recursos de água foram estipuladas pela soma das vazões médias naturais mensais de saída dos rios Paraitinga, Tietê, Biritiba, Jundiá e Taiapuê, os quais são os atores do aproveitamento do Sistema Produtor do Alto Tietê. Esses dados foram coletados do Plano da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê (SÃO PAULO, 2014). Para a estimativa de saídas para outros territórios e para o mar, das Águas Subterrâneas e no Solo, também não foram passíveis de identificação, devido à complexidade de obtenção de uma vazão média.

As reduções de estoque de água subterrânea da Bacia foram mensuradas por meio da estimativa da taxa de demanda dos aquíferos das sub-bacias da Bacia do Alto Tietê, estimado em 2157,16 m³/s para águas superficiais e 17,35 m³/s para as subterrâneas e de solo (SÃO PAULO, 2014).

O item *Fechando estoques recursos hídricos* foi calculado pelo total de entrada e a soma das adições de estoque. Posteriormente, dessa soma, reduziu-se os valores que correspondiam ao conjunto de *Reduções de estoque*, ocasionando, assim, a vazão de utilização média da água disponível na bacia, sendo o valor de 1449,25 m³/s para as águas superficiais, e 619,15 m³/s para as águas subterrâneas e de solo.

3.2 Avaliação e discussão da metodologia do SEEA- Água para a Bacia Hidrográfica do Alto Tietê

Por intermédio da Planilha de Contas de Ativo Físico dos Recursos Hídricos da Bacia do Alto Tietê foi possível verificar que a metodologia do SEEA é muito útil para avaliar as entradas e saídas do sistema analisado, obtendo-se uma estrutura conceitual que organiza informações econômicas e ambientais. Porém, foram encontradas dificuldades para obtenção de alguns dados, que foram estimados ou, em alguns casos, não foram contabilizados (como saídas para outros territórios e para o mar do recurso água

subterrânea e água no solo). Algumas dificuldades do método também foram relatadas no estudo de Vicente *et al.* (2016).

Folchini e colaboradores (2014) aplicaram a metodologia SEEA na Bacia Hidrográfica de São Francisco. O trabalho possibilitou trazer, para a sociedade, uma perspectiva ampliada de se contabilizar a água. Além disso, sugeriram que, para futuros trabalhos, seja realizada a avaliação monetária sobre essa avaliação física, para que se possa traçar uma evolução de dados baseados no SEEA.

Possivelmente, devido à ausência do dado de influxo de recursos hídricos subterrâneos e identificação de um valor de influxo de outros territórios e recursos hídricos muito abaixo da média esperada dentro do Sistema Hídrico da Bacia, foram quantificadas mais perdas do que entradas na planilha proposta, contabilizando um déficit de 1722 m³/s para água superficial.

4 Conclusão

O estudo possibilitou a identificação das vazões de adições e reduções ao estoque, no que se refere às águas superficiais e às águas subterrâneas e de solo. Identificou-se o uso de 42,5% do recurso hídrico disponível.

Devido à indisponibilidade de algumas informações sobre a Bacia estudada, foram encontradas dificuldades para obtenção de certos elementos para preenchimento da planilha, o que não comprometeu a aplicação do SEEA na Bacia proposta. No entanto, a metodologia do SEEA é uma ferramenta valiosa para apoiar as decisões de gestão de bacias hidrográficas, obtendo-se uma estrutura conceitual que organiza informações econômicas e ambientais, o que permite sustentar decisões futuras de projeto de gestão de uso do recurso natural pela administração pública, principalmente, no que se refere à valoração da água como um bem comum.

Como orientação ao estudo de caso aplicado, medidas de gestão da Bacia do Alto Tietê se fazem necessárias. Observa-se que

a demanda pelo recurso hídrico é bastante elevada, pois atende uma população de cerca de 20 milhões de habitantes. As vazões, utilizadas no presente estudo, são as médias anuais, e é possível que, em alguns períodos do ano, ocorram situações críticas, em que a vazão disponível poderá diminuir, tornando o sistema escasso, principalmente, no que se refere ao abastecimento público.

Sendo assim, é necessário aprimorar e instituir políticas públicas que visem a reduzir os níveis de desperdícios e perdas no sistema, e instituir um sistema de monitoramento e controle da poluição pontual e difusa, que abranja todos os recursos hídricos da bacia do Alto Tietê. Por fim, acredita-se que a cobrança pelo uso da água é um instrumento que deve ser implementado, proporcionando aos usuários uma indicação real do valor da água incentivando o seu uso racional.

Referências

BARTELMUS, P. 2007. SEEA-2003: Accounting for sustainable development? *Ecological Economics*, 61, 613- 616.

BRASIL. Agência Nacional de Águas. 2005. **Caderno de Recursos Hídricos - Disponibilidade e Demandas de Recursos Hídricos no Brasil**. Brasília.

BRASIL. Agência Nacional de Águas. 2016. **Balço Hídrico Brasileiro**. Disponível em: <http://www2.ana.gov.br/Paginas/default.aspx>. Acesso em 05 Out. 2016.

ICCP (Intergovernmental Panel on Climate Change). 2014. **Climate change 2014: impacts, adaptation, and vulnerability**. Disponível em: <http://www.ipcc.ch/report/ar5/wg2/>. Acesso em 16 Set. 2016.

FOLCHINI, B. M., SBEGHEN L., BRANDLI, L. L., MARTINEZ, M. R., AUDINO, V. O **Fluxo físico dos recursos hídricos na visão do SEEA 2012: um estudo na bacia hidrográfica de São Francisco**. *In*: Encontro Internacional sobre

Gestão Empresarial e Meio Ambiente. 2014

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTADÍSTICA. **Sistema de contas nacionais**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais.html>. Acesso em 23 nov. 2023.

Lange G-M., Mungatana E. & Hassan R. 2007. Water accounting for the Orange River Basin: an economic perspective on managing a transboundary resource. *Ecological Economics*, 61(4):660–670.

Marín, M. M. B.; Martín, C. G. & Berbel, J. 2016. Estimation of Cost Recovery Ratio for Water Services Based on the System of Environmental-Economic Accounting for Water. *Water Resource Manage*, 30:767–783.

Vicente, F.J.; Rodríguez-Sinobas, L.; Garrote, L & Shánchez, R. 2016. Application of the system of environmental economic accounting for water SEEAW to the Spanish part of the Duero basin: Lessons learned. *Science of the Total Environment*, 563–564, 611–622.

Schulze, P.C. 1999. **Measures of Environmental Performance and Ecosystem Condition**. Washington, DC: National Academy Press.

São Paulo – Sistema Integrado de Gerenciamento de Recursos Hídricos do Estado de São Paulo. 2016. **Bacia do Alto Tietê**. Disponível em: <<http://www.sigrh.sp.gov.br/cbhat/apresentacao>> Acesso em: 07 Set. 2018.

____ – Fundação Agência da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê. 2014. **Relatório de Situação dos Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê – UGRHI 06**. Disponível em: < <http://www.sigrh.sp.gov.br/public/uploads/deliberation/%5C8076/relatorio-de-situacao-ugrhi-06-2014-ano-base-2013.pdf> > Acesso em: 07 Out. 2018.

Stoneham, G.; O’keefe, A.; Eigenraam, M. & Bain, D. 2012. Creating physical environmental asset accounts from markets for

ecosystem conservation. *Ecological Economics*, 82, 114–122.

United Nations. 1993. **Integrated Environmental and Economic Accounting, Interim Version**. United Nations, New York. Sales no. E.93.XVII.12.

UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION. 2012. System of Environmental-Economic Accounting for Water. United Nations, Department of Economic and Social Affairs – Statistics Division, New York.

UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION. **2014. System of Environmental-Economic Accounting**, 2012. United Nations, Organisation for Economic Co-operation and Development, New York.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA TORNAR A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR MAIS INCLUSIVA

HUGO NORBERTO KRUG
RODRIGO DE ROSSO KRUG
MARILIA DE ROSSO KRUG

1 Introdução

A diversidade humana e a inclusão social são temas que vêm sendo debatidos em diversas áreas científicas. Dessa forma, considerando a responsabilidade da Educação Física Escolar de trabalhar a diversidade humana e a inclusão social via inclusão escolar, voltamos nossos olhares, especificamente, neste trabalho, para uma minoria social que são as pessoas com deficiência. Nesse sentido, lembramos que o termo pessoa com deficiência é utilizado para se referir a pessoa que tem “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

Assim sendo, sabendo do papel que a escola possui no processo de inclusão social, mencionamos Krug et al. (2024) que ressaltam que a disciplina de Educação Física (EF), como um importante componente obrigatório no currículo escolar da Educação Básica (EB), deve garantir um ensino de qualidade para todos. Para Barbuio (2023), a EF deve ir além de garantir apenas o direito de ter a disciplina na escola. É necessário fazer com que os obstáculos encontrados para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência durante as aulas de EF sejam eliminados, buscando caminhos de aprendizagem nas práticas socioculturais.

Segundo Dalla Déa (2019), os alunos com deficiência encontram nas aulas de EF na EB barreiras as aprendizagens e dificuldades de participação. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2019) apontam que as barreiras da inclusão escolar, nas percepções de professores de EF da EB são as seguintes: a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes escolares; a falta de capacitação/preparação do professor de EF para lidar com alunos com deficiência; a falta de conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos; a falta de apoio técnico de especialistas ao professor de EF para lidar com alunos com deficiência; a não aprendizagem do conteúdo da EF pelos alunos com deficiência; e, a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF.

Fiorini e Manzini (2018) afirmam que os entraves apontados pelos professores para o processo de escolarização de alunos com deficiência nas aulas de EF são: a falta de disciplinas relacionadas a diversidade humana na formação inicial e dificuldades para a realização de uma formação continuada; as condições de trabalho precárias; a ausência de apoio dos gestores; a carga horária de trabalho muito elevada; a falta de experiência com a inclusão; a insegurança e o medo.

Dalla Déa (2019, p. 19) coloca que, tanto os professores como a literatura especializada “[...] apontam que a dificuldade de praticar uma educação mais inclusiva é notória e real, e as vivências de exclusão na Educação Física Escolar são constantes”. Entretanto, segundo o autor, também “[...] existem escolas e professores que têm conseguido efetivar o direito de estudantes com deficiência a uma Educação Inclusiva e de qualidade” (DALLA DÉA, 2019, p. 19).

Contudo, de acordo com Krug (2022), no cenário da Educação Inclusiva, verifica-se o distanciamento entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação legal.

Desta maneira, Krug et al. (2024) destacam que a EF, bem como as demais disciplinas que integram o sistema educacional, vem sofrendo grandes desafios com a inclusão na busca em oferecer uma educação de qualidade e sem distinções entre as pessoas. Nesse cenário, Dalla Déa (2019) aponta que a inclusão nas aulas de EF é um desafio, mas pode ser conseguida.

Diante deste quadro de dificuldades, obstáculos, barreiras e desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência, necessariamente, precisamos pensar em aulas mais inclusivas de EF na EB, e, dessa forma, decidimos nos ater em ações possíveis de serem adotadas e executadas pelos docentes, portanto voltamos olhares para as estratégias pedagógicas inclusivas.

Então, baseados nestas premissas anteriormente descritas, elaboramos o seguinte objetivo geral para o nosso trabalho: abordar algumas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelos professores de EF da EB, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, tornando as aulas de Educação Física Escolar mais inclusiva.

Entretanto, para pensar qualquer estratégia pedagógica inclusiva, primeiramente, é necessária a aceitação da possibilidade de sucesso na inclusão escolar. Conforme Briant e Oliver (2012, p. 147), “[...] é a partir da aceitação do aluno com deficiência que é possível construir um olhar para as possibilidades e traçar estratégias e ações, que facilitem a participação desse aluno em todas as atividades da escola”. Acrescentam que “a aceitação e o reconhecimento de que esse aluno é um sujeito e que ele é capaz de aprender constituem a base para traçar estratégias para equiparar oportunidades em sala de aula, assim como para assegurar o acesso ao direito a educação” (BRIANT; OLIVER, 2012, p. 147).

Além disto, Briant e Oliver (2012, p. 143) entendem que

[...] na perspectiva da Educação Inclusiva, uma classe heterogênea com crianças (alunos) com e sem deficiência pode ser vista como um estímulo, que provoca a adoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos, ou seja, as mudanças metodológicas e organizativas

passam a responder aos alunos que apresentam dificuldades, porém podem beneficiar todos os alunos da sala de aula (acréscimo nosso).

A respeito de estratégias, Bezerra (2010) chama à atenção de que as diversas estratégias de ações pedagógicas podem tornar as aulas de EF na EB mais ou menos inclusivas. Destaca que as “atividades de exclusão já são bem conhecidas na Educação Física, afinal a relação do homem com o movimento foi construída e amparada no desempenho e nos padrões corporais culturalmente estabelecidas” (BEZERRA, 2010, p. 55). Assim sendo, o autor coloca que para que a exclusão não seja uma regra nas aulas de EF é preciso que o professor crie diversas estratégias para que uma mesma atividade, proporcione a possibilidade de participação e de sucesso para todos os alunos, encontrando habilidades nos que são considerados não habilidosos nas práticas esportivas (BEZERRA, 2010).

Neste sentido, segundo Briant e Oliver (2012, p. 142),

as estratégias utilizadas pelos professores na escola e na [...] aula possibilitam o desenvolvimento do processo de inclusão escolar de crianças (alunos) com deficiência levando questões relacionadas ao envolvimento docente com esse trabalho e a necessidade de equiparar oportunidades de acesso e aprendizagem para todos (acréscimo nosso).

Bezerra (2010) e Siqueira (2011) verificaram em seus estudos a existência de estratégias e ações pedagógicas de professores de EF na EB que favorecem a inclusão. Dessa forma, essas estratégias e ações bem elaboradas “[...] conseguem concretizar a inclusão de alunos com deficiência na escola comum e mostram que uma escola para todos é possível” (DALLA DÉA, 2019, p. 12).

A partir do exposto anteriormente, justificamos abordar esta temática ao citarmos Krug et al. (2024) que destacam que existe a necessidade de se estudar o tema inclusão escolar para que possamos compreender melhor a complexidade da docência em EF e, a partir daí, aprimorar as práticas pedagógicas para que contribuam na melhoria da docência, especialmente com a Educação Inclusiva.

2 Algumas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelos professores de educação física da educação básica, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, tornando a educação física escolar mais inclusiva

Segundo Luft (2000), estratégia significa um plano de ação projetado para atingir um objetivo. Já estratégias de ensino-aprendizagem são técnicas utilizadas pelos professores com o objetivo de ajudar o aluno a construir o seu conhecimento. Essas técnicas são essenciais para extrair o melhor aproveitamento do aluno, ajudando-o a adquirir o conteúdo que foi ministrado (LUFT, 2000). Mas, o que é estratégia pedagógica? Uma estratégia pedagógica é uma estratégia de ensino, ou seja, um plano, uma ideia de como ensinar de forma mais efetiva. As estratégias pedagógicas vão desde a disposição das carteiras, a forma como o professor se porta, as tecnologias que usa até a metodologia aplicada (LUFT, 2000).

Para Fiorini e Manzini (2018), estratégia pedagógica compreende as ações do professor em relação ao aluno ou aos recursos pedagógicos, sendo essa flexível e passível de ser adaptada de acordo com a necessidade do aluno.

Conforme Briant e Oliver (2012), as estratégias pedagógicas estão relacionadas com a forma de oferecer ao aluno oportunidade para viver as experiências desejadas, são também maneiras de estruturar a atividade, isso é, estabelecer situações de ensino-aprendizagem, em que haja uma alta probabilidade de que ditas experiências realmente aconteçam.

Bezerra (2010) descreve estratégias pedagógicas como um elemento facilitador para efetivar com qualidade o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular.

Assim sendo, destacamos, a seguir, algumas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelos professores de EF da EB, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos

com deficiência, tornando a Educação Física Escolar mais inclusiva. Entretanto, esclarecemos que, para abordarmos algumas estratégias pedagógicas inclusivas, inicialmente, decidimos ter como referência a classificação de Machado (2022), ou seja, tratarmos de uma parcela dessa classificação, isso é, àquelas que consideramos mais pertinentes. Dessa forma, a seguir, as descrevemos.

2.1 As adaptações curriculares

Para Costa e Munster (2017, p. 362), “as adaptações curriculares visam proporcionar a equiparação de oportunidades de acesso de estudantes com deficiência ao currículo escolar, de modo a favorecer um melhor aproveitamento em seu percurso educacional”. Dessa maneira, os ajustes no currículo podem ocorrer em três níveis (BRASIL, 1998), descritos a seguir.

2.1.1 As adaptações no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar)

As adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico possuem como propósito analisar as modificações na organização e nos serviços de apoio que são necessários para o processo educacional dos estudantes com deficiência, as quais devem ser efetuadas pela comunidade escolar (BRASIL, 1998).

2.1.2 As adaptações no currículo na sala de aula

As adaptações relativas ao currículo da classe centram-se na programação das atividades de sala de aula, sendo o professor o principal responsável por esta ação (BRASIL, 1998).

Assim sendo, as modificações envolvendo os elementos do currículo diferenciam-se em dois tipos (BRASIL, 1998): a) as adaptações de pequeno porte ou ordinárias – consistem em modificações nos elementos de acesso (espaços, tempo,

agrupamentos, materiais, recursos) e na metodologia didática (ritmo de instruções). Os agentes responsáveis pela implantação desse tipo de adaptação são os professores de sala; e, b) as adaptações de grande porte ou extraordinárias – envolvem desde a eliminação de conteúdos principais e objetivos gerais dos currículos básicos até a modificação dos respectivos critérios de avaliação. Os agentes responsáveis pela implementação desse tipo de adaptação são: a equipe de professores, todos os órgãos gestores e serviços educativos complementares. Por isso é considerada como medida excepcional, devendo ser adotada somente após a verificação de que todas as possíveis ações para a inclusão do estudante com deficiência tenham sido realizadas.

2.1.3 As adaptações no nível individual de cada aluno

No nível individual, as adaptações curriculares são focadas no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, por meio de um planejamento individualizado de ensino (BRASIL, 1998).

Assim, estas foram as adaptações curriculares propostas na classificação de Machado (2022).

Entretanto, precisamos citar Costa e Munster (2017, p. 374) que ressaltam que “[...] o emprego de adaptações curriculares visa o mínimo distanciamento do currículo comum”. Os autores colocam que uma das adaptações curriculares na EF mais comum é a inserção de conteúdos relativos aos esportes adaptados e paraolímpicos, o que pode ser positivo e favorecer a conscientização sobre o potencial das pessoas com deficiências. Ainda destacam que a ausência de adaptações curriculares em determinados momentos das aulas de EF podem evidenciar barreiras de acesso e de aproveitamento dos conteúdos por parte dos estudantes com deficiência.

2.2 *As adaptações metodológicas*

Segundo Munster (2013), para que seja possível que os alunos com deficiência acessem os conteúdos é importante o professor fazer escolhas metodológicas variadas e específicas, visando atender as demandas dos alunos, já que algumas atividades só se tornam acessíveis frente às modificações.

Machado (2022) sugere que as adaptações metodológicas para o acesso dos alunos com deficiência aos conteúdos escolares devem ser divididas em quatro categorias: instrução; espaço físico; regras; e, materiais. Assim sendo, as quatro categorias foram descritas na sequência.

2.2.1 *As adaptações na instrução*

Munster (2013) compreende que os alunos possuem diferentes formas de aprender, mas, por vezes, torna-se necessário que o professor adapte à forma como aborda e orienta sobre os conteúdos e atividades a serem trabalhados.

Neste sentido, para Machado (2022, p. 24), as adaptações na forma de abordagem e orientação dos conteúdos e atividades pelo professor em suas aulas “[...] são entendidas [...] como adaptações na instrução”.

Assim, no cenário das aulas de EF na EB, Fiorini e Manzini (2018) e Machado (2022) apontam que as adaptações na instrução são as mais utilizadas pelos professores da área ao trabalharem com alunos com deficiência em geral.

Entretanto, convém lembrarmos Bezerra (2010) que diz que as instruções fornecidas pelo professor de EF no início de sua aula e a forma como ele conduz essas instruções são fatores determinantes para o sucesso da aula.

Machado (2022, p. 26) assinala que o uso da adaptação na instrução pelos professores de EF da EB “[...] demonstra compreensão em relação as diferentes formas de aprendizado dos

alunos e uma preocupação em relação ao processo de aprendizagem desses”.

Neste contexto, mencionamos Fiorini e Manzini (2018) que destacam que os professores ao realizarem adaptações na instrução fornecida aos alunos com deficiência aumentam as chances de sucesso na inclusão desses alunos nas aulas. Salientam ainda que nem todos os alunos vão se beneficiar de uma instrução verbal e que isso também deve ser levado em consideração na hora de escolher como orientar os alunos sobre as atividades a serem realizadas.

Segundo Machado (2022), a demonstração é outra adaptação na instrução que pode ser utilizada pelos professores de EF da EB em suas aulas com alunos com deficiência. De acordo com Munster (2013), a demonstração é a exemplificação do que se espera que o aluno desenvolva.

2.2.2 As adaptações no espaço físico

Munster (2013) compreende por adaptação no espaço físico as variações no ambiente das aulas que podem interferir na qualidade do processo ensino-aprendizagem e diz que muitas dessas adaptações só se tornam evidentes diante das dificuldades ou necessidades do aluno no momento da aula.

Neste contexto, citamos Alves e Duarte (2013) que colocam que o professor ao fazer as adaptações possíveis no espaço físico para melhorar a participação do aluno com deficiência nas atividades, está também contribuindo para o sentimento de pertencimento desse aluno em relação ao grupo.

Neste sentido, achamos necessário mencionarmos Vieira e Alves (2022) que afirmam que é importante repensar os espaços físicos onde ocorrem as aulas de EF na EB para não ficarmos limitados apenas nas quadras esportivas, já que, por vezes, essas apresentam limitações de acessos aos alunos com deficiência. Acrescentam que esses por si só não são capazes de excluir o aluno com deficiência das aulas, mas a cultura que elas representam de que

a EF está limitada aos esportes, pode potencializar o sentimento de exclusão desses alunos. A EF é repleta de possibilidades para além dos esportes coletivos e quadras esportivas e quando ficamos reféns desses ambientes podemos estar contribuindo para o processo de segregação dos alunos com deficiência das aulas de EF na EB.

Diante deste cenário, nos referimos a Machado (2022, p. 27) que afirma que “[...] as adaptações no espaço físico [...] são utilizadas principalmente no trabalho com estudantes com deficiências físicas, com a intenção de buscar formas de tornar as atividades mais acessíveis para esses alunos”. Além disso, Machado (2022) adverte que o espaço físico é visto como uma barreira por alguns professores que relatam que se tivessem alunos com deficiência física o acesso deles aos locais de prática de EF, como quadras esportivas, ficaria limitado.

Assim sendo, para Machado (2022, p. 27), “[...] torna-se necessário repensar os espaços e as possibilidades da Educação Física para que nenhum aluno tenha sua participação limitada nas aulas de Educação Física por esse motivo”.

2.2.3 As adaptações nas regras

Munster (2013) destaca que no intuito de deixar os jogos mais justos e aumentar a chance de participação dos alunos com deficiência nos jogos coletivos, por vezes se fazem necessárias adaptações nas regras originais ou culturalmente pré-estabelecidas desses jogos. Machado (2022) chama essas variações de adaptações no contexto da tarefa, que incluem variações no espaço físico e ambiente do jogo, como por exemplo, baixar a rede ou alteração no número de jogadores, visando tornar o jogo possível para todos os alunos.

Neste sentido, de acordo com Fiorini e Manzini (2018), a adaptação das regras é uma necessidade na EF mesmo em turmas que não possuam alunos com deficiência e é uma estratégia

importante para o sucesso das aulas já que possibilita uma maior participação dos alunos.

Entretanto, Machado (2022) alerta que os jogos competitivos com suas regras tradicionais vão ser interessantes para os alunos mais ‘habilidosos’, mas para a maioria dos alunos logo esses jogos se tornam frustrantes e chatos. Se para a maioria esses jogos já são difíceis, quando se trata de alunos com deficiências, alguns professores de EF logo assumem que não existe possibilidade de prática. Assim sendo, o autor, assinala que, felizmente, muitos professores já usam regras adaptadas para garantir a boa prática dos jogos entre todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência. Ainda Machado (2022) sugere as seguintes questões norteadoras para serem respondidas para um melhor planejamento das adaptações nas regras: a) a modificação do jogo permite que o aluno com deficiência participe com sucesso e ainda assim seja desafiado? b) a modificação do jogo afeta negativamente os pares sem deficiência? e, c) a modificação do jogo causa uma sobrecarga indevida para o professor de EF?

Além disto, Vieira e Alves (2022) alertam que é importante que o professor de EF escolha com cuidado as adaptações a serem realizadas, pois ao mesmo tempo em que elas permitem uma participação mais efetiva do aluno com deficiência nas aulas, também podem expor ainda mais a sua deficiência fazendo com que o aluno se sinta desconfortável.

Desta forma, lembramos Munster (2013) que adverte que as adaptações metodológicas devem ser utilizadas ‘sempre que’ e ‘apenas quando’ necessárias.

Segundo Machado (2022, p. 29),

[...] as adaptações nas regras são comuns e necessárias não somente para a inclusão dos alunos com deficiência, mas para uma participação mais justa para todos os alunos. Quando se trata dos alunos com deficiência, essas adaptações são necessárias tanto para os alunos com deficiência física quanto com deficiências intelectuais.

Neste contexto, Machado (2022) sinaliza para a importância dos educadores desconstruírem a visão tradicional dos jogos e compreenderem que os jogos não são sagrados, mas crianças sim e é a necessidade delas que devem ser compreendidas e respeitadas.

2.2.4 As adaptações nos materiais

Munster (2013) compreende as adaptações nos materiais os ajustes realizados nos equipamentos convencionais, de acordo com as necessidades do aluno, a fim de garantir um melhor desempenho desse na tarefa. Machado (2022) exemplifica que na adaptação dos materiais podem ser alterados as dimensões, cores, textura do material, peso do objeto, entre outros.

Entretanto, segundo Machado (2022), os professores de EF manifestam que costumam não realizar adaptações nos materiais devido a falta de materiais adequados ou a pequena quantidade desses para o desenvolvimento das aulas e isso pode ser uma barreira no processo inclusivo.

Neste sentido, Alves e Duarte (2013) destacam que a falta de adaptações nos materiais tem como consequência a não participação do aluno com deficiência nas aulas de EF, o que gera um isolamento social em relação ao restante da turma e sensação de inferioridade.

Assim sendo, de acordo com Machado (2022, p. 30), “[...] a ausência de materiais e/ou equipamentos adequados [...]” pode ser considerada como uma barreira na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF na EB.

Assim, estas foram as estratégias pedagógicas para a Educação Inclusiva que visualizamos em Machado (2022).

Além do cenário das estratégias pedagógicas propostas por Machado (2022), também citamos outros autores que apontam algumas possibilidades e fundamentos de desenvolvimento de estratégias pedagógicas que podem ser pensadas e utilizadas pelos professores de EF da EB em suas aulas, ao vivenciarem a inclusão de

alunos com deficiência. Assim sendo, descrevemos as colocações destes autores a seguir.

Siqueira (2011) aponta que as estratégias e ações didático-pedagógicas para uma Educação Inclusiva nas aulas de EF na EB podem evidenciar os seguintes direcionamentos pelo professor: a) educar o olhar para o aluno e não para a sua deficiência; b) reconhecer a importância do momento de atendimento individual; c) ressignificar o momento de atendimento individual; d) observar a necessidade de organização do caderno de dever de casa; e) criar arranjos didáticos no momento individualizado (parcerias por afinidades); f) arranjos didáticos nas aulas de EF; e, g) focalizar a inclusão sensibilizando a escola a se modificar e ressignificar seus espaços/tempos em função de necessidades educacionais de seus alunos.

Carlini (2004) identifica como estratégias pedagógicas gerais àquelas que podem ser utilizadas por qualquer professor para atingir todos os alunos, tais como: planejamento da aula, apresentação de ideias, aula expositiva, debates, dramatização, pesquisas, projetos, estudo dirigido, estudo do meio, seminários, trabalhos em grupo e ainda atividades em dupla.

De acordo com Fiorini e Manzini (2018), os professores de EF podem usar, em aulas regulares, quando há um aluno com deficiência na turma, quatro tipos de estratégias de ensino: a) realizar adaptações; b) instruir a atividade; c) comunicar-se com o aluno com deficiência; e, d) utilizar um colega tutor.

No que se refere a realizar adaptações, o professor de EF pode modificar a regra de uma atividade e acrescentar alguma informação visual aos sinais auditivos (FIORINI; MANZINI, 2018).

Com relação as estratégias para instruir a atividade são sugeridas as seguintes possibilidades: a) prestar assistência física, isso é, guiar o movimento do aluno; b) combinar informação verbal com assistência física ou demonstração; c) observar a resposta do aluno, depois da explicação, para checar o entendimento; d) repetir

a instrução de diferentes formas; e) ganhar a atenção do aluno com deficiência antes de iniciar a instrução; e, f) demonstrar a atividade para que o aluno com deficiência observe e possa entender o que é ensinado (FIORINI; MANZINI, 2018).

As estratégias recomendadas ao professor de EF para se comunicar com o aluno com deficiência foram: a) falar de frente para o aluno estimulando a leitura labial; b) utilizar a expressão facial e os gestos, concomitantemente; e, c) criar sinais que sejam fáceis de reconhecer e enxergar para comunicar-se à distância (FIORINI; MANZINI, 2018).

Quanto a estratégia ao professor de EF é a de utilização do colega tutor, ou seja, dispor de um aluno voluntário, da mesma turma, que auxilie o aluno com deficiência no recebimento de instruções e na realização de atividades. Com a presença do colega tutor, melhores podem ser as condições de atenção prestada ao aluno com deficiência e do tempo de participação em uma atividade (FIORINI; MANZINI, 2018).

Bezerra (2010) assinalam três principais estratégias pedagógicas de Educação Inclusiva: a) estratégia de organização e distribuição dos alunos – a organização refere-se à preparação do ambiente da aula para receber os alunos para a prática. A distribuição dos alunos refere-se ao espaço físico ocupado individualmente pelo aluno e, conseqüentemente, por todo o espaço para o início das atividades propostas. A preparação não só do ambiente da prática, mas do material para o uso dos alunos podem apresentar estratégias distintas que podem propiciar uma aula menos ou mais inclusiva; b) estratégias de instrução – no momento inicial de uma aula, o encaminhamento que o professor atribui a instrução determina possibilidades de sucesso da aula. O uso de linguagem acessível, compreensível e objetiva constitui as regras básicas para a instrução. A instrução deve ser dada a todos os alunos ao mesmo tempo, de preferência num plano físico que permita ao professor visualizar todos os alunos, de forma que esses iniciem as tarefas ao mesmo tempo. A estratégia de reunir os alunos para iniciar a instrução das atividades cria um ambiente de motivação na prática das tarefas a

serem realizadas, além disso, favorece a organização e à atenção de todos os alunos nas atividades; c) estratégias de convivência – o encaminhamento atribuído pelos professores de EF na condução das relações sociais, que se estabelecem no cotidiano das aulas de EF é construído com base na relação interpessoal vivida nas aulas. Os sentimentos advindos da relação professor-aluno e entre os próprios alunos podem estar recheados de fatores afirmativos na construção social dessa relação, ou podem apresentar conflitos que prejudicarão o andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, estas foram as estratégias pedagógicas para a Educação Inclusiva que conseguimos transportar dos autores citados para o nosso trabalho.

3 Considerações finais

Nossa construção de conhecimento a partir da abordagem de algumas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelos professores de EF da EB, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, tornando a Educação Física Escolar mais inclusiva, nos proporcionam diversas inquietudes devido à complexidade da temática.

Inicialmente, apontamos a incompletude de nosso desenho de abordagem teórica, pois reconhecemos enquanto professores de EF a nossa limitação de conhecimentos sobre a inclusão social e especificamente da inclusão escolar.

Entretanto, queremos chamar à atenção sobre a complexidade da temática abordada, pois essa, abrange o fato de que a política da Educação Inclusiva produziu muitos avanços, mas não houve um investimento na mudança da cultura escolar, das condições de trabalho do professor; logo, as críticas ao docente podem existir, mas precisam ser feitas no contexto das condições e das contribuições que imperam no cotidiano das escolas públicas do Brasil.

Somos conscientes de que a formação inicial e continuada dos professores de EF da EB possui dificuldades reais da implementação de uma formação mais adequada sobre a inclusão escolar, fato esse que prejudica em grau elevado uma boa atuação docente frente aos alunos com deficiência. Além disso, facilmente, nas escolas públicas verificamos um cenário na Educação Inclusiva de distanciamento entre a realidade empírica da escola e o que dela se espera por determinação legal.

Assim, frente ao quadro descrito, é de fundamental importância o acesso dos professores de EF da EB aos conhecimentos específicos que envolvem a inclusão escolar, sendo um desses as estratégias pedagógicas, pois, segundo Briant e Oliver (2012), a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas pode ser pensada como um recurso, que possibilita o acesso de todos os alunos ao conhecimento.

Contudo, conforme Fiorini e Manzini (2018), somente a participação do aluno com deficiência na aula não garante a sua inclusão. É necessário entrar em cena o segundo conceito apontado na definição de inclusão escolar que é a aprendizagem e, certamente, a aprendizagem somente se realiza com o ensino, ou seja, com a mediação do professor. Assim sendo, estratégia de ensino (pedagógica) é toda a ação do professor no momento de ensino ou de avaliação, sendo flexível, passível de ser modificada caso se constate a não funcionalidade para o aluno, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno e o objetivo da atividade (FIORINI; MANZINI, 2018).

Neste contexto, devido as circunstâncias de necessidade de mais espaço para escritas mais aprofundadas, deixamos, neste trabalho, somente uma visão geral de estratégias pedagógicas para a Educação Inclusiva, mas chamamos à atenção de que as dificuldades e as estratégias pedagógicas para incluir o aluno com deficiência pode variar dependendo do tipo de deficiência, o que, com certeza, envolve ainda mais conhecimentos aprofundados.

A partir do descrito anteriormente neste trabalho, além do professor saber estratégias pedagógicas para tornar as aulas de EF mais inclusiva, Krug; Krug e Krug (2019) assinalam que para que os professores de EF da EB possam fazer a inclusão precisam de colaboração de toda a comunidade escolar, dos pais e do poder público, podendo assim desenvolver um trabalho com mais sucesso.

Convém lembrarmos que, segundo Krug (2022, p. 48), “saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF na EB, diante da inclusão escolar. Entretanto, o autor cita outros saberes. Foram eles: saber bem o conceito de inclusão; saber sobre as características das deficiências dos alunos inclusos; saber planejar pensando a inclusão; saber se relacionar com os alunos inclusos; saber como agir com alunos inclusos em diversas situações; saber ensinar os alunos inclusos; saber proporcionar atividades adequadas aos alunos inclusos para que eles aprendam; saber como avaliar os alunos inclusos; saber respeitar os alunos inclusos; saber escutar os alunos inclusos; saber ter paciência com os alunos inclusos; saber ser perseverante/persistente com os alunos inclusos; saber estimular a socialização entre os alunos diferentes; saber se comprometer com a inclusão; e, saber os limites dos alunos inclusos.

Para finalizarmos, apontamos a necessidade de mais estudos e discussões sobre a temática da inclusão escolar para caminharmos na direção de um ensino da EF na EB de qualidade para todos.

Referências

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação dos alunos com deficiência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 117-137, mar. 2013.

BARBUIO, R. Narrativas de professores de Educação Física e o aluno na condição de deficiência na escola regular. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, a. V, v. 23, n. 37, p. 215-229, 2023.

BEZERRA, A. F. S. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

BRIANT, M. e. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012.

CARLINI, A. L. E agora: preparar a aula. In: SCARPATO, M. (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

COSTA, C. de M.; MUNSTER, M. de A. v. Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física envolvendo estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 361-376, jul./set. 2017.

DALLA DÉA, V. P. B. **Guia de inclusão na Educação Física na escola comum**. Goiânia: MEDIALAB/CRIZR UFG, 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação dos alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 183-198, abr./jun. 2018.

KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física na Educação Básica, diante da inclusão escolar, nas percepções dos professores da área. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp. – EF, p. 44-55, fev. 2022.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. As barreiras e

os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v. 8, n. 2, p. 18-33, jul./dez. 2019.

KRUG, H. N. et al. Percepções de professores de Educação Física, em diferentes fases da carreira, sobre sua preparação ou não para atuação na Educação Básica, diante da inclusão. In: NEUBAUER, V. S.; BRUTTI, T. A.; JUNGES, F. C. (Orgs.). **Linguagem, hermenêutica e teoria crítica**. Cruz Alta: Ilustração, 2024.

LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

MACHADO, B. F. **A inclusão de alunos com deficiência nas aulas: uma análise das estratégias pedagógicas-metodológicas dos professores de Educação Física**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MUNSTER, M de A. V. Inclusão de estudantes com deficiências em Programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, 2013.

SIQUEIRA, M. F.; **Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

VIEIRA, M. C.; ALVES, M. L. T. Educação Física Inclusiva: acesso, participação e aprendizagem sob a percepção do estudante com deficiência. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-16, 2022.

POLÍTICAS CULTURAIS NO BRASIL: EVOLUÇÃO LEGISLATIVA E TRANSFORMAÇÕES NA GESTÃO PÚBLICA

JULIANA PORTO MACHADO
FELIPE RODRIGUES ECHEVARRIA

1 Introdução

Rememorar a trajetória legislativa das políticas culturais no Brasil significa traçar um panorama de lutas e debates que estabeleceram a responsabilidade do Estado na produção cultural, desde o nível federal até o local. Esses debates delineiam as diretrizes que continuam a influenciar as políticas culturais.

Por política cultural compreende-se um conjunto de diretrizes, estratégias, ações e investimentos realizados por governos, instituições ou organizações para promover, desenvolver e preservar a cultura de uma determinada sociedade ou comunidade. Essas políticas visam fomentar a diversidade cultural, garantir o acesso universal à cultura, apoiar a produção e a difusão de manifestações culturais, e proteger o patrimônio cultural (CALABRE, 2005).

Verifica-se que a recuperação ou implementação de políticas culturais está intrinsecamente vinculada às deliberações governamentais específicas de determinados períodos históricos. Por essa razão, torna-se necessário realizar um mapeamento das ações realizadas em prol da cultura. Quais foram as iniciativas do Estado no âmbito cultural? Quais políticas foram estabelecidas e consolidadas? Quais foram os principais incentivos? Como a cultura é disseminada e consumida no país?

Nesses questionamentos, encontra-se a base para a discussão deste texto, que busca realizar uma reflexão sobre a legislação brasileira e o percurso histórico das políticas culturais. Ao considerar a cultura como o processo, a transformação, a (des) continuidade no tempo, ou diz Caetano Veloso em um de seus muitos versos, “objeto não identificado”, entende-se que a cultura está em tudo, sendo humana e criadora de formas, gestos, ações, saberes, fazeres, signos, códigos, identidades, memórias, tradições, saberes. Não é limitada e nem encerrada em si, pois cultura é a troca, ação. Cultura é a vida pulsante (COELHO, 1986).

É sempre um desafio condensar em poucas palavras tudo o que a cultura abrange, partindo da compreensão que a cultura está presente e atuante em todos os contextos. Em um esforço científico, tenta-se percorrer de forma temporal os primeiros clamores referentes à criação das políticas culturais no Brasil.

A história das políticas culturais no Brasil reflete um percurso de avanços, desafios e reconfigurações, marcados pela relação entre o Estado, a sociedade e os processos de desenvolvimento cultural. Desde a chegada da família real em 1808, houve a criação das primeiras instituições culturais, como a Biblioteca Nacional e o Museu Nacional de Belas Artes, com o objetivo de “civilizar” a sociedade brasileira dentro de uma visão positivista de cultura.

No entanto, o Brasil, até os anos 1930, não possuía uma política cultural sistemática. Somente no governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, foi que o Estado começou a intervir de forma organizada no setor cultural, com a criação de instituições como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Nesse panorama, algumas figuras passaram a ser influentes como Mário de Andrade, que ampliou o conceito de cultura para incluir a cultura popular e os aspectos imateriais do patrimônio.

Durante o regime militar (1964-1985), as políticas culturais tiveram um caráter contraditório. Embora o período fosse marcado pela censura e repressão, aconteceu também um forte investimento na produção cultural, com a criação de organismos como o Conselho

Federal de Cultura, a Fundação Nacional das Artes (FUNARTE) e a Empresa Brasileira de Filmes (EMBRAFILME). No entanto, essas políticas eram, em grande parte, utilizadas para legitimar o regime autoritário e controlar a narrativa cultural.

A partir da redemocratização em 1985, o Ministério da Cultura foi recriado, e novas formas de financiamento à cultura começaram a ser estabelecidas, como as leis de incentivo fiscal. A Lei Rouanet, criada em 1991, tornou-se um marco na política cultural brasileira, estabelecendo mecanismos de financiamento por meio da renúncia fiscal. No entanto, essas políticas também geraram críticas pela sua dependência da iniciativa privada.

O Sistema de Apoio às Leis de Incentivo à Cultura (SALIC) foi criado em 1996, junto com a implementação da Lei Rouanet (Lei Federal de Incentivo à Cultura). O objetivo do SALIC é gerenciar e monitorar os projetos culturais que buscam financiamento por meio dessa legislação. A plataforma digital do sistema foi desenvolvida para facilitar o processo de submissão, acompanhamento e fiscalização de projetos culturais aprovados, garantindo transparência e eficiência na utilização dos recursos obtidos por meio de incentivos fiscais.

No governo Lula (2003-2010), sob a liderança do ministro Gilberto Gil, houve uma tentativa de ampliar o conceito de cultura e integrar a cidadania cultural, com programas como o Cultura Viva e a criação da Secretaria da Identidade e Diversidade Culturais. Essa fase visou promover uma maior inclusão social e reforçar a função da cultura como um fator de desenvolvimento social e econômico.

2 Primeiras iniciativas e consolidação das políticas culturais

A Era Vargas (1930-1945), conforme Lia Calabre (2005), marca o início da criação e regulamentação das políticas culturais no Brasil. Nessa época se estabeleceram as primeiras instituições voltadas para campos culturais que até então não eram

considerados pela gestão governamental. Um exemplo notável é a preservação e proteção do patrimônio material, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937. Sob a gestão do Ministro Gustavo Capanema (1934-1945), a cultura brasileira recebeu atenção especial por parte do Ministério da Educação e Saúde (MES). Diversas iniciativas foram implementadas, como a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), destinado a regular parte da produção cinematográfica e o Instituto Nacional do Livro (INL), visando à expansão do mercado editorial.

No volume sobre a Cultura Brasileira, publicado junto com o Recenseamento Geral do Brasil de 1940, o governo expressou a intenção de criar um órgão específico para a pesquisa estatística nas áreas de educação e cultura. Várias mudanças foram feitas no Serviço Nacional de Estatística, que em 1934 passou a ser o Instituto Nacional de Estatística. Em 1932, foi promulgada a primeira legislação específica de radiodifusão, que regulou as transmissões radiofônicas e diversos aspectos técnicos e publicitários (CALABRE, 2015).

A partir de 1945, o desenvolvimento cultural ocorreu principalmente através da iniciativa privada, enquanto o Estado realizou poucas ações diretas. Em 1953, o Ministério da Educação e Saúde foi desmembrado, criando os Ministérios da Saúde (MS) e da Educação e Cultura (MEC). Este momento acompanhou a consolidação dos meios de comunicação de massa, como rádio e televisão.

O golpe militar de 1964 ocasionou repressão e censura, desmantelando muitos projetos culturais em curso. Em 1966, foi criado o Conselho Federal de Cultura e o Instituto Nacional de Cinema (INC), que incorporou o Instituto Nacional de Cinema Educativo. O Plano de Ação Cultural (PAC), lançado durante o governo Médici (1969-1974), deu início a diversas ações culturais estatais, apesar do ambiente repressivo e de censura que caracterizava o período. Esse plano abrangia patrimônio, atividades artísticas e culturais, e a capacitação de pessoal.

Já no governo Geisel (1974-1978), novos órgãos foram criados, incluindo o Conselho Nacional de Direito Autoral (CNDIA), o Conselho Nacional de Cinema e a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE). Em 1976, foi elaborado o Plano Nacional de Cultura (PNC), buscando coordenar ações culturais em diversos níveis de governo.

3 Leis de incentivo e políticas contemporâneas

Em 1980, foi criado o Ministério da Cultura e promulgada a Lei Sarney de incentivo à cultura, posteriormente substituída pela Lei Rouanet em 1991. A Lei Rouanet, desde os anos 1990, centraliza a política cultural brasileira, delegando à iniciativa privada, por meio de renúncia fiscal, a decisão sobre os investimentos culturais. Essa transferência de poder trouxe benefícios e desafios, sendo alvo de críticas por potencializar desigualdades no acesso ao financiamento. A Lei Rouanet vigora até o presente, sendo de certa forma um alento aos produtores culturais em meio aos desafios de viver de cultura e de fazer sobreviver uma ação cultural em um país que ainda reflete um posicionamento que coloca a cultura como algo menos importante em meio às diferentes pautas sociais (PARIZZI, 2012).

Conforme as palavras de Teixeira Coelho (1986, p. 76) em relação às casas de cultura cubanas, “para quem vive em um país cuja Constituição ou Constituições são sempre uma letra quase morta vagando segundo os mares de golpes e contragolpes, fica difícil entender a razão de tanto orgulho ostentado por tantos cubanos pelo fato de haver um lugar na Lei máxima de Cuba para a cultura”.

Os diálogos a respeito de políticas culturais devem ocorrer em várias direções, entre diferentes épocas e espaços geográficos, e entre diversas formas de ver e fazer (CALABRE, 2005). É necessário retornar constantemente ao ponto inicial para refletir, analisar, conhecer, alterar, recriar e implementar. Coelho (1986), em um posicionamento crítico, respaldou a cultura do Brasil em uma base

de ruína. Ele criticava a nova linguagem rápida transmitida na TV, em que a indústria do lazer “saqueava” as formas precedentes da cultura. As livrarias fechavam as portas, os filmes com financiamento nacional eram esquecidos, o teatro ecoava o grito vazio de seus palcos, e a música popular, que outrora tinha seus próprios códigos, passava a ser uma mera cópia de si mesma. As artes plásticas já não carregavam mais no âmago o sentido cultural e social, tornando-se mercadorias. E a cultura popular sofria às margens, em meio ao esquecimento visível.

A crítica do autor levanta questões cruciais sobre a estrutura atual das práticas culturais no Brasil: será que estamos criando um ambiente propício para a contínua produção de conhecimento, ou estamos perpetuando desigualdades e limitando o alcance das manifestações culturais? Quais são as principais legislações vigentes em nosso país? Diante dessas questões, traça-se uma breve linha temporal, baseada no manual técnico criado por Elaine Parizzi (2011) sobre as leis de incentivo à cultura:

- **Lei do Patrimônio Cultural (1937):** organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional, promovida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan);
- **Lei Rouanet (1991):** formaliza o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) para captar e canalizar recursos para o setor cultural;
- **Lei dos Arquivos (1991):** regula a política nacional de arquivos públicos e privados, promovida pelo Conselho Nacional de Arquivos (Conarq);
- **Lei do Audiovisual (1993):** cria mecanismos de fomento à atividade audiovisual, promovida pela Agência Nacional do Cinema (Ancine);
- **Lei da Ancine (2001):** estabelece a Política Nacional do Cinema e cria a Ancine, regulando a Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica (Condecine).

- **Lei do Livro (2003):** estabelece a Política Nacional do Livro, fomentada pelo Ministério da Cultura e Ministério da Educação;
- **Estatuto de Museus (2009):** define normas para o funcionamento de museus, vinculada ao Instituto Brasileiro de Museus (Ibram);
- **Lei dos Direitos Autorais (1998):** Protege os direitos dos autores sobre suas obras intelectuais, orientada pelo Ministério da Cultura;
- **Lei das Bibliotecas (2010):** Propõe a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino, vinculada ao Ministério da Educação.
- As leis mais recentes são as seguintes:
- **Lei Aldir Blanc (2020):** dispõe sobre ações emergenciais para o setor cultural durante a pandemia de Covid-19, promovida pelo Ministério do Turismo;
- **Lei Paulo Gustavo (2022):** foca no apoio financeiro da União para ações emergenciais no setor cultural, promovida pelo Ministério da Cultura;
- **Lei Aldir Blanc 2 (2022):** institui a Política Nacional Aldir Blanc de Fomento à Cultura, promovida pelo Ministério da Cultura.

Quanto a essas leis, percebe-se que as legislações são criadas em meio às transformações sociais. Atenta-se ao fato de que cada lei possui suas próprias regras de participação, nas quais o proponente, seja pessoa física ou jurídica, deve se adaptar para obter acesso ao incentivo público (RUBIM; BARBALHO, 2007).

Todavia, observa-se que o juridiquês empregado nas legislações muitas vezes exclui os agentes culturais que não possuem domínio dos códigos de acesso, agravando a desigualdade social que impacta diretamente a cultura e seus profissionais. Por outro lado, a existência de leis de proteção às diversas manifestações culturais

assegura oportunidades, visibilidade, salvaguarda memórias e concede voz àqueles que historicamente não possuíam espaço

4 Políticas culturais no Brasil: a função do estado

A função principal da política cultural no Brasil está em garantir plenas condições para o desenvolvimento cultural, destacando que o Estado não deve ser um produtor de cultura, mas um facilitador que democratiza as áreas de produção, distribuição e consumo cultural (BRUNO; CUNHA, 1998).

Os caminhos da cultura a nível político incluem a criação e implementação de marcos legais, a cooperação entre entes federativos, a relação com instituições culturais e de pesquisa, e a territorialização e regionalização das políticas culturais. A gestão cultural deve ser articulada entre as três esferas de governo (federal, estadual e municipal), promovendo a criação de conselhos de política cultural, conferências de cultura, sistemas de financiamento e programas de formação na área da cultura.

Logo, o aprimoramento da gestão cultural concentra-se no fortalecimento da articulação entre as diversas esferas de governo, na ampliação da capacidade de planejamento e execução de metas, e na promoção da participação ativa da sociedade civil. Ademais, faz-se necessário assegurar a descentralização territorial das ações culturais e fomentar a cooperação com agentes privados e instituições culturais.

A formação superior em gestão e produção cultural no Brasil é relativamente recente. O primeiro curso dessa natureza foi o Bacharelado em Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense (UFF), que iniciou suas atividades em 1995-1996. Esse curso, vinculado ao Instituto de Artes e Comunicação Social, destacou-se por sua ênfase em artes, produção cultural e gestão do patrimônio cultural. Pouco depois, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) também implementou um curso na área, oferecendo uma

formação em comunicação social com habilitação em produção cultural.

A criação desses cursos foi motivada por uma série de transformações no cenário cultural brasileiro, que incluíram a crescente necessidade de profissionais capacitados para atuar no planejamento, execução e avaliação de políticas culturais. O período entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000 foi marcado pela expansão das políticas culturais no Brasil, com destaque para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a atuação de Gilberto Gil no Ministério da Cultura. Nesse contexto, as conferências nacionais de cultura (como a realizada em 2005) desempenharam uma centralidade na discussão e formulação de demandas para o campo da gestão cultural.

Outro marco importante foi o Plano Nacional de Cultura (PNC), instituído em 2010, que trouxe metas claras para a formação e capacitação de gestores culturais. O PNC reforçou a necessidade de qualificação profissional na área cultural, apontando para um aumento significativo no número de cursos, oficinas e seminários voltados para a gestão e produção cultural.

Além da UFF e da UFBA, outras universidades e institutos federais passaram a oferecer cursos voltados para a formação em gestão cultural, como a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Essas instituições contribuíram para a expansão da oferta de formação superior no campo cultural, atendendo a uma demanda crescente por profissionais qualificados para atuar na produção, gestão e políticas culturais.

Autores como Antonio Rubim (2008), Lia Calabre (2008) e Maria Helena Cunha (2005, 2011) destacam a importância da formação de gestores culturais em um contexto de democratização das políticas culturais no Brasil, e a necessidade de preparação técnica e crítica para enfrentar os desafios da área. A gestão cultural, conforme Rubim, tornou-se um campo autônomo, exigindo a

formação de profissionais capacitados para mediar a complexidade do setor cultural, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Esses esforços refletem uma demanda social real por formação e capacitação em gestão cultural, que continua a crescer no Brasil. A criação de novos cursos, a ampliação das políticas culturais e a necessidade de formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social são temas centrais nas discussões sobre a formação em gestão cultural no país.

É imprescindível mencionar os desafios enfrentados na implementação de políticas como a Lei Rouanet (PARIZZI, 2011) e como essas dificuldades impactam os agentes culturais. A execução de políticas culturais, como a Lei Rouanet, em municípios locais, exemplificada pelo caso de Jaguarão, cidade fronteira localizada no estado do Rio Grande do Sul/RS, passa por uma variedade de desafios, que vão desde a falta de conhecimento técnico sobre os processos de captação de recursos até a necessidade de aprimorar a infraestrutura para a promoção e realização de projetos culturais.

Em Jaguarão/RS, embora o Fundo Municipal de Cultura já esteja em vigor e em funcionamento, ainda há uma escassez de investidores privados e uma limitada articulação entre agentes culturais e esferas governamentais. Esses fatores continuam sendo obstáculos importantes. Propostas como a capacitação técnica continuada para produtores culturais e o fortalecimento de parcerias público-privadas podem mitigar essas barreiras, promovendo uma maior inclusão e diversidade na produção cultural local.

Para enfrentar esses desafios, o setor público de Jaguarão, juntamente com a prefeitura, a secretaria de cultura e turismo, e os docentes e discentes do curso de Produção e Política Cultural da Unipampa, poderia oferecer capacitações e workshops voltados para ensinar aos produtores culturais locais como elaborar projetos competitivos e acessar os benefícios da Lei Rouanet, além de fomentar uma maior proximidade entre os captadores de recursos e os empresários locais.

Uma vez que a política cultural no Brasil tem recebido pouca atenção tanto por parte dos políticos quanto dos acadêmicos, sendo frequentemente negligenciada em comparação com outras questões de maior visibilidade, como a economia, essa situação já se tornou quase uma tradição. Conforme Machado (1984), essa falta de foco na política cultural se reflete na ausência de debates consistentes e aprofundados sobre o tema, o que contribui para a sua baixa visibilidade, ressalta a necessidade de incluir a cultura na agenda pública e política, buscando um maior reconhecimento e desenvolvimento da área.

O Brasil não possui uma política cultural unificada e coordenada de forma eficiente. Em vez disso, existem diversas “políticas culturais” dispersas, implementadas por diferentes órgãos nos níveis federal, estadual e municipal, muitas vezes sem uma integração clara entre eles. Esse cenário fragmentado reflete uma baixa prioridade nos orçamentos governamentais destinados à cultura, assim como da falta de diretrizes precisas sobre a ação do Estado na promoção e proteção da produção cultural (MACHADO, 1984).

Essa ausência de uma política cultural centralizada contribui para um modelo de atuação clientelista e assistencialista por parte das agências de fomento. Essas agências, ao invés de desempenharem um papel proativo na promoção cultural, tendem a responder de forma passiva às demandas do setor artístico. Pois, ainda há uma falta de planejamento estratégico para o desenvolvimento cultural a longo prazo, com escassez de incentivos voltados à democratização do acesso à cultura, especialmente entre as populações mais marginalizadas.

5 Considerações finais

A cultura no Brasil, historicamente, tem estado às margens das prioridades políticas e econômicas. Mesmo com a criação de mecanismos como o Sistema Nacional de Cultura e as leis de incentivo, o acesso à cultura continua sendo profundamente

desigual. Estudos recentes indicam que a oferta de espaços culturais como cinemas e museus, por exemplo, é consideravelmente menor em áreas periféricas e entre as populações de baixa renda, reforçando as disparidades regionais e socioeconômicas no acesso às manifestações culturais. Isso exige uma reavaliação das políticas de descentralização dos investimentos culturais para garantir que todas as regiões possam usufruir de forma equitativa desses recursos.

O fortalecimento da cultura como vetor de desenvolvimento social e econômico só será possível com maior democratização e investimento público consistente. Iniciativas recentes, como a Lei Paulo Gustavo e a Política Nacional Aldir Blanc, que destinaram bilhões de reais ao fomento cultural, são passos importantes, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para assegurar que os recursos cheguem efetivamente às comunidades mais vulneráveis e às cidades com menor visibilidade. A democratização do acesso à cultura é elementar para reduzir desigualdades e promover uma inclusão cultural mais ampla e participativa.

A criação de uma rede de apoio que inclua governos municipais, estaduais e federais, além de parcerias com instituições de ensino e organizações não-governamentais, pode facilitar a implementação dessas políticas. Adicionalmente, a descentralização dos recursos e o incentivo a projetos que valorizem a cultura local pode contribuir para garantir que as políticas culturais beneficiem diretamente as comunidades locais, promovendo o desenvolvimento cultural sustentável e inclusivo em cidades como Jaguarão. Quanto às ações que os governos estadual e local precisam tomar para integrar-se ao Sistema Nacional de Cultura no Brasil, destaca-se a importância de instituir ou fortalecer órgãos gestores da cultura, conselhos de política cultural, planos de cultura e fundos de cultura. Esses elementos são basilares para a estruturação e regulamentação da economia da cultura, promovendo o desenvolvimento sustentável e a inclusão social por meio da cultura.

Por fim, a política cultural no Brasil deve ser voltada para a formação cultural das pessoas, promovendo a inclusão, a diversidade e a participação cidadã, enquanto se estrutura institucionalmente

para garantir a eficácia e a abrangência das ações culturais em todo o território nacional.

Referências

BARBOSA, Lúcia Machado; BARROS, Maria do Rosário Neryges; BIZERRA, Maria da Conceição. **Ação Cultural: Leituras e Contextos**. 2022.

COELHO, Teixeira. **Usos da Cultura: Política de Ação Cultural**. 1988.

CUNHA, Maria Helena. **Produção Cultural: Profissão em Formação**. 2007.

MACHADO, Mario Brockmann. Notas sobre política cultural no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: Difel - Difusão Editorial, 1984. p. 131-149. Disponível em: <https://rubi.casaruiubarbosa.gov.br/handle/20.500.11997/909> Acesso em: 30 de agosto de 2024.

MALAGODI, Maria Eugênia; CESNIK, Fábio de Sá. **Projetos Culturais: Elaboração, Administração, Aspectos Legais, Busca de Patrocínio**. 2007.

BRUNO, Artur; CUNHA FILHO, Humberto. **Normas Básicas da Atividade Cultural**. 1998.

PARIZZI, Elaine Tomé. **Manual Técnico sobre as Leis de Incentivo à Cultura**. 2011.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. **Cultura e política no Brasil: políticas culturais em debate**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CALABRE, Lia. **Políticas culturais no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

CUNHA, Maria Helena. **Gestão Cultural no Brasil: Desafios da Profissão**. Belo Horizonte: Fórum Cultural, 2011.

CONTEXTOS EMERGENTES E INSTRUÇÃO NO ENSINO SUPERIOR IBERO- AMERICANO: DESAFIOS DO MUNDO PÓS- FACTUAL

JORGE ENRIQUE DELGADO

1 Introdução

Este trabalho está situado no que é chamado de mundo ou era pós-factual ou pós-verdade. São explorados os desafios que a divulgação de notícias e informações falsas representa para o ensino superior ibero-americano, geralmente por meio das redes sociais e da mídia. Da mesma forma, algumas experiências e propostas descritas na literatura são identificadas para abordar a informação circulante e elucidar sua veracidade.

2 Desafios de informações falsas no ensino superior

Nos últimos tempos, a divulgação massiva de informações na mídia, muitas vezes enganosas ou falsas (desinformação), tem dificultado a verificação de sua autenticidade. Alguns dos efeitos dessa tendência são confusão, reações emocionais e polarização. Esse fenômeno é conhecido como **mundo pós-verdade** ou **pós-factual** (ÁLVAREZ RUFES, 2018; BACON, 2018; GOSWAMI, 2017). Alguns autores, como Alex Edmans (2017), também chamam isso de era “pós-dados” ao invés de pós-verdade. Ele argumenta que existem três vieses de confirmação de informação: aceitar uma história como fato, aceitar um fato como dado e aceitar dados como evidência.

Sua abordagem permite reconhecer, em primeiro lugar, que as pessoas se movem em silos de conteúdo ou informação, que são compartilhadas com indivíduos com os quais têm afinidade e desenvolvem narrativas e discursos comuns. Muitas vezes presumimos que as histórias são verdadeiras porque vêm de pessoas ou fontes em que confiamos e porque são aceitas como verdadeiras por repeti-las tanto. Em segundo lugar, fazer generalizações a partir de fatos isolados ou descontextualizados também cria problemas de precisão e interpretações errôneas. Um exemplo é na medicina popular, quando uma pessoa recomenda a outra que tome algum remédio porque funcionou para ela. Terceiro, dados sem contexto, apesar de terem potencial de generalização, são usados de acordo com o interesse ou compreensão do usuário.

A circulação massiva de notícias falsas e imprecisas confunde e desperta reações emocionais que muitas vezes desencadeiam confrontos entre indivíduos e grupos. Eles falam sobre como o mundo hoje está polarizado em torno de posições políticas e questões delicadas. Daniel Sekulich (2019) afirma que crenças profundamente arraigadas e socialmente difundidas, como a negação das mudanças climáticas (UN CC: LEARN, 2018) e o movimento antivacinação, dificultam o trabalho de revelar e disseminar fatos verificáveis. Essas crenças, constantemente veiculadas em público e apoiadas por fatos ou dados aparentemente comprovados, são consideradas “reais” (EDMANS, 2017).

Além disso, eles podem ser exacerbados por ações de indivíduos ou organizações para promover certas narrativas e, assim, influenciar a opinião de outros. Exemplos disso são encontrados na política e na eleição de governantes em todo o mundo. Outros exemplos de crenças e difusão de narrativas são percepções sobre refugiados e imigrantes (HAN *et.al.*, 2017) e nacionalismos (ALTBACH; DE WIT, 2017). A desinformação pode se espalhar por distorção, passando de pessoa para pessoa sem verificação ou, como mencionado, quando você tenta deliberadamente moldar o pensamento de outras pessoas usando informações imprecisas ou falsas (SEKULLICH, 2019).

Quando se trata de educação, Grace Karram Stephenson (2019) afirma que uma das principais missões dos professores e comunicadores é descobrir e divulgar a verdade e ajudar os alunos a construir argumentos informados e críticos. No entanto, é complexo discernir entre o que é verdadeiro e o que não é, uma vez que a noção do que é verdadeiro está associada a visões de mundo, contextos e sistemas de valores e conhecimento disciplinar. Educadores e comunicadores costumam gerar polêmica quando apresentam conteúdo a partir de perspectivas que podem entrar em conflito com o pensamento de alguns grupos.

A disseminação de conteúdo difamatório e caricatural tornou-se comum quando ataca pessoas com imagem pública. A divulgação desse conteúdo é amparada pelos direitos de liberdade de expressão e de imprensa. No entanto, eles levantam questões sobre veracidade e intencionalidade. Surgem então questões como: Como contribuir para o bem comum quando o que dizem os acadêmicos e comunicadores, como intelectuais públicos, é denegrido? Como mencionado anteriormente, educadores e jornalistas também contribuem para a construção de narrativas polêmicas quando atendem a grupos ou agendas específicas. É por isso que é tão importante na educação mostrar diferentes posições e dissecá-las para que os alunos possam usar seu pensamento crítico e tomar decisões informadas para o bem pessoal e coletivo. Portanto, uma das grandes preocupações da atualidade é como o ensino superior e o jornalismo podem responder ao mundo da pós-verdade. Portanto, cabe perguntar: o que o ensino superior deve fazer para promover hábitos intelectuais entre os alunos que lhes permitam discernir a veracidade das informações a que estão expostos?

3 Metodologia

O presente trabalho é uma revisão exploratória (FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ KING; ENRÍQUEZ-HERNÁNDEZ, 2020) e do escopo da literatura (GUIRAO GORIS, 2015; WHITTEMORE *et.al.*, 2014). O objetivo foi

fazer um mapeamento inicial das publicações que abordam a questão da pós-verdade e da notícia falsa no ensino superior ibero-americano. A revisão não foi exaustiva, uma vez que a busca se limitou à identificação e inspeção de títulos / documentos existentes na biblioteca digital de periódicos SciELO (<https://www.scielo.org/>) e na rede de repositórios de acesso aberto La Referencia (<https://www.lareferencia.info/en/>). A metodologia foi indutiva (WHITTEMORE *et.al.*, 2014), enquanto os títulos inicialmente identificados e posteriormente selecionados para revisão em profundidade foram utilizados para descrever, analisar e criar categorias a partir da literatura. O estudo utilizou o modelo e as diretrizes metodológicas descritas por Fernández-Sánchez *et.al.* (2020) e Whittemore *et.al.* (2014). Estes foram:

- 1. Elaboração da questão de pesquisa:** Como as pós-verdade e as notícias falsas são estudadas e transformadas em experiências de aprendizagem no ensino superior ibero-americano?
- 2. Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão para selecionar publicações relevantes.** Diferentes tipos de documentos disponíveis online em espanhol, inglês e português, publicados por autores da e na Ibero-américa, foram pesquisados. Pesquisas e monografias ou ensaios foram incluídos; Editoriais e relatos históricos foram excluídos. Também foram excluídos periódicos sul-africanos da SciELO, idiomas diferentes dos citados acima e temas que não estivessem relacionados ao objeto deste estudo (por exemplo, educação básica e verificação de dados / fatos em instrumentos de coleta de informações).
- 3. Revisão e seleção de artigos.** Ambas as bases de dados foram pesquisadas usando combinações de termos em inglês (Tabela 1) e com o conector booleano “AND”. A revisão de títulos e resumos permitiu eliminar documentos não relacionados à questão de pesquisa e excluir duplicações.

4. **Extração de dados.** Os documentos selecionados foram lidos e analisados para identificar os temas e características predominantes. Para tanto, foram revisadas as palavras-chave e conceitos, as teorias utilizadas, os campos de aplicação, os tipos de documentos e sua origem.
5. **Análise e apresentação dos resultados.** Realizou-se uma análise descritiva e destacaram-se as contribuições que permitem identificar tendências de estudos sobre o tema pós-verdade e falsas notícias no ensino superior ibero-americano.

Tabela 1 – Termos de busca na SciELO e La Referencia, número de títulos encontrados e selecionados para análise

Base de dados	Tempo de busca	Termos de pesquisa	Número de títulos encontrados	Número de títulos selecionados
SciELO	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(post-truth) AND (higher education)	2	0
	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(freedom of expression) AND (truth)	10	0
	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(fake news) AND (education)	7	3
	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(university) AND (fake news)	3	2
	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(higher education) AND (fact check)	4	0
	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(education) AND (fact check)	9	0
	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(university) AND (fact check)	5	0
	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(social media) AND (fact check)	15	0
	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(higher education) AND (fake news)	1	0
	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(social media) AND (fake news)	17	10
	Nov. 25, 2020-Jan. 15, 2021	(fake news) AND (critical thinking)	2	1

La Referencia	Jan. 16-Fev. 15 2021	(fake news) AND (education)	30	2
	Jan. 16-Fev. 15 2021	(fake news) AND (fact check) AND (education)	2	2
	Jan. 16-Fev 15. 2021	(post-truth) AND (teaching)	49	6
	Jan. 16-Fev. 15 2021	(post-truth) AND (education) AND (social media)	15	0
	Jan. 16-Fev 15. 2021	(post-truth) AND (higher education)	12	0
	Jan. 16-Fev. 15 2021	(post-truth) AND (university) AND (teaching)	13	0
Total			196	26

Fonte: elaboração própria.

As referências encontradas foram publicadas principalmente entre 2018 e 2020, o que pode sugerir a relevância que as questões pós-verdade e desinformação vêm ganhando nos últimos anos. Foram criadas seis categorias temáticas: Conceitos principais; escopos de notícias falsas; métodos e iniciativas de verificação de notícias; análise teórica e sua relação com a educação; estudos sobre os fatores, percepção e credibilidade das notícias falsas; e aproximação a desinformação no ensino superior. Os resultados são apresentados abaixo.

4 Resultados

4.1 Conceitos principais

As notícias falsas são estudadas principalmente a partir das disciplinas de comunicação. Algumas das publicações cobertas nesta revisão apresentam os conceitos mais relevantes. Muriel-Torrado e Pereira (2020) analisam os conceitos de desinformação definidos pela UNESCO e os correlacionam com um modelo de comportamento. A primeira é a **desinformação** (*disinformation*), que se refere a informações falsas criadas intencionalmente para prejudicar pessoas ou entidades. O segundo conceito é a

informação errada (*misinformation*), ou seja, a informação falsa que não visa prejudicar. Outro conceito são as **informações enganosas** (*misleading information*), informações reais usadas para causar danos.

Esses três conceitos podem ser apresentados como notícias falsas (fake news) cujos conteúdos são veiculados na rede. Da mesma forma, existe uma categoria contextual geral, **pós-verdade** (*post-truth*), que está relacionada às respostas das pessoas a notícias ou informações baseadas em sentimentos e crenças e não em fatos (MURIEL-TORRADO; PEREIRA, 2020). Assim, as pessoas tendem a tomar decisões e agir com base nas emoções geradas por informações enganosas e confusas, ao invés da razão. Outros autores, como David e Martínez-Riera (2020), diferenciam a “verdade factual”, isto é, baseada em fatos, da de “opiniões” que geralmente são comentários infundados e muitas vezes não são sustentados por fatos (DAVID; MARTÍNEZ-RIERA, 2020).

Em uma análise da circulação de notícias falsas no Brasil, Ripoll e Canto (2019) revisam a responsabilidade legal relacionada à desinformação e os mecanismos para combatê-la. Concluem que ainda não existem soluções para a circulação de notícias falsas e que deve ser dada importância à dimensão educativa. O desafio é entender e avaliar a complexidade sem arriscar a democracia.

4.2 Escopos de notícias falsas

A desinformação e as notícias falsas circulam e afetam instituições cujo trabalho está relacionado à informação, educação, ciência e sociedade (MURIEL-TORRADO; PEREIRA, 2020). Notícias falsas se originam de plataformas digitais, organizações de pesquisa e da sociedade civil e da mídia. Também vêm de governos e agências estaduais e organismos internacionais (DELMAZO; VALENTE, 2018). Duas esferas sociais foram particularmente inundadas por notícias falsas: política e a situação da pandemia Covid-19.

4.2.1 Na política

Santos (2020), ao fazer um balanço da situação política recente no Brasil, inicia seu ensaio indicando como há preocupação mundial com o impacto das notícias falsas nos processos de tomada de decisão. Constituintes bem informados são necessários, críticos e seguros nas informações que recebem. A internet e as redes sociais têm contribuído para essa preocupação e sugere-se que sejam regidas em época de eleições e tratadas com responsabilidade. Por outro lado, Rodrigues e Ferreira (2020) analisam as práticas horizontais (Espanha) e verticais (Brasil) do populismo que são utilizadas por meios digitais. No Brasil, as práticas verticais usam as redes sociais para divulgar agendas políticas e notícias falsas. Na Espanha são horizontais, já que as práticas nas redes são deliberativas. O eleitorado é o destinatário e gestor da agenda. Este artigo não aborda a questão da educação em si, mas é útil para explicar maneiras de usar notícias falsas para influenciar a opinião pública. Entender isso é a chave para qualquer iniciativa educacional.

4.2.2 Pandemia do Covid-19

A pandemia Covid-19 teve um grande impacto socioeconômico e político em todo o mundo. Idealmente, a comunicação deve ser transparente e confiável. Porém, as notícias falsas se multiplicaram e agora, de alguma forma, cada pessoa se sente um especialista para expressar sua opinião e agir. Um exemplo é o movimento antivacinas, que pode ser analisado a partir dos modelos comunicativos. Desse ponto de vista, as narrativas oficiais podem ou não colaborar com a mídia.

Cabe aos governos criar referências de segurança e atender às preocupações da sociedade (VASCONCELLOS-SILVA; CASTIEL, 2020). Um aspecto importante dessas narrativas é se elas defendem a liberdade de expressão enquanto buscam o bem comum e a ética da responsabilidade. Um estudo documental qualitativo no Paraguai analisou como as notícias sobre a pandemia dominaram

a mídia. Notícias falsas e interpretações equivocadas têm gerado reações populares como compras compulsivas, xenofobia, práticas de saúde arriscadas e o desconhecimento do conceito de experts para criar as notícias (MORENO-FLEITAS, 2020).

4.3 Métodos e iniciativas de verificação de notícias

Uma das reações mais comuns que a multiplicação de notícias falsas tem tido, no contexto da pós-verdade, tem sido o surgimento de iniciativas e metodologias para verificar a veracidade das informações. Um estudo de Vizoso García e Vázquez Herrero (2019) revisou 19 projetos internacionais em espanhol para verificar os dados e analisar o conteúdo publicado. Eles foram encontrados para ser mais frequentes na América do Sul.

A maioria desses projetos tem caráter jornalístico, embora existam vários de origem cívica e independente. Algumas das principais listas de verificação de fatos jornalísticos são *International Fact-Checking Network* e *Duke Reporter's Lab. Latinoamérica* (RODRÍGUEZ PÉREZ, 2020). Dentre as estratégias de verificação mais comuns, o texto é o meio preferido, embora alguns métodos inovadores tenham sido encontrados para verificar o grau de precisão de diferentes tipos de conteúdo (VIZOSO GARCÍA; VÁZQUEZ HERRERO, 2019).

Uma das inovações é o X-Coherence, que revisa e combina fontes heterogêneas de informação que documentam eventos do mundo real em imagens (FERREIRA *et.al.*, 2019). Uma iniciativa nacional de análise de texto é a Chequea Bolívia, que surgiu como resultado das eleições de 2019 naquele país (OJEDA COPA; PEREDO RODRÍGUEZ 2020).

Outro projeto que utiliza a análise textual é o Verificado18, criado em 2018 em função das eleições gerais no México para identificar declarações falsas de políticos e verificar a autenticidade de seu conteúdo. Embora tenha potencial educacional, mais esforços são necessários para alcançar a transparência (NOAIN SÁNCHEZ,

2019). A maioria dessas iniciativas foi criada entre 2014 e 2016 (VIZOSO GARCÍA; VÁZQUEZ HERRERO, 2019).

4.4 Análise teórica e sua relação com a educação

Além das ações específicas que vêm sendo realizadas para o escrutínio de notícias ou informações que circulam nas redes, é importante reconhecer aproximações que abordem teoricamente esse fenômeno e suas implicações para indivíduos e grupos humanos. Encontramos algumas publicações que fazem análises interessantes. Um ensaio de Loureiro e Gonçalves (2021) aborda a produção e o consumo de notícias falsas por meio de uma crítica à indústria cultural.

Os autores afirmam que o público está viciado na transmissão ininterrupta de mensagens audiovisuais e que, dessa forma, a lógica do mercado invade a vida privada e institucionaliza a produção de uma falsa existência e cultiva uma semiformação. Também atualizam o conceito de formação (*bildung*) nas escolas de educação para promover a compreensão da lógica da máquina de produção viciante e que reduz a capacidade de crítica e autocrítica das pessoas (LOUREIRO; GONÇALVES, 2021).

Em outro texto, Orellana (2020) faz uma reflexão sobre as falsas notícias dos propósitos do ensino superior. Ele argumenta que tal notícia não é nova na sociedade, mas que a passagem da modernidade tardia para a atual era digital ampliou seu impacto devido ao atual grau de desenvolvimento das redes sociais, baixos níveis educacionais e extensão das garantias à liberdade de expressão. Da mesma forma, indica como a universidade, como fábrica de verdades, deve ter o propósito de enriquecer o entendimento.

No que se refere à formação de professores em ciências sociais, em particular a educação para a cidadania, Triviño Cabrera e Chaves Guerrero (2020) analisam a pós-modernidade como uma meta-história e suas repercussões na educação para a cidadania global, com novos conceitos como a pós-verdade. Esses

autores argumentam que deve haver uma reaproximação entre a modernidade e a pós-modernidade.

Nessa abordagem, a educação para a cidadania deve assumir que ser crítico não é apenas opinar, mas também ter consciência de que o que se pensa está condicionado ao contexto de uma pessoa. É uma metodologia pluralista que favorece o debate entre suas próprias razões e as dos outros, para formar uma cidadania cética que se interroga criticamente sobre o mundo em que vive e chega a argumentos racionais que buscam o conhecimento. O resultado será uma dimensão prática da contemplação do mundo, do compromisso social e do cidadão para mudar um mundo injusto e discriminatório (TRIVIÑO CABRERA; CHAVES GUERRERO, 2020).

4.5 Estudos sobre os fatores, percepção e credibilidade das notícias falsas

Algumas das publicações selecionadas examinam como as notícias falsas afetam as pessoas, especialmente estudantes universitários. Um estudo de Muriel-Torrado e Pereira (2020) correlaciona os conceitos de notícias falsas e desinformação com o modelo de comportamento de Fogg (convergência de três fatores: motivação, capacidade e sinal). Esses autores afirmam que informações falsas podem ser utilizadas para manipular aqueles indivíduos que provavelmente acreditam em um determinado assunto, não sabem como verificar as informações ou sofrem de cansaço informativo.

Em outro estudo realizado no Brasil, por meio de entrevistas, foram explorados a cegueira saramaguiana (um mundo intrínseco que os olhos não podem ver) e como um simples toque em uma tela pode dar credibilidade a notícias científicas falsas. Há uma lacuna crescente entre fato e ficção, criando realidades sociais paralelas. Escolaridade, renda familiar e discurso persuasivo são

fundamentais para a credibilidade das notícias falsas (GOMES *et.al.*, 2020)

Como era de se esperar, vários estudos enfocaram estudantes de jornalismo e comunicação. Uma investigação qualitativa na Espanha examinou o comportamento e a opinião de estudantes de jornalismo e outras disciplinas diante de notícias falsas. A maioria dos alunos foi enganada pelo menos uma vez. No entanto, eles afirmam manter um alto nível de alerta. Outro achado útil na educação mostrou que algumas disciplinas são mais invadidas do que outras por notícias falsas (MENDIGUREN *et.al.*, 2020).

Outro estudo consistiu em um levantamento de hábitos entre estudantes de comunicação do Brasil, Espanha e Portugal. As redes sociais e as formas digitais de divulgação de notícias foram as de uso predominante. Além disso, os alunos têm a capacidade de detectar notícias falsas e sua origem. Porém, nem todo o conteúdo é lido, apenas os títulos ou cabeçalhos (CATALINA-GARCÍA *et.al.*, 2019). Este último abriria a porta para o desenvolvimento de estratégias educacionais que promovam a leitura aprofundada e a redação de material menos extenso para atrair os leitores de manchetes.

4.6 Aproximação a desinformação no ensino superior

Esta parte inclui os aspectos de treinamento relacionados à desinformação e notícias falsas encontradas nas publicações revisadas. Em um trabalho de Pangrazio (2018), a necessidade de adicionar **letramentos digitais críticos** aos objetivos educacionais é levantada. Em alguns casos, ferramentas educacionais como manuais com marcos conceituais e aulas para educadores e alunos de disciplinas como jornalismo foram criadas para navegar pelos problemas com notícias falsas (IRETON; POSETTI, 2018). Guias curriculares também foram desenvolvidos para orientar debates na educação em jornalismo sobre questões como transdisciplinaridade, uso de tecnologias e fortalecimento humanístico. Da mesma forma,

promove-se a participação de diversos setores para o debate sobre a crise democrática (AMARAL FILHO, 2019).

O **treinamento por competências** tem sido uma tendência pedagógica comum na América Latina nas últimas décadas. Isso foi encontrado nesta revisão. David e Martínez-Riera (2020) chamam a atenção para a importância do desenvolvimento da competência política nos programas de enfermagem. No campo da informação e documentação, López Borrull *et.al.* (2018) refletem sobre a implementação de iniciativas e projetos por meio de bibliotecas, além de áreas como educação e comunicação. Eles convidam a rever as práticas pedagógicas, a participação de diferentes setores e disciplinas e o fortalecimento das competências digitais e midiáticas.

Jiménez i Hernando (2020), , em sua dissertação de mestrado sobre formação de professores, propõe usar a imprensa como geradora de competências históricas. Isso envolve o uso de fontes para promover a análise crítica entre os alunos. Em outra dissertação de mestrado, Dominguez (2018) no Brasil propõe o ensino de história no presente. Baseia-se no fato de que as disputas de memória disseminadas na internet, com a disseminação das falsificações históricas, criam um ambiente de ataques ao conhecimento histórico.

Outro aspecto é a **formação em valores ou humanística**, como sugere Amaral Filho (2019). Triviño Cabrera e Chaves Guerrero (2020), em ensaio sobre a formação de professores, argumentam que desenvolver habilidades empáticas é uma estratégia adequada. Afirmam que talvez tenha chegado o momento de os cidadãos começarem a se observar como “alteridade”, ou seja, a se colocarem no lugar do outro, não como mera boa intenção de se aproximar do outro e tolerá-lo.

Finalmente, e voltando à importância das bibliotecas enfatizada por López Borrull *et.al.* (2018), Martínez-Cardama e Algora-Cancho (2019) aplicaram uma pesquisa a 75 bibliotecas universitárias na Espanha sobre seu papel no combate à desinformação. Os achados deste estudo trazem à tona as atividades

de alfabetização informacional e o uso de ferramentas online. Da mesma forma, a colaboração entre bibliotecas e professores, a ênfase na verificação e rastreamento de aprendizagem, a capacidade de discernir entre métricas enganosas e o reconhecimento de publicações predatórias se destacam.

5 Discussão

A partir de uma análise conceitual da desinformação e da disseminação de notícias falsas e da identificação de publicações que abordam o tema no ensino superior ou superior, este estudo buscou responder à pergunta: Como as pós-verdade são estudadas e transformadas em experiências de aprendizagem? E notícias falsas no ensino superior ibero-americano? Para responder a essa questão, foram pesquisadas as bases de dados SciELO e La Referencia para realizar uma análise exploratória e abrangente da literatura sobre ensino superior da região.

As descobertas mostram como os alunos de hoje se movem naturalmente na mídia de tecnologia e tendem a distinguir as notícias verdadeiras das falsas; no entanto, eles consomem grandes quantidades de informações que não revisam ou analisam criticamente. Diferentes experiências propõem o desenvolvimento de mídia crítica e habilidades digitais, bem como habilidades políticas e históricas; uma formação humanística de valores; uma colaboração entre bibliotecas universitárias e professores; e trabalho transdisciplinar.

Esta parte da discussão busca fazer uma contribuição conceitual germinal para o que seria uma pedagogia que transforma o desafio da pós-verdade e da desinformação em uma oportunidade para desenvolver uma aprendizagem significativa. Busca, além da verificação de informações, construir aprendizagens e reconhecer diferentes noções de verdade por meio do trabalho em sala de aula.

Argumenta-se que, em primeiro lugar, o ensino deve buscar desenvolver hábitos de pensamento crítico nos alunos por meio

da consulta e avaliação de diversas fontes de informação de fontes confiáveis e verificadas que representam múltiplas perspectivas, para que possam tomar decisões informadas e fundamentadas. Em segundo lugar, tomando como referencial noções de educação democrática (GABRIEL, 2017; GARMAN, 2007; KOONCE, 2014), propõe-se enfatizar nos alunos a abertura para ouvir, deliberar, compreender e respeitar diferentes pontos de vista.

Isso significa, como afirmam Triviño Cabrera e Chaves Guerrero (2020), que eles podem se ver como “alteridade”. Isso inclui a criação de espaços para aprender, refletir e colocar esses valores em prática. Neste contexto, tanto os hábitos intelectuais como a formação ética e os valores democráticos são essenciais.

A próxima seção identifica a necessidade de mudar as estratégias tradicionais de ensino para gerar uma aprendizagem com significado intelectual e social, além da simples memorização e repetição de conteúdos. Em segundo lugar, analisa como o uso de princípios da educação democrática pode contribuir para a busca e construção da verdade. Por fim, os desafios do mundo pós-verdade e os seis elementos pedagógicos propostos para enfrentá-lo são sintetizados: hábitos de pensamento crítico, diálogo democrático, ceticismo intelectual, habilidades de pesquisa, uso de fontes confiáveis de informação e análise de múltiplas perspectivas.

5.1 Além da memorização efêmera e da aceitação acrítica do conteúdo

Há décadas, diversos autores e correntes pedagógicas preconizam um ensino que vai além da memorização, da repetição de conteúdos pré-estabelecidos e da desconexão com o mundo real (CARLSON, 2017; DUFFY, 2017; SVETLIK, 2007). Eles são baseados no maior entendimento que temos de como os seres humanos aprendem e que o conhecimento não é um acúmulo de conteúdo sem sentido ou unidirecional.

As mudanças nos modelos pedagógicos também se devem ao crescimento e diversificação das áreas do conhecimento, muitos dos quais estão disponíveis online. É difícil controlar e verificar a autenticidade de todas as informações, principalmente daquelas que circulam nas redes sociais. Tal multiplicação e disponibilidade de conteúdo tornam a aula expositiva ou a leitura tradicional e muitos métodos de avaliação da aprendizagem limitados ou obsoletos (MCMURTRIE, 2019).

Para tanto, é necessário um ensino que permita aos alunos desenvolver hábitos de pensamento crítico e aplicação do que aprenderam, desenvolver aptidões, qualidades e habilidades para aprender ao longo da vida, analisar diferentes questões sob múltiplas perspectivas e trabalhar em equipe e individualment (WORLD BANK, 2003).

Duas questões importantes surgem neste contexto: como uma pessoa pode saber se o conteúdo ou a informação é verdadeira ou válida? Quem tem autoridade para decidir se um conteúdo é verdadeiro e deve ser incluído no repertório acadêmico? Em certa medida, tem sido atribuído maior valor ao conhecimento gerado pela pesquisa, por sua natureza sistemática e rigorosa, e porque os conteúdos dela derivados passaram por filtros como a arbitragem por pares especialistas.

No entanto, as abordagens e métodos das ciências duras e aplicadas tendem a prevalecer sobre disciplinas com outras tradições e desenvolvimentos, como as ciências sociais. Isso gera choques epistemológicos, ontológicos, axiológicos e metodológicos (AGUIRRE; JARAMILLO, 2010; AGUADO LÓPEZ *et.al.*, 2008; DELGADO, 2011; VESSURI, 2003).

Em muitos casos, as perguntas sobre **como** substituíram as perguntas sobre o **quê** e **por quê**. Outros aspectos que geram polêmica são a mercantilização do conhecimento pelos meios de difusão do conhecimento corporativo (DE WIT *et.al.*, 2005; DELGADO, 2011; MARTÍNEZ HERNÁNDEZ *et.al.*, 2014;

POWELL *et.al.*, 2017; SAFORCADA *et.al.*, 2019 ; TORRES; SCHUGURENSKY, 2002).

Como reação a esse domínio, emergiram movimentos como a **educação indígena** (HAMEL, 2020; MUÑOZ, 2008) e a **democratização do conhecimento**, como o acesso aberto (*open access*) (DELGADO, 2011; MOLLIS, 2006). Essas tendências abriram portas para que outros atores e formas de representação tivessem voz e fossem visíveis. Como consequência, os alunos têm mais acesso a conteúdos de vários tipos (ALPERÍN *et.al.*, 2014; MARTÍNEZ HERNÁNDEZ *et.al.*, 2004; ROARMAP, 2020).

5.2 Educação democrática para a busca e construção da verdade

Até agora, argumentos e estratégias têm sido discutidos para promover hábitos intelectuais na busca da verdade e para superar a desinformação e as falsas notícias. Da mesma forma, foram expostas algumas tendências e reações dominantes sobre o acesso e a produção do conhecimento que requerem uma revisão das estratégias de ensino. Citando Hannah Arendt e seu livro “As origens do totalitarismo” (1998, originalmente 1951), Claudio Vargas (2019) levanta como o mundo pós-factual apresenta o risco de abrir caminho ao autoritarismo, especialmente para quem distingue entre realidade e ficção e a distinção entre o que é verdadeiro e o que é falso está se tornando confusa.

Como mencionado antes, a verdade é difícil de estabelecer porque é determinada por experiências de vida, contextos, afiliações sociais, silos de pensamento e o tipo de informação a que as pessoas têm acesso. Ensinar nesse sentido pode contribuir gerando consciência sobre as limitações de nosso próprio pensamento e acesso à verdade. Por isso, gerar atitudes e ações intelectuais em busca da verdade ou das diversas formas de ver os acontecimentos da vida é um imperativo na educação superior.

A sala de aula é um espaço de encontro único para fornecer espaços de deliberação para reconhecer diferentes pontos da vida, narrativas gerais e individuais e experiências de vida. É particularmente importante dar voz às pessoas e experiências que foram marginalizadas em uma sociedade. Assim, as pedagogias da cultura democrática, ou educação democrática, se concentram principalmente na busca pela justiça social (GABRIEL, 2017; GARMAN, 2007; GOSWAMI, 2017).

Na formação de professores da área de fundamentos sociais da educação, que tem potencial para se estender a outras disciplinas e espaços transdisciplinares, Noreen B. Garman (2007), propôs o uso do diálogo para promover a justiça social e uma cultura democrática. A sala de aula assume-se como um espaço de resposta, deliberação e questionamento no qual os alunos podem explorar e reconhecer as razões e origens das suas formas de pensar e dos seus preconceitos através da deliberação com os seus pares.

Na busca pela verdade e na geração de conhecimento por meio do diálogo, os alunos se comprometem a considerar questões de justiça social, valorizar múltiplas perspectivas, compartilhar aprendizados com seus pares, arriscar desafiar e ser desafiados, apresentar pontos de vista sustentáveis, buscar uma participação equilibrada de todos alunos na classe e se tornarem membros ativos de uma sociedade. Estratégias como essa favorecem a abertura intelectual e o pensamento crítico, ao mesmo tempo que permitem aos alunos criar valores e atitudes em relação à sua participação na sociedade.

5.3 Problema do mundo pós-verdade e elementos pedagógicos propostos

Além do desenvolvimento do pensamento crítico e do diálogo democrático, a proposta pedagógica no germe deste trabalho inclui uma atitude de ceticismo intelectual, um conhecimento sólido de métodos de pesquisa válidos, o uso e avaliação de fontes

confiáveis e múltiplas perspectivas para alcançar o entendimento e chegar a acordos de grupo.

O ceticismo intelectual que se propõe aqui é uma atitude que tende a buscar as razões ou motivações subjacentes a um argumento e avaliar a evidência ou validade das declarações que são usadas para apoiar esse argumento. Trata-se de não aceitar como verdadeira qualquer informação que não tenha um suporte sólido em suas fontes e justificativas. O ceticismo intelectual busca a justiça e a verdade. Não deve ser confundido com atitudes cínicas ou ceticismo anti-intelectual que é usado para disseminar narrativas e discursos falsos ou distorcidos.

Assim, para identificar e analisar a veracidade e razoabilidade de um argumento, os alunos devem construir conhecimentos sólidos sobre os métodos, estratégias e recursos para responder às questões de conhecimento, ou seja, a pesquisa. Idealmente, esse conhecimento prático engloba diferentes tradições científicas e disciplinares. Esse conhecimento os ajudará a compreender e valorizar as informações apresentadas a eles como conhecimento verdadeiro.

Os desafios que surgem ao tentar examinar todas as informações que chegam são a quantidade de tempo que isso leva e a magnitude do material examinada. Por isso, é tarefa dos educadores e alunos, com o auxílio de centros de documentação, bibliotecas e iniciativas de verificação de informações e notícias, identificar as fontes ou serviços que oferecem informações confiáveis e apresentam problemas sob múltiplas perspectivas.

Um exemplo de tal serviço é o “Gráfico de Viés de Mídia” (Media Bias Chart® 5.1) elaborado nos Estados Unidos por Vanessa Otero (2020) usando uma metodologia de análise desenvolvida por ela para contribuir para uma democracia saudável. Outro exemplo é a página ProCon.org, que promove o pensamento crítico, a educação e a cidadania informada, apresentando questões polêmicas de forma direta e não partidária por meio de prós e contras. Este serviço analisa tópicos em saúde, educação, política,

ciência e tecnologia, eleições e presidentes, questões internacionais, relações internacionais, sexo e gênero, entretenimento e esportes e economia (PROCON.ORG, 2020).

6 Conclusões

Foi realizada uma revisão exploratória e abrangente da literatura sobre as abordagens dadas às questões da pós-verdade e das notícias falsas no ensino superior ibero-americano. Foram identificadas seis categorias temáticas que incluíram conceitos principais; reinos de notícias falsas; iniciativas e métodos de verificação de notícias; análise teórica e sua relação com a educação; estudos sobre os fatores, percepção e credibilidade das notícias falsas; e abordar a desinformação no ensino superior.

O mundo pós-factual ou pós-verdade é caracterizado pela disseminação de boatos, notícias falsas e informações por meio das redes sociais e da mídia. Muitas vezes, essas informações procuram confundir e gerar reações emocionais, em vez de racionais. Esse fenômeno impõe desafios ao ensino superior na Ibero-america em termos de ensino e aprendizagem. Apresentou-se aqui o germe de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de hábitos intelectuais e atitudes democráticas nos alunos para a busca e construção da verdade e de uma sociedade mais justa.

O ensino superior, para permanecer relevante e relevante, deve promover uma aprendizagem significativa que resulte do acesso a várias fontes de informação e do contraste de diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto. Da mesma forma, os alunos precisam aprender a discernir entre o verdadeiro e o falso, ou pelo menos manter um mínimo de ceticismo para avaliar o que é plausível e apoiado por evidências sistemáticas, razoáveis e de alguma forma sólidas. Para isso, devem desenvolver uma atitude crítica em relação às informações que recebem e manter um espírito de aprendizagem e busca pela verdade ao longo da vida.

Referências

AGUIRRE, Juan Carlos; JARAMILLO, Luis Guillermo. La ciencia entre el objetivismo y el construccionismo. **Cinta Moebio**, v. 38, 2010, 72-90.

AGUADO LÓPEZ, Eduardo; ROGEL SALAZAR, Rosario; GARDUÑO OROPEZA, Gustavo; *et.al.* Redalyc: una alternativa a las asimetrías en la distribución del conocimiento científico. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, v. XIX n. 37, 2008, p. 11-30.

ALPERÍN, Juan Pablo; BABINI, Dominique; FISCHMAN, Gustavo (editores). **Open access indicators and scholarly communications in Latin America**. Buenos Aires: CLACSO, UNESCO, FLACSO Brasil, PKP, SciELO, RedALyC, 2014. Disponível em: <http://microblogging.infodocs.eu/wp-content/uploads/2015/08/alperin2014.pdf>. Acesso em: 4 de outubro de 2020.

ALTBACH, Philip G.; DE WIT, Hans. Nacionalismo: ¿El fin de la internacionalización de la educación? **Nexos**. 8 mar 2017. Disponível em: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=480>. Acesso em: 6 de outubro de 2020.

ÁLVAREZ RUFES, Manuel. **Estado del arte: Posverdad y fakenews** (tesis de maestría). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2018. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Malvarez>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

AMARAL FILHO, Nemézio. Tecnologias e a crise da democracia: desafios à prática e ao ensino do Jornalismo no Brasil. **Correspondencias & Análisis**. n. 10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24265/cian.2019.n10.02>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

ARENDDT, Hannah. **Los orígenes del totalitarismo**. Madrid: Santillana, 1998.

BACON, Chris C. Appropriated literacies: the paradox of

critical literacies, policies, and methodologies in a post-truth era. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 147, 18 nov. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3377>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

CARLSON, Scott. How real-world learning could help people compete with machines. **The Chronicle of Higher Education**, 20 nov. 2017. Disponível em: <https://www-chronicle-com.pitt.idm.oclc.org/article/How-Real-World-Learning-Could/241811>. Acesso em: 2 de outubro de 2020.

CATALINA-GARCÍA, Beatriz; SOUSA, Jorge Pedro; SOUSA, Li-Chang Shuen Cristina Silva. Consumo de notícias y percepción de fake news entre estudantes de Comunicación de Brasil, España y Portugal. **Revista de Comunicación**, v. 18, n. 2, 2019, p. 93-115. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.26441/rc18.2-2019-a5>. Acesso em: 8 de outubro de 2020.

DAVID, Helena Maria Scherlowski Leal; MARTÍNEZ-RIERA, José Ramón. Fake news and small truths: a reflection on the political competence of nurses. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 29, 2020, e20190224. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2019-0224>. Acesso em: 2 de outubro de 2020.

DE WIT, Hans; JARAMILLO, Isabel Christina; GACEL-ÁVILA, Jocelyne; *et.al.* **Higher education in Latin America. The international dimension**. Washington, DC: The World Bank, 2005.

DELGADO, Jorge Enrique. **Journal publication in Chile, Colombia, and Venezuela: University responses to global, regional, and national pressures and tensions** (doctoral dissertation). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, School of Education, Department of Administrative and Policy Studies, 2011. Disponível em: <http://d-scholarship.pitt.edu/9049/>. Acesso em: 4 de outubro de 2020.

DELMAZO, Caroline; VALENTE, Jonas C. L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em

busca de cliques. **Media & Jornalismo**, v. 18, n. 32, 2018, p. 155-169. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-54622018000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

DOMINGUES, Vanessa dos Reis. **Ensino da história do tempo presente na era das redes sociais** (tesis de maestria). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/197053>. Acesso em: 20 de setembro de 2020 .

DUFFY, Eric. Does college prepare students for the real world? **Quora**, 9 sep. 2017. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/quora/2017/09/09/does-college-prepare-students-for-the-real-world/#7d1c40fb42df>. Acesso em: 2 de outubro de 2020

EDMANS, Alex. What to trust in a post-truth world (video). **TEDxLondonBusinessSchool**, may 2017. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/>. Acesso em: 4 de outubro de 2020.

FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, H.; KING, K.; ENRÍQUEZ-HERNÁNDEZ, C. B. Revisiones sistemáticas exploratorias como metodología para la síntesis del conocimiento científico. **Enfermería Universitaria**, v. 17, n. 1, 2020, p. 88-94. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.697>. Acesso em: 4 de outubro de 2020.

FERREIRA, Alexandre; CARVALHO, Tiago; ANDALÓ, Fernanda; ROCHA, Anderson. Counteracting the contemporaneous proliferation of digital forgeries and fake news. **Anais de Academia Brasileira de Ciências**, v. 91, suppl. 1, 2019, e20180149. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0001-3765201820180149>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

GABRIEL, Deborah. Pedagogies of social justice and cultural democracy in media higher education. **Media Education Research Journal**, v. 8, n. 1, 2017, p. 35-48.

GARMAN, Noreen B. **Challenge in education and society coursework: walking the path of social justice and democracy**

through dialogue. A pedagogical trope. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, jan 2007.

GOMES, Sheila Freitas; PENNA, Juliana Coelho Braga de Oliveira. ARROIO, Agnaldo. Fake news científicas: percepção, persuasão e letramento. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, e20018, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200018>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

GOSWAMI, Ranjit. The role of universities in the post-truth era. **The Chronicle of Higher Education**, 31 mar. 2017. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20170327230152935>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

GUIRAO GORIS, Silamani J. Adolf. Utilidad y tipos de revisión de literatura. **Ene Revista de Enfermería**, v. 9, n. 2, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>. Acesso em: 2 de outubro de 2020.

HAMEL, Rainer Enrique. La riqueza y la validez de las lenguas indígenas en el siglo XXI. En: CLACSO (editor). **Celebrando las lenguas originarias de América**. Buenos Aires: CLACSO, 2020. Disponível em: http://lenguasindigenas.clacso.org/Lenguas_Indigenas_PDF.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

HAN, Jialing; DELGADO, Jorge Enrique; XIANG, Xin; *et.al.* Education of migrant children: a portrait of seven countries with comparative analysis. In: HAN, Jialing (editor). **A multi-country study on the education of migrant children**. Beijing, China: 21st Century Education Research Institute, Qatar Foundation, nov. 2017, p. 1-5.

Iniciativa de las Naciones Unidas para el Aprendizaje sobre el Cambio Climático (UN CC:LEARN). **¿Cómo las universidades pueden tomar en cuenta el cambio climático?** Ginebra, Suiza: Instituto de las Naciones Unidas para Formación Profesional e Investigaciones (UNITAR), 14 sep. 2018. Disponível em: <https://www.uncclearn.org/es/noticias/como-las-universidades-pueden-tomar-en-cuenta-el-cambio-climatico>. Acesso em: 4 de outubro

de 2020.

IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie. **Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training**. Paris: UNESCO, 2018.

JIMÉNEZ I HERNANDO, Albert. **La prensa como generador de pensamiento crítico** (tesis de maestría). Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2020.

KOONCE, Glenn L. Are truly democratic classrooms possible? In: Glenn L. Koonce, **Taking sides. Clashing vies on educational issues**, 8th edition. McGraw-Hill: 2014, p. 79-91.

LÓPEZ BORRULL, Alexandre; VIVES GRÀCIA, Josep; BADELL GUIJARRO, Joan Isidre. Fake news, ¿Amenaza u oportunidad para los profesionales de la información y la documentación? **El Profesional de la Información**, v. 27, n. 6, 2018, p. 1346-1356. Disponível em: <https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.17>. Acesso em: 4 de outubro de 2020.

LOUREIRO, Robson; GONÇALVES, Emerson Campos. (Semi)formação no contexto das fake news e da pós-verdade na sociedade excitada - de Adorno a Türcke. **Educação em Revista**, v. 37, e225778, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698225778>. Acesso em: 2 de outubro de 2020.

MARTÍNEZ-CARDAMA, Sara; ALGORA-CANCHO, Laura. Lucha contra la desinformación desde las bibliotecas universitarias. **El Profesional de la Información**, v. 28, n. 4, 2019, 3280412. Disponível em: <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.12>. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Diego; LÓPEZ, Beliji Lileth; MANCO VEGA, Alejandra; *et.al.* **Acceso, uso y publicación en revistas científicas entre los investigadores en ciencias sociales de Latinoamérica**. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.1041561>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

MCMURTRIE, Beth. Can the lecture be saved? **The Chronicle of Higher Education**, 3 oct. 2019. Disponível em: <https://www-chronicle-com.pitt.idm.oclc.org/article/Can-the-Lecture-Be-Saved-/247268>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

MENDIGUREN, Terese; PÉREZ DASILVA, Jesús; MESO AYERDI, Koldobika. Actitud ante las Fake News: Estudio del caso de los estudiantes de la Universidad del País Vasco. **Revista de Comunicación**, v. 19, n. 1, 2020, p. 171-184. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.26441/rc19.1-2020-a10>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

MOLLIS, Marcela. Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En: VESSURI, Hebe (editora). **Universidad e investigación científica**. Buenos Aires: CLACSO, nov. 2006.

MORENO-FLEITAS, Olga Elizabeth. La divulgación de la información en la encrucijada de la crisis del COVID-19 en Paraguay. Reacciones y transmisión de datos falsos y científicos a través de las redes sociales y los medios masivos. **Revista de la Sociedad Científica del Paraguay**, v. 25, n. 1, 2020, p. 58-85. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.32480/rscp.2020-25-1.58-85>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

MUÑOZ, Manuel Ramiro. Pertinencia y nuevos roles de la educación superior en la región. En: TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos (editor). **La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998**. Cali, Colombia: IESALC-UNESCO, Pontificia Universidad Javeriana, 2008, p. 166-198.

MURIEL-TORRADO, Enrique; PEREIRA, Danielle Borges. Correlations between the concepts of disinformation and Fogg's Behavior Model. **Transinformação**, v. 32, 2020, e200026. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2318-0889202032e200026>. Acesso em: 14 de outubro de 2020.

NOAIN SÁNCHEZ, A. Periodismo de confirmación vs. desinformación: Verificado18 y las elecciones mexicanas de 2018.

Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación. V. 43, n. 1, 2019, p. 95-114. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i43.05>. Acesso em: 2 de outubro de 2020.

OJEDA COPA, Alex; PEREDO RODRÍGUEZ, Valeria. Convergencia entre desinformación política y social en el conflicto electoral de 2019 en Bolivia. **Temas Sociales.** N. 46, 2020, p. 98-126. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152020000100005&lng=es&tlng=es. Acesso em: 3 de dezembro de 2020.

ORELLANA BENADO, M. E. Fabricando “verdades”, ocultando la historia y “haciendo” universidad. **Atenea (Concepción)**, n. 522, 2020. p. 307-314. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.29393/at522-110fvmo10110>. Acesso em: 3 de dezembro de 2020.

OTERO, Vanessa. **Media Bias Chart**® 5.1. Lafayette, CO: Ad Fontes Media, 2020. Disponível em: <https://www.adfontesmedia.com/?v=402f03a963ba>. Acesso em: 3 de dezembro de 2020.

PANGRAZIO, Luci. What’s new about ‘fake news’? Critical digital literacies in an era of fake news, post-truth and clickbait. **Páginas de Educación**, v. 11, n. 1, 2018, p. 6-22. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i1.1551>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

POWELL, Justin J. W.; FERNANDEZ, Frank; CRIST, John T.; *et.al.* Introduction: the worldwide triumph of the research university and globalizing science. En: POWELL, Justin J. W.; FERNANDEZ, Frank; BAKER, David P. (editors). **The century of science: the global triumph of the research university.** Bingley, UK: Emerald, 2017, p. 1-36.

PROCON.ORG. **Home** (website). Santa Mónica, CA: ProCon.org, 2020. Disponível em: <https://www.procon.org/>. Acesso em: 3 de dezembro de 2020.

Registry of Open Access Repository Mandates and Policies (ROARMAP). **Home** (internet). Southampton: University of

Southampton, School of Electronics and Computer Science, 2020. Disponível em: <http://roarmap.eprints.org/>. Acesso em: 3 de dezembro de 2020.

RIPOLL, Leonardo; CANTO, Fábio Lorensi do. Fake news going viral: legal responsibility on the dissemination of misinformation. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, 2019. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1364>. Acesso em: 2 de outubro de 2020.

RODRIGUES, Theófilo; FERREIRA, Daniel. Estratégias digitais dos populismos de esquerda e de direita: Brasil e Espanha em perspectiva comparada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 2, 2020, p. 1070-1086. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/01031813715921620200520>. Acesso em: 3 de dezembro de 2020.

RODRÍGUEZ PÉREZ, Carlos. Una reflexión sobre la epistemología del fact-checking journalism: retos y dilemas. **Revista de Comunicación**, v. 19, n. 1, 2020, p. 243-258. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.26441/rc19.1-2020-a14>. Acesso em: 3 de dezembro de 2020.

SAFORCADA, Fernanda; ATAÍRO, Daniela; TROTTA, Lucía; *et.al.* **Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana.** Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU, 2019.

SANTOS, Gustavo Ferreira. Social media, disinformation, and regulation of the electoral process: a study based on 2018 Brazilian election experience. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 7, n. 2, 2020, p. 429-449. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rinc.v7i2.71057>. Acesso em: 5 de dezembro de 2020.

SEKULLICH, Daniel. Science struggling against fake news and fact deniers. **University World News**, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190619112503915>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

2020.

STEPHENSON, Grace Karram. Finding new paths to discover and tell the truth. **University World News**, 22 jun. 2019. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190621075859877>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

SVETLIK, David. When the academic world and the real world meet. *Thought & Action (NEA)*, n. Fall, 2007, p. 47-55. Disponível em: http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_07_06.pdf. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

TORRES, Carlos Alberto; SCHUGURENSKY, Daniel. The political economy of Higher Education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. **Higher Education**, v. 43, jun. 2002, p. 429-455. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1015292413037>. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

TRIVIÑO CABRERA, Laura; CHAVES GUERRERO, Elisa Isabel. Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado? **REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, n. 7, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.82>. Acesso em: 4 de dezembro de 2020.

VARGAS, Claudio H. La jornada Aguascalientes: Los años por venir/extravíos. **La Jornada Aguascalientes**, 30 sep. 2019. Disponível em: <https://www.lja.mx/2019/09/la-jornada-aguascalientes-los-anos-por-venir-extravios/>. Acesso em: 2 de outubro de 2020.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo R., CASTIEL, Luis David. COVID-19, as fake news e o sono da razão comunicativa gerando monstros: a narrativa dos riscos e os riscos das narrativas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 7, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00101920>. Acesso em: 2 de dezembro de 2020.

VESSURI, Hebe. La ciencia y la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina. **UNESCO Forum Occasional Paper Series**, n. 13/S, 2003.

VIZOSO GARCÍA, Ángel Antonio; VÁZQUEZ HERRERO, Jorge. Plataformas de fact-checking en español. Características, organización y método. **Communication & Society**, v. 32v, n. 1, 2019, p. 127-144. Disponível em: <https://doi.org/10.15581/003.32.1.127-144>. Acesso em: 14 de outubro de 2020.

WHITTEMORE, Robin; CHAO, Ariana; JANG, Myoungock; *et.al.* Methods for knowledge synthesis. **Heart & Lung**, v. 43, 2014, p. 453-461. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrtlng.2014.05.014>. Acesso em: 3 de dezembro de 2020.

WORLD BANK. **Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries**. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development, 2003. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf. Acesso em: 2 de outubro de 2020.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES INTERDISCIPLINARES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM SAÚDE MENTAL E ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL

CRISTINA THUM

SOLANGE BEATRIZ BILLIG GARCES

ANDIARA COSSETIN

1 Introdução

O envelhecimento humano é um processo heterogêneo e multifatorial, vivenciado de diferentes maneiras de acordo com as características intrínsecas de cada indivíduo, sendo acompanhado de diversas alterações biológicas, psicológicas, culturais e sociais (COCHAR-SOARES; DELINOCENTE; DATI, 2021).

Segundo estimativas, a população idosa vem aumentando mundialmente. No ano de 2023, as estatísticas do nosso país apresentam 32.113.490 milhões de idosos, sendo a maioria mulheres. Em 2070, o Brasil deve apresentar cerca de 30% de indivíduos com 65 anos ou mais e no Rio Grande do Sul, o número de idosos se aproxima de 19,94% da população atualmente. Espera-se que o quantitativo da faixa etária chegue a quase 30% na América Latina, ou seja, uma a cada três pessoas deve ser idosa em 2060 (ONU, 2022; IBGE, 2023; OPAS, 2023).

A expectativa de vida da pessoa idosa é uma conquista da população mundial e brasileira, considerando os avanços referentes ao protagonismo e participação social na busca dos direitos

e benefícios sociais, acrescidos dos cuidados com a saúde no processo do envelhecer. Existem muitas perdas durante o processo do envelhecimento e que o envelhecer de maneira ativa deve ser estimulado entre os idosos, pois ele é sinônimo de vida plena e com qualidade (GOMES et al, 2022).

As atividades de ensino, pesquisa e extensão de saúde mental e envelhecimento, têm como objetivos promover ações docentes que identificam os problemas físico, cultural, emocional e social, incluindo as necessidades do idoso em sofrimento psíquico, sua família e rede de apoio psicossocial. Este objetivo alinhado aos temas da ementa das disciplinas de saúde mental no envelhecimento fortalece “a superação do modelo biomédico, sejam executadas intervenções que foque na prevenção da saúde mental do idoso, de modo que os grupos de idosos na atenção básica” (SANTOS, 2022).

O processo do envelhecer com qualidade de vida quando fortalecido pelas práticas de ensino, pesquisa e extensão na área de coletiva e saúde mental, propiciam um olhar atento e sensível para as particularidades socioculturais e de desenvolvimento social em diferentes universidades e comunidades do Rio Grande do Sul, cenários de trabalho e pesquisa das autoras deste texto.

A partir de uma reflexão acerca das práticas vivenciadas pelas autoras nas Universidades e serviços de saúde nos municípios de Cruz Alta e Porto Alegre, durante suas jornadas acadêmicas e profissionais, apresentam inovações e resultados de ações de ensino, pesquisa e extensão, articulados a diferentes comunidades.

Os resultados dessas experiências acadêmicas e profissionais tem o intuito de conduzir os leitores em reflexões inspiradoras para também promoverem práticas de saúde mental transversais à saúde do idoso, adaptando as mesmas em diferentes cenários das ações de saúde mental, cidadania e políticas públicas de saúde que incluam o envelhecimento saudável.

No contexto de políticas públicas de saúde mental, o envelhecimento saudável é reflexo da construção social de ações de

cidadania e inclusão da pessoa. A Lei nº 10.741/2003 colocou o Estatuto do Idoso como instrumento de consolidação e ampliação de seus direitos, assegurando a cidadania plena àqueles com idade igual ou superior a 60 anos. Já em 2006, foi estabelecida a Política Nacional de Saúde da População Idosa (PNSPI), pela Portaria nº 2.528/2006, que orienta o Sistema Único de Saúde (SUS) sobre o cuidado integral e humanizado ao idoso, priorizando ações de promoção, proteção e recuperação a saúde, bem como a prevenção de agravos e doenças.

No histórico de legislações de saúde da pessoa idosa, o Decreto nº 6.214 de 2007, regulamenta o Benefício de Prestação continuada (BPC), que garante um salário mínimo mensal para idosos acima de 65 anos que não possuem meios de prover sua manutenção ou tê-la provida por sua família. Essas legislações refletem um meio de assegurar uma assistência mais inclusiva para pessoas idosas, promovendo a dignidade, a cidadania e o bem-estar no processo de envelhecimento.

No que tange a saúde mental, podem ser utilizadas as prerrogativas das legislações específicas da área para respaldar os cuidados em saúde e direitos da pessoa idosa com transtornos mentais. Entre as principais e mais conhecida está a Lei nº 10.216 de 2001, a Lei da Reforma Psiquiátrica, que estabelece os direitos das pessoas com transtornos mentais priorizando um modelo de atenção em saúde com reinserção social, em detrimento da internação em hospitais psiquiátricos como única alternativa de assistência.

Corroborando, com o fortalecimento das ações de saúde mental da pessoa idosa, a Portaria GM/MS nº 3.088 de 2011, institui a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que organiza a assistência em saúde mental de forma articulada com diferentes pontos de atendimento, como Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Unidades Básicas de Saúde (UBS), ambulatórios e hospitais gerais.

As necessidades de saúde mental inseridas nas práticas acadêmicas são fundamentais para promover ações docentes, que visam a garantia dos direitos, da cidadania e da proteção da pessoa idosa, integrando diversos setores da sociedade na promoção do envelhecimento ativo. Neste sentido, o presente estudo objetiva descrever as práticas de ensino, pesquisa e extensão de saúde mental e cidadania da pessoa idosa com ênfase no envelhecimento saudável.

2 Relato de experiência da práxis docente com pessoas idosas no contexto da cidadania ,saúde mental e envelhecimento saudável

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo do tipo relato de experiência. Segundo DALTRO e FARIA (2019), o relato de experiência é enfatizado como uma possibilidade de narração científica, principalmente com as pesquisas que criam produções na área das ciências humanas. É uma forma viva de compartilhar e resplandecer todo aquele conhecimento que se adquiriu.

Neste sentido, o presente trabalho visa descrever a prática docente voltada a questões que levaram a promover a cidadania da população idosa, oriunda de algumas experiências das autoras em Programas de Pós-graduação lato sensu e stricto sensu na área da saúde e das práticas sociais (2006-2024), assim como nos Cursos de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008-2011), da Universidade de Cruz Alta (2001-2024) e nos serviços da rede de saúde e serviços de saúde mental de Porto Alegre (2008-2023) e de Cruz Alta (2001-2024).

Descrevem-se aspectos fundamentais para a promoção da saúde mental e da cidadania entre a população idosa. Primeiramente, será abordada a participação da pessoa idosa em práticas de cidadania e envelhecimento, destacando como o envolvimento ativo em atividades sociais e comunitárias contribui para um envelhecimento mais saudável e autônomo.

Em seguida, serão exploradas as políticas de saúde mental, fortalecidas pelas ações de ensino, pesquisa e extensão, evidenciando a importância dessas iniciativas no desenvolvimento de estratégias de cuidado que promovam o bem-estar emocional dos idosos. Por fim, serão descritas as ações de saúde mental na rede de saúde para a pessoa idosa, com foco nas práticas e serviços das experiências docentes no SÙS, com foco nas necessidades específicas da pessoa idosa.

Dentre as inúmeras experiências destacam-se os Seminários de cidadania e controle social com população idosa atendida na Atenção Primária de Saúde em Porto Alegre. Esta vivência, durante as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de Graduação e Pós-graduação da UFRGS, oportunizou a participação das lideranças comunitárias na avaliação das ações de saúde mental realizadas pela equipe da unidade de saúde, docentes e estudantes da universidade.

Foram realizados encontros semanais no Conselho Local de Saúde (CLS) de uma Unidade de Saúde de Porto Alegre com pessoas idosas altamente engajadas na avaliação das ações em saúde mental ofertadas pelos profissionais do serviço. A partir do estudo intitulado “Controle social na Estratégia Saúde da Família: avaliação participativa das ações em saúde mental” foram realizadas 60 horas de observação participante nas reuniões do CLS e oito entrevistas semiestruturadas com conselheiros de saúde e líderes comunitários, por meio do referencial teórico-metodológico da Avaliação de Quarta Geração e do Método Comparativo Constante para análise dos dados (COSSETIN, 2010).

Entre os resultados inovadores desta pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, está a inclusão da pessoa idosa como protagonista da discussão sobre as ações em saúde mental, as quais foram avaliadas pelos participantes como práticas que incluem a solidariedade, a humanização, as necessidades dos usuários dos serviços de saúde, a atitude ética de mediação de conflitos e o fortalecimento das práticas com responsabilidades compartilhadas.

As práticas socioculturais e de desenvolvimento social nas comunidades quando conectadas aos projetos de ensino, pesquisa e extensão das universidades, propiciam dar voz a pessoa idosa em instâncias de controle social. Isso é fundamental para os processos de envelhecimento ativo e saudável, na medida em que as ações de saúde mental emergem com potencial de melhorar a qualidade de vida a nível local e integrado às instituições de educação e de saúde.

O acolhimento foi salientado pelos participantes do estudo como prática orientadora da saúde mental, fortalecida nos espaços de controle social com potencialidade nos âmbitos das políticas, comunicação e informação em saúde (COSSETIN, 2010). Estudos e práticas de educação e de saúde locais contribuem de modo significativo para a discussão sobre envelhecimento mundial da população e implantação de políticas públicas de saúde mental, assegurando que a pessoa idosa tenha seu lugar na sociedade com respeito, dignidade e incentivo à participação social.

A integração entre controle social, políticas públicas de saúde e ações de saúde mental, potencializam a autonomia nos espaços de aprendizado e implantação de novas tecnologias de cuidado à pessoa idosa, ao produzirem confiança, autonomia e bem-estar. Isso converge com a declaração da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre “a Década do Envelhecimento Saudável (2021-2030) como a principal estratégia para construir uma sociedade que acolha e valorize todas as faixas etárias” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2024).

Este estudo foi ponto de partida para a construção de uma jornada profissional de comprometimento com a promoção de ações de ensino, pesquisa, gestão e educação na enfermagem e na saúde em um hospital geral com mais de 9.000 colaboradores no município de Porto Alegre entre os anos 2010 e 2023.

Entre 2011 e 2014, a experiência docente de participação de COSSETIN (2024) como avaliadora de estudos nas bancas de apresentação de Trabalhos de Conclusão de Curso da Especialização em Gestão da Atenção à Saúde do Idoso da Escola do Grupo

Hospitalar Conceição (GHC), juntamente com a função de Responsável Técnica de Ensino da Enfermagem da Escola GHC, produziram aprendizados transformadores.

Por meio da colaboração ativa na revisão de documentos técnicos do ensino da enfermagem e na construção de cenários de educação em saúde por meio de Planos de Ensino, Planos de Aula, Instrumentos de avaliação Individual e em Grupo; Manuais Educativos e Orientadores, Projetos interinstitucionais na rede de saúde e de educação de Porto Alegre e região metropolitana.

De 2017 a 2019, com a inserção em treinamentos, cursos de atualização e atividades de gestão de competências, gestão de pessoas e elaboração de plano de cargos, carreiras e salários e plano de funções do GHC, desenvolveu-se o projeto de intervenção da especialização em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

A especialização concluiu com a apresentação do Projeto de Intervenção intitulado “Plano de Cargos, Carreiras e Salários do GHC: um instrumento de valorização do trabalho em saúde”. O projeto foi aprovado desde sua primeira versão pela Direção e Conselho de Administração do GHC, sendo encaminhado para o Ministério da Economia, onde teve aprovação para implantação no GHC com sugestões (COSSETIN; BITTENCOURT, 2019).

Este projeto teve um impacto significativo nos processos de avanços para implantação e aprovação de outros projetos institucionais como o Programa de Demissão Voluntária (PDV), apresentado em 2021, com lançamento em 2022, o qual teve como requisitos para adesão ter entre 60 e 74 anos na data de rescisão contratual e estar no GHC a pelo menos 10 anos. Entre os principais direitos, os optantes tiveram salário proporcional aos dias trabalhados no mês da rescisão e férias proporcionais com teto máximo de 300.000 reais para quem aderiu na época de vigência (GHC, 2024).

Frente às estatísticas contemporâneas do envelhecimento, o processo formativo acadêmico é extremamente importante neste

contexto enquanto constituição de profissionais qualificados para o cuidado ao ser humano fizeram movimentos importantes nas grades curriculares, bem como em atividades de pesquisas e extensão universitária. Neste sentido THUM (2018) faz uma reflexão referente ao contexto da assistência na formação da estrutura curricular desses profissionais, pois interfere nos mecanismos metodológicos assistenciais no SUS, uma vez que a população idosa está em ascensão, se comparada aos outros ciclos vitais do ser humano.

Ainda, a autora afirma que se faz necessário no processo formativo dos profissionais de saúde os saberes da geriatria e gerontologia, bem como o entendimento das políticas públicas de saúde e o reconhecimento da importância do planejamento da assistência de forma multidisciplinar com intuito de assistir a pessoa idosa na sua integralidade.

Quanto mais profissionais de saúde produzirem saberes e aprendizados de desenvolvimento social junto ao processo de envelhecimento, mais desenvolverão habilidades e competências na atenção a pessoa idosa. Nesta perspectiva, emergiram iniciativas docentes que culminaram nas ementas de disciplinas voltadas à população idosa com enfoque na gerontologia e geriatria, alicerçada na interdisciplinaridade, curricularização e extensão.

O tripé ensino, pesquisa e extensão, enquanto processo educativo, previsto na Constituição Brasileira de 1988, como indissociável para a atuação da universidade, demonstra sinais claros de que a extensão universitária deve ocupar 10% dos créditos curriculares, com ações realizadas em áreas de eventualidade social. De fato, através desse tripé, a universidade permite que a interação com a sociedade aperfeiçoe a percepção de mundo do aluno (SILVA et al, 2021).

FONSECA e BITTAR (2014), em seus estudos afirmam que os profissionais de saúde possuem dificuldades em assistir os idosos, pois apresentam déficit de saber diante dos cuidados e das necessidades dos idosos. Tal carência decorre da formação curricular,

o que mostra a necessidade de inserir os idosos como segmento importante nos estudos acadêmicos, a fim de não comprometer o atendimento prestado a esse grupo social.

No processo formativo dos alunos de graduação de enfermagem e educação física as atividades docentes nas disciplinas de Enfermagem no Contexto do Envelhecimento Humano I e II, Estágios Curriculares em Saúde do Idoso (Graduação em Enfermagem) e Senescência e Senilidade (Pós-graduação *stricto sensu* em Atenção Integral em Saúde), necessitam ir além do aspecto teórico, mas a materialização deste conhecimento com vivências. Entre as disciplinas do Curso de Graduação em Educação Física estão: o Estágio em Saúde Pública e Envelhecimento, o Estágio em Esportes, o Estágio em Lazer e a extensão curricular dos Projetos Integradores I ao VIII.

Sendo assim, práticas acadêmicas interdisciplinares são consideradas essenciais para o aprendizado e consequente exercício da participação ativa com a pessoa idosa. Tais contextualizações são vivenciadas por meio de ações acadêmicas em vivências nos serviços da Atenção Primária de Saúde (APS), no Centro Dia do Idoso (CDI), nas Instituições de longa Permanência (ILPI) na qual a UNICRUZ estabelece parcerias nas nuances do ensino, pesquisa e extensão.

Tais evidências acima citadas fortalecem as ações de cidadania e participação social com a pessoa idosa, sendo pró ativa no desenvolvimento de um envelhecimento saudável por meio da inserção dos docentes e discentes da Graduação e Pós-graduação da UNICRUZ no Programa Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI).

Entende-se ser fundamental estas parcerias que oferta ações para a população idosa como forma de construção e efetivação de políticas sociais públicas, pois atende os pressupostos contidos no Estatuto da Pessoa Idosa onde menciona que as instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão,

presenciais ou a distância, constituídos por atividades voltadas a esta população (BRASIL, 2003).

A UNATI/UNICRUZ, ao desenvolver suas ações com a população idosa, também vislumbra a Agenda 2030, que traz entre os objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações Unidas (ONU), o seu objetivo 3, no eixo Saúde e Bem-Estar, de “garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades” aliado ao objetivo 4, o qual aborda a educação de qualidade para “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2022).

Nestes espaços acadêmicos e comunitários, ampliaram-se os saberes e práticas dos discentes frente à consulta de enfermagem, atividades físicas, e avaliações globais da pessoa idosa, contribuindo para elaboração de planos terapêuticos com singularidade no cuidado em saúde. Isso, acrescido da qualificação do ensino aos acadêmicos, o qual originou vivências, palestras, estágios, pesquisas, trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica com a comunidade, os docentes e os discentes da UNICRUZ.

Percebe-se que há um longo caminho ainda há percorrer para garantir de fato uma linha de cuidado sustentável a população idosa acrescida ao aumento constante da população idosa mundialmente, em nosso país, estados e municípios. Entende-se que quando há mais que 12,5% de pessoas idosas pode-se que a população é envelhecida (OMS, 2015).

Estudos que visam identificar na ótica da pessoa idosa seus pareceres de cuidado a eles ofertados são extremamente salutar para melhorias nos serviços ofertados. Assim, a OMS propõem para o envelhecimento ativo um aumento na qualidade de vida, não somente para se envelhecer com saúde, mas para manter o exercício da cidadania, apoiada em três pilares: saúde, segurança e participação social (MAIA, 2017).

O risco de isolamento social foi evidenciado com a pandemia do COVID-19, onde reconhecem que o apoio social é um importante fator na promoção da saúde e do envelhecimento ativo. Por isso, deve-se atentar para que a pessoa idosa esteja socialmente envolvida influencia a qualidade de vida, traçando medidas para garantir oportunidades de envolvimento (BASTOS et al., 2020).

Frente a isso, as autoras VERAS; OLIVEIRA (2018) afirmam que para garantir um envelhecimento saudável a prática de atividade física, alimentação, e cuidado de saúde preventivo, são estratégias importantes para alcançar a longevidade de forma qualitativa. Também, destacam a urgência de mudar os modelos assistenciais focados prioritariamente na doença para o desenvolvimento da promoção da saúde e ações preventivas, garantindo a inclusão da pessoa idosa na sociedade.

Identifica-se o processo de mudança desses paradigmas na academia, quando as bases curriculares enfatizam as políticas públicas de saúde, os dados epidemiológicos, as diretrizes das organizações mundiais da saúde, a saúde coletiva, os princípios e diretrizes do SUS, construindo planos de curso com disciplinas transversais ao envelhecer e suas nuances.

Neste sentido, o processo de formação acadêmica dos futuros profissionais de saúde alcança melhores indicadores qualitativos ao desenvolver ações interdisciplinares com parceiros dos hospitalais, da rede de atenção primária, da rede de atenção psicossocial e das entidades públicas municipais, ofertados para a população idosa.

Importante mencionar que os grupos de pesquisas fortalecem a construção do conhecimento e ações ao ser humano. Tem-se como exemplo o Grupo Interdisciplinar de Estudos em Envelhecimento Humano - GIEEH criado e ativo desde o ano 2002, que desenvolve pesquisas importantes no processo do envelhecer, responsável pela organização do Projeto UNATI/UNICRUZ.

Neste projeto, os discentes e docentes dos cursos de Graduação e Pós-graduação se inserem na comunidade e realizam atividades das disciplinas teóricas e dos estágios curriculares.

Desenvolvem ações de inserção social e de saúde com atividades físicas, lúdicas, inclusão digital, artesanato, educação em saúde e avaliação multidimensional da pessoa idosa.

Os docentes ativos no Projeto UNATI e os pesquisadores do GIEEH participam ativamente em reuniões dos Conselhos Estaduais e Municipais da pessoa idosa, assim como em representatividade no Conselho Municipal de Saúde. Nestes espaços participativos, os docentes contribuem no desenvolvimento, elaboração e execução de ações voltadas para a pessoa idosa, além da pesquisa, que contribui para a Política Municipal da Pessoa Idosa, formando-se parcerias importantes com a Secretaria Municipal de Saúde e de Desenvolvimento Social.

3 Conclusões

Percebe-se que há uma necessidade ímpar em investir na educação, na pesquisa e nas políticas de saúde no que tange à promoção da saúde mental. Por meio do desenvolvimento dos serviços de atenção psicossocial, das ações de cidadania e de projetos de qualidade de vida, as práticas docentes voltadas ao envelhecimento humano são estratégias para qualificar a formação discente no cuidado da pessoa idosa.

A integração de participantes dos projetos interdisciplinares propicia parcerias entre comunidade acadêmica e lideranças dos espaços públicos de saúde. Dentre os resultados dos projetos que incluem a formação de discentes da área da saúde em diferentes municípios, percebe-se que todos contribuem para a reinserção social da pessoa idosa no contexto da rede de atenção em saúde mental.

Assim, emerge o compromisso da universidade na construção de currículos e projetos voltados para a qualidade de vida e autonomia dos usuários dos serviços de saúde, além do fortalecimento das práticas docentes de ensino, pesquisa e extensão

que valorizam aspectos das políticas públicas voltadas à pessoa idosa junto aos estudantes.

Considera-se permanente a necessidade de transformação da prática docente com a discussão e atualização dos dados epidemiológicos e os avanços das legislações, articulando políticas públicas de saúde, ações de saúde mental, cidadania e desenvolvimento social para a defesa de um processo de envelhecimento saudável.

Referências

BASTOS, M.A.M. da S.C. et al. Participação em programas de intervenção comunitária e qualidade de vida: resultados de um estudo multicêntrico em Portugal. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v.23, n.6, p.1-14, 2020. Acessado em 27 set. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/StYGPZbBPSsQXpyL5Nddxvc/?format=pdf&clang=pt>

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso: Lei nº 10.741/2003**. Brasília, 1º out. 2003. Acessado em 28 set. 2024. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_idoso_3edicao.pdf

BRASIL. **Estatuto do idoso**. 3. ed. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL, **Decreto Nº 6.800, de 18 de março de 2009**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências. Acessado em 27 set. 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92185/decreto-6800-09?msockid=1bf94bea6c3e61040d145f176d5560dd>

BRASIL, **Decreto nº 6.214 de 26 de setembro de 2007**. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a

Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao

art. 162 do Decreto n o 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Acessado em 27 de set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm

BRASIL, **Lei nº 10.216, de 6 de Abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Acessado em 27 set. 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=09/04/2001>

BRASIL, **Portaria GM/MS Nº 3.088, de 23 de Dezembro de 2011**. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Acessado em 27 set. 2024. Disponível em: <https://cetadobserva.ufba.br/pt-br/legislacoes/portaria-gmms-no-3088-de-23-de-dezembro-de-2011>

COCHAR-SOARES, N.; DELINOCENTE, M. L. B.; DATI, L. M. M. Fisiologia do envelhecimento: da plasticidade às consequências cognitivas. **Revista Neurociências**, v. 29, p.1-28, 2021.

COSSETIN, A. **Controle social na Estratégia Saúde da Família**: avaliação participativa das ações em saúde mental. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Programa de Pós-graduação do Departamento de Assistência e Orientação Profissional da Escola de Enfermagem, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COSSETIN, A. Especialização em Gestão da Atenção à Saúde do Idoso da Escola do Grupo Hospitalar Conceição. Porto Alegre, 2013. Acesso em 28 set. 2024. Online. Disponível em: <https://axis.ghc.com.br/collections/6653bfe9-f3bb-4aaa-904b-9fe4a151946e>

COSSETIN, A.; CARVALHO, J.B.L de. Plano de cargos, carreiras e salários como instrumento de valorização do trabalho

em saúde na administração pública. In: CASTRO, J.L. de et al. (Org) **Sementes germinadas na Região Sul**: resumos dos trabalhos apresentados no curso de especialização em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Natal: Una, 2020. Capítulo Região Sul, p.171.

DALTRO, M.R.; FARIA, A.A. Relato de experiência: uma narrativa científica na Pós-Modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n.1, p 223-237, 2019.

FONSECA, L. M. S. F.; BITTAR, C. M. L. Dificuldades no atendimento ao idoso: percepções de profissionais de enfermagem de unidades de saúde da família. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 178-192, 2014.

GOMES, B. M. da S.; SOUZA, K. C.; OLIVEIRA, G. S.; DE SOUZA, A. C.; MATOS, G. S. S.; TAVARES, M. M. L.; FEITOSA, A. do N. A. Análise do conceito: envelhecimento ativo: Concept analysis: active aging. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 6, p. 21929–21943, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população por sexo e idades simples - 2010/2060**. Brasília (Brasil), 2020. Acessado em: 27 mar. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados>.

MAIA, C.M.L. Identificação dos determinantes do envelhecimento ativo na população idosa de Castelo Branco. **INFAD**, v. 2, n.2, p. 159–174, 2017.

MS. Ministério da Saúde. Assuntos. Saúde de A a Z. **Saúde da Pessoa Idosa**. Brasília (Brasil): 2024. Acessado em 27 set. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-idosa>.

MS. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. Gerência de Recursos Humanos. **Programa de Demissão Voluntária**. Porto Alegre, 21 dez. 2021. Acessado em 27 set. 2024. Online. Disponível em: <https://www.ghc.com.br/noticia>.

aberta.asp?idRegistro=25941#:~:text=Segundo%20o%20diretor%2Dpresidente%20do,apresentou%20o%20plano%20aos%20funcion%C3%A1rios.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Resumo Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde**. Genebra (Suíça): 2015. Acessado em 29 abr. 2024. Online. Disponível em: <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>

ONU. Organização das Nações Unidas. Nações Unidas Brasil. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Brasília (Brasil): 2022. Acessado em 29 set. 2024. Disponível em: https://www.gbcbrasil.org.br/como-as-construcoes-sustentaveis-contribuem-para-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw9eO3BhBNEiwAoc0-jZ2Clpzv4uBwLn6NQaAlgKw74asF82FU_ybCyezSko4VIjzxsJHnhoCl1MQAvD_BwE

ONU. Organização das Nações Unidas. **World Population Prospects 2022: Summary of Results**. Nova York (Estados Unidos): 2022. Acessado em 29 set. 2024. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf

SANTOS, V. P. et al. Abordagens a saúde mental da pessoa idosa: interfaces entre a teoria e a prática. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 5, n. 4, p. 14258-14271, 2022.

SILVA, A.C. de A.P. da. Conhecimento, Cidadania e Direito do Idoso: relatos pós-Lei nº 10.741/2003. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 11, n. 1, p. 45–55, 2008.

SILVA, L. K. C. et al. Estratégias de enfermagem para minimizar o estresse dos cuidadores de idosos: revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 51269-51279, 2021.

THUM, C. **Análise da satisfação dos idosos quanto aos serviços assistenciais prestados pelo Sistema Único de Saúde**.

2018. 173f. Tese (Doutorado em Gerontologia Biomédica)- Programa de Pós-graduação em Gerontologia Biomédica da Escola de Medicina, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

VERAS, R. P.; OLIVEIRA, M. Envelhecer no Brasil: a construção de um modelo de cuidado. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n.6, p. 1929-1936, 2018.

CONTRIBUIÇÕES DO SABER SOCIOCULTURAL REFERENTE À AÇÃO DA LIDERANÇA EFICIENTE E EFICAZ AO EXERCÍCIO DA GESTÃO

AMÓS ALVES SANTOS

ANDRESON CORTE FERREIRA DA SILVA

WELLEM DIAS PEREIRA

1 Introdução

O crescente dinamismo social requer dos líderes eficiência e eficácia, pois é notável na presente conjuntura a ausência do conhecimento e da habilidade por parte daqueles que diretamente estão gerenciando pessoas. As instituições organizacionais são representadas pela família, pelo estado, pela empresa, pela igreja e pela escola. Em todas elas o líder será o porta voz, assim como também será o responsável pelo crescimento dinâmico ou pela estática da instituição.

Liderar é além de tudo conduzir, mostrar a direção e estar junto. Liderança é a ação relacionada essencialmente com pessoas e com o trabalho em equipe, logo é a forma em que ocorrem relacionamentos entre pessoas. O relacionamento abrange os 360°, ligando o alto escalão com a equipe de produção. Interage o nível institucional com o nível operacional. Torna-se a interação entre o nível intermediário com o institucional e com o operacional. Logo, o estudo sobre a liderança está associado com vultos históricos, isto porque a sociedade tem associado à liderança ao poder.

Liderança também é definida como processo que outorga propósito. O propósito é o motivo maior da existência das instituições. A família como instituição tem propósito, assim também como o Estado o possui, logo, o líder institucional é o gestor de propósitos que possibilita visão e coesão entre a missão da organização e a prática operacional.

Nota-se que as mudanças no cenário tecnológico e informacional não retiram a importância e a necessidade de alguém para gerir instituições. Sendo que o líder é um dos personagens com grande grau de importância para o andamento organizacional. Ao ser importante o líder é o responsável direto pelo dinamismo. Portanto, o gestor é fundamental para o bom andamento das instituições e nunca na história escreveram tanto sobre a importância e o valor deste personagem como na modernidade. Porém, a necessidade de gestores não se insere na pessoa, mas sim no profissional. Sendo que do profissional são cobradas habilidades, conhecimento, caráter e, além de tudo, que outorgue resultados para a instituição; por isso, é fundamental distinguir o eficiente do eficaz e entender que na junção de ambos a liderança será motivadora e inspiradora.

Por isso, justifica a importância do presente trabalho em proporcionar conhecimento aos líderes formais e informais no que corresponde aos aspectos gerais da liderança, principalmente no que tange com as contribuições do saber sociocultural referente à ação da liderança eficiente e eficaz ao exercício da gestão. Pois, na sociedade é visível a negligência de gestores para com as mudanças, assim como também para com a busca de melhorias no que corresponde ao relacionamento entre líderes e liderados. O estudo contribuirá com informações relevantes outorgando conhecimento ao conceituar a liderança eficiente e eficaz, e ao listar o papel do líder nas organizações.

Logo, o presente artigo é didático e categórico por ter como objetivo informar os estilos da liderança, sendo os mesmos divididos em três grupos: autocráticos, liberais e dinâmicos. Assim como também é desenvolvido a análise dos tipos da liderança que poderá ser: institucional, natural e desenvolvida por meio de ensinamentos.

educacionais ou treinamento. E por analisar as consequências da ausência de líderes eficientes e eficazes para com as organizações. Válido ressaltar que a metodologia presente na escrita é bibliográfica.

2 Conceitos: liderança, eficiência e eficácia

Não é uma tarefa fácil definir o termo liderança no desenrolar das atividades, porém, a palavra deriva de liderar que tem como significado conduzir (SCHMIDT, 2013). A ação em liderar é desenvolvida por aquele que conduz, ou seja, por um líder. A liderança é também entendida como o processo de influenciar as atividades de um grupo, assim como é o processo em outorgar propósito, visão e influenciar pessoas (CAVALCANTI et al, 2010).

A liderança é um fenômeno social que abrange um determinado grupo em torno de uma pessoa possuidora de um ideal. Sendo um fenômeno social a liderança é um tema relacionado essencialmente a pessoas, ao trabalho em equipe e essencialmente é uma forma de relacionamento entre pessoas (CUPAILOLO, 2006).

Por ser uma forma direta de interação e relacionamento entre pessoas a liderança não é uma essência reservada apenas a alguns. Há inúmeros líderes que se destacaram na vida pública por desenvolverem bem as habilidades inerentes à liderança, porém existem muitos outros que de forma direta influenciaram e influenciam, mas não são notórios para com a população. Mesmo assim, o poder em influenciar ocorreu com êxito porque toda interação humana se dá por meio da liderança.

Liderança é a influência nada mais, nada menos (MAXWELL, 2012). O líder possui a capacidade por formação ou treinamento para conduzir pessoas a desenvolverem as atividades tendo como foco conquistar os objetivos. A capacidade de liderar por formação ou treinamento corresponde “as técnicas de liderança que podem ser aprendidas, desde que se tenha a necessária força de caráter e a energia que esta responsabilidade exige” (BITTEL, 1982, p. 39). Liderar não é gerenciar. A liderança é uma das funções a ser

exercida pelo gerente. No executar das atividades cabe ao gerente planejar, organizar, comunicar e exercer controle.

A adição é outra definição correspondente com a arte de dirigir pessoas, pois na liderança ocorre a agregação de valores no momento em que o líder passa a servir aos outros. A liderança bem-sucedida é definida pelas palavras eficiência e eficácia. Eficiência é a condução dos recursos de maneira adequada, logo é a obtenção de resultados com menos recursos. Já a eficácia é a realização do trabalho com êxito, isto é, eficácia é a conquista dos resultados esperados (SCHMIDT, 2013).

A liderança se dá em torno do líder e dos liderados. A eficiência e a eficácia na gestão correspondem no gerir as pessoas a desenvolverem as atividades em grupo tendo como foco os resultados. Logo, eficiência é o trabalho bem executado do líder, enquanto a eficácia é a atividade proveitosa e bem-sucedida do líder. Líderes eficientes e eficazes desenvolvem e mantêm boas relações humanas, pois conseguem avaliar a capacidade dos que estão no entorno (BITTEL, 1982).

Em suma, a eficiência se preocupa com os meios e a eficácia com os fins. Na linguagem administrativa seria a eficiência a preocupação com os aspectos internos, enquanto a eficácia com os objetivos, o que se corresponde com o êxito, ou seja, com os resultados. Para compreensão um bom exemplo da diferenciação presente nas palavras seria entender que a eficiência seria jogar futebol com arte, porém a eficácia seria ganhar o jogo não importando a maneira.

3 Competências da liderança: conhecimento, habilidade e atitude

O líder autêntico consegue motivar apenas 20% dos liderados, este é princípio 80/20, ou seja, 80% dos resultados são conquistados com os 20% do sistema humano. Logo, o líder eficiente e eficaz é aquele capaz de influenciar os liderados. Porém,

para conquistar, motivar e influenciar os 20% a liderança precisa desenvolver as competências inerentes à sua função de conduzir (SCHMIDT, 2013). Para Leme (2005) competência corresponde com:

Um agrupamento de conhecimento, habilidades e atitudes correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com seu desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento (2005, p. 17).

Portanto, as três competências inerentes ao líder são: conhecimento, habilidades e atitude. Palavras que formam no mundo administrativo a sigla CHA, ou seja, o resumo da essência da competência (GRAMIGNA, 2007). A primeira competência inerente ao líder é o conhecimento. A definição apropriada ao conhecimento é o saber. No contexto da globalização moderna que se desenvolve em torno da biologia genética, do computador e do conhecimento, torna-se notório que a maior parte da riqueza mundial é produzida pelo conhecimento (SCHMIDT, 2013).

O saber é um processo da liderança que é responsável pela percepção, criação, disseminação e uso de ideias para a valorização da instituição em que o líder está inserido. O conhecimento é obtido em curto prazo, por meio do treinamento e é acumulado ao longo da vida pelas informações recebidas. Logo, é a principal vantagem e riqueza do líder. Porém, o conhecimento aumenta com o uso onde ocorre a criação, a aquisição e a transferência de saberes.

Para Gramigna o “[...] conhecimento é o saber. Aprende-se em diversos lugares, porém é pouco colocado em prática” (2007, p. 26). Para o líder o conhecimento é uma competência técnica que outorga excelência e influência.

A segunda competência inerente ao líder é a habilidade. A definição apropriada para a palavra habilidade é saber fazer. Se o conhecimento proporciona a maior parte das riquezas das nações no século XXI, sabe-se que a competência técnica do conhecimento

não é tudo, pois essa se complementa com a habilidade e ambas formam a essência da competência técnica.

Ao longo da vida o ser humano desenvolve as seguintes habilidades: a capacidade de decisão, a capacidade de interação, e dentre tantas outras, a capacidade de liderança. O líder possui essa competência técnica com o objetivo principal solucionar problemas e desenvolver planos estratégicos para o desenvolvimento da organização. As habilidades não se limitam à solução de problemas, mas são decisivas para a excelência institucional.

A habilidade como competência de liderança é visível no líder pela capacidade de comunicar, e de interagir. “A comunicação é o fator de maior complicação nos processos administrativos atuais” (SCHMIDT, 2013, p. 103). Logo, o líder eficiente utiliza da comunicação como atividade que garanta a ação para resultados. Para Dutra (2002) habilidade é definida como arte de saber fazer, e é obtida pelo treinamento e pela prática, incluindo a capacidade de comunicar.

A terceira competência inerente ao líder é a atitude. As competências anteriores são técnicas, já atitude é uma competência comportamental. Pois, está associada diretamente com os estímulos desenvolvidos pelo líder mediante as atividades. Os estímulos poderão ser positivos ou negativos dependerá da circunstância. A atitude é definida pelas palavras saber fazer acontecer. Para Gramigna (2007) é o querer fazer porque é proporcionada pela vontade de fazer. A atitude como estímulo se concretiza mediante a soma do conhecimento com as habilidades.

O líder no campo profissional é contratado pela formação, porém é demitido ou consumado no cargo pela soma de talentos e atitude. E alguns profissionais são demitidos por não obterem a competência comportamental, isto é, a atitude. A atitude do líder proporciona resultados a partir das escolhas, conduz a liderança a realizar investimentos na formação e provocam ações que diferenciam o líder bem-sucedido de uma liderança comum (SLIVNIK, 2012).

4 A importância do líder para a organização

As instituições são divididas em níveis organizacionais. O nível institucional se ocupa com a administração geral da empresa, no caso presente em análise na direção escolar, e é composto pelo presidente e dentre outros pelo CEO ou diretor da unidade escolar. Já o nível intermediário é o meio campo da empresa que também chamado de nível gerencial. E o terceiro nível é o operacional que executa as atividades no cotidiano. Portanto, a presença do líder é fundamental para o bom andamento da instituição, não importando o nível ocupado pelo mesmo, pois a liderança tem o poder de influenciar e isto não é uma questão de posição, mas de disposição.

Para Maxwell (2012) tudo começa e acaba com a liderança. A verdade é que sem liderança a equipe não desfrutará de uma visão, as decisões serão adiadas, os conflitos tenderão ao aumento, a moral institucional será baixa e a produção será reduzida. A visão é o elo entre liderados e líderes. Visão eficiente possui três importantes características: portátil, memorizável e motivacional. Portátil quando a visão é escrita e fácil de ser conduzida. Memorizável quando a visão é fácil de ser entendida. E motivacional quando a visão é inspiradora (CHAND; BROOKS, 2012).

Há decisões que não podem esperar, pois o adiamento das mesmas poderá decretar falência institucional, por isso, que o líder não nasce dentro de uma família ou local específico, mas nasce dentro de uma circunstância (CUPAILOLO, 2006).

Os conflitos como processo social são disputas inconscientes que devem ter soluções permanentes. Daí surge à acomodação e assimilação como processos sociais inter-relacionados com o conflito. Acomodação corresponde com a solução provisória do conflito, já a assimilação com a solução permanente. Os conflitos têm como origem discórdias correspondentes a ideologias empresariais e com status. Com a presença do líder a organização conseguirá manter uniformidade com a missão, a visão e o propósito institucional.

Pessoas no lugar certo tornam proativas, por isso, que as instituições buscam conhecer o colaborador no que corresponde ao QI e ao QE. A inteligência que é requerida pelas organizações não se resume no conhecimento lógico e linguístico, pois a inteligência interpessoal e a intrapessoal proporcionam dinamismo institucional.

5 Estilos de liderança

A liderança poderá ser orientada para as pessoas ou para as tarefas. Para desenvolver com firmeza a função de líder o gestor deverá conhecer o estilo pertinente à sua pessoa para conduzir com prioridade os liderados. Os estilos de liderança se resumem em três: liderança autocrática, liderança liberal e liderança democrática.

O estilo de liderança autocrática caracteriza-se pela centralização. O líder autocrático é duro, impositivo e dificilmente é flexível. O que proporcionará tensão e muita pressão aos liderados (SCHMIDT, 2013). Cujas ênfase está nos resultados e não nas pessoas. O que importa é a pessoa do líder e não o conjunto de pessoas envolvidas no processo produtivo. Por fim, este estilo apresenta o guia como dominador, emissor de ordens e que ao mesmo tempo espera obediência. A palavra que define o estilo autocrático é chefão, pois ele pela função manda, impõe e exige dos subordinados obediência. Bittel visualiza pontos positivos no líder autocrático, pois é uma forma técnica que funciona principalmente em momentos de emergência (BITTEL, 1982).

Já a liderança liberal é caracterizada por deixar o grupo à vontade (SCHMIDT, 2013). Se o estilo de liderança autocrática transforma a presença do líder em incomodo a liberal retira do líder o respeito por parte dos cooperadores. Pois, é outorgada liberdade ao grupo para tomar decisões e a participação do gestor é mínima porque o mesmo assume o papel de membro do grupo e não de líder. A palavra chave para a liderança liberal é colega, pois o líder se ausenta das decisões e ignora as atividades e, os subordinados desenvolvem as atividades conforme preceitos próprios. Porém,

este estilo é denominado de liderança participativa ou integrativa (BITTEL, 1982).

Portanto, o melhor estilo é o democrático, pois é caracterizado por aquele que ao mesmo tempo em que delega funções assume tarefas, ou seja, o líder desenvolve atividades com o grupo o que torna deste proativo. A ênfase deste estilo está na satisfação das pessoas. O líder democrático proporciona ações eficazes por aconselhar e criar diretrizes no ambiente.

Logo, o líder com este estilo é bem objetivo em suas atividades. A palavra chave para o líder democrático é orientador, pois o mesmo ensina e ajuda aos subordinados que ao mesmo tempo colaboram, participam, sugerem e cooperam para o sucesso institucional. Já para os críticos a este estilo o denomina de liderança por transigência (BITTEL, 1982).

Os estilos se relacionam com a liberdade crescente aos seguidores ou controle crescente pelos líderes. Quando o estilo liberal predomina na organização os liderados terão liberdade crescente. Porém, quando o estilo em apreço é o autocrático os líderes exercerão controle crescente. Já o estilo democrático é a balança entre os anteriores: controle por parte dos líderes e liberdade aos liderados.

6 Tipos de liderança

Há três tipos de liderança que foram detectados por estudos realizados na área da ciência da administração. Os três tipos de liderança são institucional, natural e educação ou treinamento (SCHMIDT, 2013).

O tipo de liderança institucional corresponde com o cargo em que o líder é vocacionado ou nomeado para exercer a direção organizacional. E é outorgado poder ao líder institucional, pois ele passa a obter autoridade respaldada pela instituição.

O líder natural é aquele que assume sua liderança por meio do relacionamento com as pessoas. Daí o líder natural é detentor

da inteligência interpessoal e da inteligência intrapessoal. O tipo de liderança natural é autoconfiante. Não limita as ações por causa das críticas porque o líder natural é conhecedor da missão institucional na qual está inserido. Mas, para Cupaiolo o “líder nasce dentro de circunstância, não em uma família ou local específico” (2006, p. 101).

Já o tipo de liderança desenvolvida por educação ou por treinamento corresponde com o aperfeiçoamento do líder por meio da educação que se somará com a experiência. O tipo de líder por educação terá como atividade centrada nas pessoas e não nas tarefas, já o líder que for apenas treinado e não formado terá como foco as tarefas e não as pessoas (CHAND; BROOKS, 2012).

Para Chand e Brooks (2012) há quatro tipos de líderes. A liderança poderá ser posicional, com foco nas tarefas; liderança empresarial, foco no entendimento; liderança administrativa, foco na confiança; e, liderança espiritual que outorga oportunidades.

O tipo de líder posicional se identifica pela capacidade específica de desenvolver as tarefas e são bons em organizar o ambiente e desenvolver atividades relacionadas com a contabilidade. Líder empresarial é também empreendedor. Possui habilidades para descobrir novas oportunidades e por facilidade amplia as atividades da organização. O terceiro tipo é o administrativo, possuidor de capacidade em conectar as atividades. “o foco no gerenciamento desse profissional implica menor esforço de treinamento e maior necessidade de compreensão da natureza organizacional” (CHAND; BROOKS, 2012, p. 84). Por fim, o líder espiritual, é o tipo de liderança que se preocupa em outorgar oportunidades. E está associado em atividades com o líder democrático.

7 Líder eficiente e eficaz outorga resultado

Os líderes eficientes são previsíveis, manifestam entusiasmo, reconhece as atividades desenvolvidas pelos colaboradores, demonstram interesses pelo o bem-estar dos liderados e se coloca

no mesmo nível de igualdade com os membros da organização. Líderes eficientes desenvolvem com habilidade as atividades, tornando-as concretas, utilizando os recursos disponíveis.

Já os líderes eficazes são dotados pelas seguintes atribuições: senso de missão, abnegação, bom caráter, competência, discernimento e energia. Líderes eficazes alcançam os resultados finais proporcionando crescimento e dinamismo organizacional.

Para Chand e Brooks (2012) há quatro princípios fundamentais e indispensáveis para a formação de líderes eficientes. Tais princípios são: o conhecimento de si próprio, a formação de uma equipe equilibrada, o respeito a cada um dos participantes e a união a uma única visão.

O conhecimento de si próprio proporciona os efeitos positivos da lei da afinidade, ou seja, semelhante identifica-se com semelhante. Enquanto, que a equipe equilibrada estabelece harmonia entre os estilos de liderança e a presente situação da instituição. Porém, se não houver respeito na instituição à liderança não terá como ser definida como eficiente, pois o respeito é um sentimento que leva os indivíduos a tratarem os outros com atenção.

Maxwell (2007) descreve que a única solução para o desafio da influência é tornar-se o tipo de líder que as outras pessoas querem seguir. E de fato as pessoas querem e seguem os líderes que se preocupam, os que têm caráter, os competentes, os consistentes e os que são compromissados. John Knox um dos pais da Reforma Protestante enfatizava que “não se pode contrariar e influenciar” (apud MAXWELL, 2007, p. 91).

As pessoas percebem como você se sente com relação a elas. Podem dizer a diferença entre líderes que as estão usando para ganho pessoal e aqueles que querem ajudá-las a terem sucesso. As pessoas se animam para animar pessoas. Conseguem conhecer o coração de alguém que se importa, e respondem bem a essa pessoa.

Penso nisso desta forma: líderes que andam o segundo quilômetro geram seguidores que andam o segundo quilômetro. Se você se empenhar no sentido de se preocupar

com os outros e ajudá-los, então eles irão se empenhar para ajudá-lo quando você lhes pedir isso. (MAXWELL, 2007, p. 91).

As instituições se preocupam com a inteligência e a habilidades daqueles que são contratados para exercerem a gerência da empresa, porém o que tem se multiplicado é a preocupação em conhecer o caráter, pois o caráter outorga ao líder qualidades admiráveis.

Maxwell (2007) difere os líderes ineficientes dos eficientes no quesito respeito, enquanto os ineficientes exigem respeito os eficientes ordenam respeito. Somando a eficiência dos líderes surge o valor da consistência, pois a mesma é fundamental para a liderança. Líder consistente é aquele que sabe o que faz, onde faz e o objetivo do que faz. Já o líder inconsistente desconhece a visão da instituição na qual o mesmo está inserido. E por fim, pessoas seguem a líderes que tem compromisso. O compromisso deverá ser tridimensional: consigo, com os outros e com a instituição na qual está inserido.

Portanto, a liderança eficiente não é feita da posição, mas o líder eficiente pode fazer uma posição, porém a liderança bem-sucedida em seus meios gozará da eficácia, ou seja, dos resultados possíveis e almejados.

A liderança eficaz está associada com a realização dos objetivos. Ou seja, quando os resultados são conquistados. Porém, o que se acrescenta a um líder eficaz é a capacidade de preparar e desenvolver uma nova liderança. Inúmeros líderes conduziram povos e instituições, porém apenas os eficazes são lembrados. O líder eficaz segundo Maxwell (2007) é íntegro em suas atividades, isto é, sabe relacionar e produz relacionamentos com base na confiança. É compreensivo vê do ponto de vista dos outros. É expansionista, ou seja, proporciona o crescimento dos outros. E, por fim, o líder capacita e outorga aos outros o poder de liderar. O principal legado do líder eficaz é formar sucessores. A formação de novos líderes requer alto investimento de tempo, porém produz vantagens essenciais para a organização.

Por fim, o líder eficaz por mais que exerça o mandado por um período excessivo de tempo não adquire maus hábitos, sabe delegar poder, possui bom senso, compreende as fraquezas dos liderados, possui uma vida equilibrada e é reflexivo. A importância da reflexão para o líder corresponde com o autoconhecimento, o autocontrole e o com os bons hábitos (GERALDO, 2013).

8 Considerações finais

Liderar é conduzir pessoas ao cumprimento de metas. É direcionar pessoas ao alcance da visão. Líderes eficientes e eficazes são conhecedores de seus limites e de seu potencial, pois é impossível ajudar, direcionar e conduzir pessoas se o líder não ajuda a si mesmo. O potencial da liderança se associa com a competência, isto é, um bom gestor de pessoas será detentor de conhecimento, possuidor de habilidades e além de tudo será um indivíduo detentor de atitude.

Eficiência e eficácia são elementos fáceis de serem observados nos líderes. Também é fácil definir que tal líder é ou não é eficiente. Como também é fácil definir que tal líder é ou não é eficaz. Os líderes eficientes e eficazes são gestores que estão sempre em crescimento, pois esta é a maneira mais eficaz de concretizar a visão. Ao ser eficiente o líder utiliza bem os recursos disponíveis. Já ao ser eficaz o mesmo conquista os resultados.

Inegável é a contribuição do conhecimento dos tipos e dos estilos de liderança para o bom funcionamento organizacional. Líderes democráticos podem alcançar resultados imediatos e também a longo prazo. Enquanto ao tipo, os líderes por treinamento, foram ensinados a desenvolverem as habilidades com atitude. Este tipo de líder sabe identificar outro líder, mostrar a outro líder e sabe fazer crescer outro líder. Identificar corresponde com o recrutamento e posicionamento. Mostrar a outro líder a modelagem e equipagem. Fazer crescer outro líder corresponde com o desenvolvimento, delegação e mediação.

Líderes influenciam e agregam valores. Liderança eficiente é almejada, pois os gestores de pessoas eficientes são comprados para depois notificarem a visão. Ser eficiente é ser seguro no executar das atividades e servir com atitude ao ponto de remover obstáculos que impedem os liderados a desenvolverem suas atividades. Já os eficazes ganham a confiança pelo exemplo, pela ética, pelo conhecimento, pela competência e pela conformidade entre função e o papel do líder.

O presente artigo buscou proporcionar contribuições do saber sociocultural referente à ação da liderança eficiente e eficaz ao exercício da gestão. Averiguando os estilos de liderança, conhecendo os tipos de liderança e analisando os resultados da presença de líderes eficientes e eficazes para a instituição educacional. Diante de tal exposição espera-se que haja contribuição eficiente e eficaz para todos aqueles que estão relacionados com a liderança institucional, lembrando que a formação de líderes abrange os processos sociais. A socialização e a comunicação são fundamentais para a concretização do papel do líder.

Referências

BITTEL, Lester R. **Supervisão eficaz**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

CAVALCANTI, Vera Lucia dos Santos. et al. **Liderança e motivação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CHAND, Samuel R.; BROOKS, Gerald. **Foco na escada: ampliando sua visão global**. Rio de Janeiro: Central Gospel, 2012.

CUPAIOLO, Eduardo. **Contrate preguiçosos: conselhos pouco ortodoxos que tornam o ambiente de trabalho mais humano e produtivo**. São Paulo: Mundo Cristão, 2006.

DUTRA, Joel Souza. **Competência: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

GERALDO, Ezequiel. **Desenvolva suas habilidades de liderança.** Rio de Janeiro: CPAD, 2013.

GRAMIGNA, Maria Rita Miranda. **Modelo de Competência e gestão de talentos.** 2 ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

LEME, Rogério. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competência.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

MAXWELL, John C. **O líder 360°: como desenvolver seu poder de influência a partir de qualquer ponto da estrutura corporativa.** Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2007.

MAXWELL, John C. **Cinco níveis da liderança, passos comprovados para maximizar seu potencial.** Rio de Janeiro: CPAD, 2012.

SCHMIDT, Andrea Cristina Marin. **Administração financeira.** São Paulo: DCL, 2013.

SLIVNIK, Alexandre. **O poder da atitude: como empresas com profissionais extraordinários encantam e transformam clientes em fãs.** São Paulo: Editora Gente, 2012.

CONCEPÇÕES DE SUJEITO E ATOR SOCIAL: ANÁLISE DE DISCURSO (AD) E ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) EM DISCUSSÃO

ANTONIO ESCANDIEL DE SOUZA

CARLA ROSANE DA SILVA TAVARES ALVES

VÂNIA MARIA ABREU DE OLIVEIRA

1 Introdução

A Análise de Discurso (AD), originada na França nos anos 1960, foi inicialmente conhecida como Análise de Discurso Francesa por essa razão. Essa abordagem de análise do discurso promoveu uma integração entre a linguística, o marxismo e a psicanálise. Em seus primórdios, foi marcada pela interdisciplinaridade, sendo estudada por linguistas, historiadores e psicólogos. Seu objetivo central é identificar os processos de reprodução social do poder por meio da linguagem.

Em 1979, surgiram os primeiros estudos relacionados à Análise de Discurso Crítica (ADC), influenciados por estudos anglo-saxões. A trajetória da linguística até desenvolver um método crítico de análise foi variada. A ADC visa examinar a linguagem como uma prática social, levando em consideração o contexto como elemento crucial.

A distinção entre essas duas abordagens reside na maneira como o indivíduo se relaciona com sua ideologia. Para a AD, o indivíduo é um sujeito subordinado à sua ideologia, enquanto que

para a ADC indivíduo é um agente de sua ideologia, e suas posições refletem uma representação que o torna um Ator Social.

Com base teórica em autores como Althusser (2015), Fairclough (2016), Touraine (2006, 2009) e Bordieu (1983), entre outros, este trabalho de revisão da literatura visa refletir sobre as principais noções de Análise de Discurso e o conceito de Sujeito, bem como sobre a Análise de Discurso Crítica e o conceito de Ator Social.

Inicialmente, são apresentadas breves considerações sobre a Análise de Discurso, cujos fundamentos remontam a Michel Pêcheux. Em seguida, discute-se o método crítico adotado pela AD, que passou a estudar a linguagem como prática social. Segundo Fairclough (2016), essa abordagem é uma forma de ciência crítica com base nas ciências sociais. Posteriormente, pondera-se sobre a principal diferenciação entre AD e ADC: a forma como o indivíduo se relaciona com sua ideologia. Por fim, reflete-se sobre a concepção de Ator Social na visão de estudiosos contemporâneos como Bordieu (1983), Boudon (1989) e Touraine (1998).

2 Breve introdução à análise de discurso

A Análise de Discurso (AD) surge da França e aborda a língua em seu contexto histórico, priorizando as produções textuais e seus efeitos de sentido em detrimento da forma linguística. Originada na década de 1960, essa corrente reflete uma integração entre a linguística, o marxismo e a psicanálise, conforme observado por Brandão (2004, p. 16), que a descreve como uma reflexão sobre a escritura. Inicialmente denominada simplesmente Análise de Discurso, foi a primeira abordagem linguística a ser estabelecida, recebendo posteriormente influências francesas que justificaram sua nova nomenclatura.

A interdisciplinaridade marcou o início da AD, com estudiosos não apenas da linguística, mas também da história e da psicologia dedicando-se a ela. No século XX, houve um

deslocamento do foco do estudo exclusivamente textual para considerações sobre o contexto social e as relações extratextuais. Michel Pêcheux foi pioneiro ao sugerir que a AD poderia analisar as relações de poder estabelecidas politicamente, exemplificado por seus estudos sobre os partidos envolvidos em revoluções.

Para compreender a evolução histórica da AD, Pêcheux (1999, p. 9) faz referência aos trabalhos de Foucault e sua influência, destacando a importância de considerar as posições teóricas e práticas de leitura desenvolvidas por ele. A construção teórica da intertextualidade e do interdiscurso tornou-se central nesse empreendimento, afastando-se de uma concepção classificatória que privilegiava discursos oficiais legitimados.

A AD concentra-se na interação linguística entre os indivíduos, enfocando a linguagem em seu uso prático e concebendo a produção de sentido como resultado de interações sociais. Seu objetivo principal é identificar os diversos processos de reprodução do poder social por meio da linguagem, enfatizando a ideia de um sujeito não proprietário de seu discurso, mas sim subjugado por ele.

3 Breve introdução à análise de discurso crítica

A “linguística crítica” (LC) foi concebida por um grupo da Universidade de East Anglia na década de 1970, com o objetivo de unir métodos de análise linguística textual a uma teoria social sobre o funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos (Fairclough, 2016). Em 1979, surgiram os primeiros estudos relacionados à vertente conhecida como “Análise de Discurso Crítica” (ADC). Segundo Melo (2009, p. 09), as bases epistemológicas dessa abordagem foram estudos anglo-saxões da década de 70 sobre discurso, incorporando a Linguística Crítica, especialmente a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, além das teorias normativas, principalmente as de Gramsci e os estudos da Escola de Frankfurt.

A trajetória da linguística até desenvolver um método crítico de análise foi complexa. Fairclough (2001) menciona que, a partir dos anos 70, foi elaborada uma forma de análise de discurso e texto que permitia identificar o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade. No entanto, Pedrosa (2009) destaca que, na década anterior ao surgimento dessa análise, surgiram duas vertentes linguísticas: uma britânica, que se dedicava à “linguística crítica” sem enfatizar o contexto ideológico e de poder, e outra, desenvolvida na França, que destacava a perspectiva social.

A ADC surgiu em 1990 como resultado de estudos sobre teorias de análise do discurso, propondo-se a estudar a linguagem como prática social, com atenção especial ao contexto. A linguagem é vista como um instrumento de dominação e força social, utilizado para legitimar as relações de poder institucionais. Devido às diversas abordagens que os analistas críticos do discurso adotam em relação à linguagem, esta é reconhecida como um método consistente em múltiplos níveis.

A ADC busca debater teoricamente e metodologicamente a linguagem como prática social, diferenciando-se da linguística formal (Neves, 1997). Envolve um trabalho interdisciplinar que visa compreender como a linguagem opera em várias esferas sociais, incluindo a constituição e transmissão do conhecimento, a organização das instituições sociais e o exercício do poder.

É relevante mencionar que, na perspectiva de Pedrosa (2009), o domínio da linguagem representa a probabilidade de dominação de um grupo sobre outro, o que, segundo a autora, Fairclough (2001) considera como o primeiro passo para a “emancipação”. A ADC é caracterizada pela interdisciplinaridade e heterogeneidade, visando analisar problemas sociais discursivamente e operacionalizar conceitos e categorias das ciências sociais (Ramalho e Resende, 2006).

Para Fairclough (2003, p. 185), a ADC é uma forma de ciência crítica concebida como uma ciência social destinada a identificar discursivamente problemas enfrentados pelas pessoas

devido a formas particulares de vida social, além de desenvolver recursos para abordar e superar esses problemas. Essa abordagem teórico-metodológica trouxe consigo uma preocupação com os estudos do discurso como prática social, diferenciando-se da AD e recebendo a denominação “Análise de Discurso Crítica”, com potencial para influenciar a sociedade por meio de estudos transdisciplinares.

3.1 AD e o sujeito x ADC e o ator social: alguns contrapontos

A principal divergência entre a AD e a ADC reside na abordagem dos conceitos de Sujeito e Ator Social. Brandão (2004) destaca que na AD, ideologia e discurso são os pilares centrais dessa vertente linguística. Quanto à influência dos teóricos da linguagem na AD, a autora ressalta a forte influência de Althusser e Foucault nesse método de análise. Assim, cabe trazer o conceito de “sujeito de uma ideologia”, conforme caracterizado por Althusser (1985).

A discussão sobre ideologia foi introduzida por Althusser (1985), que propôs a distinção entre “Aparelhos Repressivos de Estado” (ARE), como governo, administração, exército, entre outros, e “Aparelhos Ideológicos de Estado” (AIE), como religião, escola, família, política, entre outros. Althusser destaca que, enquanto a violência é característica dos ARE, a ideologia é a marca dos AIE. Ambos atuam em conjunto, sendo os AIE responsáveis por prevenir a atuação dos ARE usando a ideologia como ferramenta para evitar a repressão, ou vice-versa, usando a repressão para que o indivíduo adira a uma ideologia.

Althusser (1985) argumenta que a questão central entre ARE e AIE diz respeito à ideologia dominante, que ele denomina como “ideologia geral”, na qual o indivíduo está inserido, mas não necessariamente compartilha de suas ideologias. Nesse contexto, Brandão (2004, p. 24) apresenta três hipóteses formuladas por Althusser: a ideologia como uma relação imaginária entre indivíduos e sua própria existência; a presença da ideologia nas práticas diárias de um aparelho; e a investigação dos indivíduos

como sujeitos pela ideologia. Segundo a autora, toda ideologia tem o papel de transformar indivíduos em sujeitos.

É neste contexto que surge o conceito de “assujeitamento”, definido por Althusser (1985) como o processo pelo qual o sujeito se torna obediente às regras de uma ideologia. Brandão (2004) destaca que, para Althusser, o “assujeitamento” ocorre de forma inconsciente, uma vez que aceitar as regras de um determinado AIE, sem questioná-las, é ser sujeito desse aparelho. A autora ressalta ainda que a constituição de uma ideologia ocorre através e no sujeito.

Em suma, para a AD o sujeito é sempre dependente e condicionado por fatores externos a ele. A partir dessa dependência, a AD atua como um campo investigativo da sociedade, analisando os procedimentos de reprodução do poder aos quais os indivíduos estão submetidos.

Por outro lado, a ADC considera a linguagem como prática social e argumenta que o processo de observação da ideologia realizado pela AD é muito rigoroso, o que leva ao desaparecimento do sujeito. Nesse sentido, Fairclough (2001) considera a linguagem não apenas como um reflexo das estruturas sociais, mas como um componente intrínseco delas, um fenômeno complexo de interação e produção social que tem como objetos os sujeitos sociais.

Resende e Ramalho (2006) destacam que a representação dos “atores sociais” pode indicar posicionamentos ideológicos. As representações no discurso podem tanto incluir quanto excluir atores sociais, dependendo dos interesses dos indivíduos que formulam o discurso e do público-alvo. Para que um ator social seja incluído no discurso, ele deve ser ativamente representado, enquanto a exclusão utiliza a passivização para ocultar ações de um ator social.

Sobre a ideologia, Van Dijk (apud Melo, 2012, p. 17) argumenta que ela é a base das representações sociais vivenciadas por um grupo social, geralmente associada aos interesses desses grupos. É nessa perspectiva que a ADC considera o conceito de “ator social”

como aquele que opera sobre sua ideologia, questionando-a e não aceitando passivamente o que lhe é imposto.

Na visão de Fairclough (2016), os sujeitos têm a capacidade de contrapor e remodelar as formações e a dominação através da prática. Na ADC, rejeita-se o conceito de “sujeito assujeitado” da AD, e o sujeito não assujeitado torna-se um “ator social” de sua ideologia (Melo, 2009, p. 16).

3.2 A concepção de “Ator Social” na visão de pensadores contemporâneos

O pensamento sociológico oferece uma base para discutir a ação dos agentes diante das estruturas sociais, visando mudanças sociais. Karl Marx (1988), com sua concepção materialista, argumenta que os fatores econômicos são determinantes para a mudança social, centrando seus estudos nas diferentes camadas sociais. No entanto, Weber (1991), influenciado por Marx (1988), questiona essa visão materialista, afirmando que ideais e valores são igualmente importantes, e que as estruturas sociais são formadas por uma complexa rede de ações (Giddens, 2005, p. 33).

É nesse contexto que surgem importantes ideias relacionadas à atuação dos atores sociais. Para Cuin e Gresle (1994), o campo sociológico é dividido em quatro paradigmas (estruturalismo genético, accionalismo, modelo estratégico e individualismo metodológico), e apesar de nem sempre atribuírem grande valor de análise, todos trazem novamente o ator para o centro da sociedade. Bordieu (1983) define o Ator Social como um “agente”, enquanto Boudon (1989) o descreve como um “átomo social”.

Touraine (2009) conceitua o Ator Social como o indivíduo que busca mudar uma ordem estabelecida, o que contrasta com a visão de Bourdieu (1983), que acredita que o Ator Social está acima do “agente”. O sociólogo francês enfatiza as relações sociais, destacando a existência de um “habitus” ligado aos agentes para compreender a estrutura social. Para Touraine (2009), esse “habitus”

é formado dentro da sociedade, onde os indivíduos ocupam lugares definidos por fatores como capital econômico e nível cultural, revelando relações de dominação.

Ortiz (1983, p. 26) argumenta que, para Bordieu, a questão da mudança social não é relevante, apesar de destacar as relações de poder no contexto social. Em contraste, Touraine (1998, p. 37) vê o Ator Social como um agente de transformação, engajado em diversas questões sociais para aumentar sua autonomia.

Na França dos anos 80, baseado no sistema de ideias políticas que valorizavam o progresso, definiu-se o “Ator Social” como um indivíduo livre, intrinsecamente ligado à participação na vida coletiva. No entanto, essa necessidade de uma representação social inédita não significa uma abordagem emergencial sobre o ator social, sem referência ao sistema em si. Conforme Touraine (1984), isso resultou na substituição das noções de sociedade, buscando um maior desenvolvimento do papel social e a participação ativa do indivíduo nos movimentos sociais.

Touraine (1998) considera o movimento operário como o principal “ator social”. No entanto, desde os anos 80, o indivíduo enquanto “Ator Social” passou a pensar, ponderar e manifestar-se em seu próprio nome, assumindo seu papel como sujeito determinado.

Além disso, é importante considerar o desenvolvimento dos processos de subjetividade na contemporaneidade, ou seja, entender como as mudanças atuais afetam a formação de cada indivíduo. Sob a perspectiva de Touraine (2006), estamos saindo de uma época em que a história era o sujeito principal, para uma análise que destaca o Ator Social como ponto de partida. Isso indica que os atores sociais têm uma presença marcante nas concepções das Ciências Sociais, não mais sendo vistos como vítimas passivas da ideologia da sociedade, mas como agentes capazes de contornar e modificar as adversidades impostas pela ideologia.

4 Algumas considerações finais

Após analisar a vertente da AD, produzida na França, e a ADC, de origem anglo-saxã, pode-se dizer que o papel da ideologia e suas formas de representação no ser humano são essenciais para entender as diferenças entre essas duas vertentes de análise de discurso. Os processos de assujeitamento, defendidos pela AD, e o agenciamento, defendidos pela ADC, formam o principal ponto de divergência entre elas.

Embora Análise de Discurso (AD) e Análise de Discurso Crítica (ADC) abordem as dinâmicas de poder e ambas tenham o discurso como foco de investigação, na ADC o indivíduo é afetado e age sobre o discurso, assumindo o papel de um agente social ativo, um agente ideológico, enquanto na AD o indivíduo é um ser social e passivo. A AD concentra-se na natureza do controle, da reprodução e submissão, e assim, observa-se a concepção de sujeito assujeitado pelo próprio discurso e não como seu autor.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 2 edição. Trad. Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Graal: Rio de Janeiro, 1985. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/95798450/Althusser-Ideologia-e-Aparelhos-Ideologicos-de-Estad0>> Acesso em: 20 de agosto de 2015.
- BRANDÃO, Helena H. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2004
- BOUDON, Raymond. **A Ideologia**. São Paulo: Ática, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983.
- CUIN, Charles-Henry, GRESLE, François. **História da sociologia**. São Paulo: Ensaio, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade.** In: Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social.** Izabel Magalhães, coordenadora da tradução. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARX, Karl. **O Capital.** Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

NEVES, M.H. **A Gramática Funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

PÊCHEUX, Michel. **Contextos epistemológicos da análise de discurso.** Escritos: linguagem, cidade, política, sociedade. Trad. Eni Orlandi. Campinas, 1999.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise Crítica do Discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem,** 2009.
Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>>.
Acesso em: 20 de agosto de 2019.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

TOURAINÉ, Alain. **El sujeto. Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy.** Buenos Aires: Paidós, 2006.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático.** São Paulo: EDUSC, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **O retorno do ator: ensaio sobre sociologia.**

Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

VAN DIJK. Teun Adrianus **Política, Ideologia e Discurso**. Trad. Melo, I.F (Org). Introdução aos estudos críticos do discurso, teoria e prática. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

WEBER; Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa: Brasília, Universidade de Brasília, 1991.

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CONQUISTAS E PERSPECTIVAS ^{1,2}

ABILIO A. BAETA NEVES

O Brasil, ao longo dos últimos sessenta anos, logrou construir um sistema de pós-graduação pujante e com resultados impressionantes no tocante à formação de mestres e doutores e à produção tanto científica e tecnológica como artística, técnica e de serviços. O principal objetivo de todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) – a expansão do sistema com qualidade – foi atingido. É possível, portanto, falar de fechamento de um ciclo.

Tabela 1. Resumo dos objetivos dos Planos Nacionais de Pós-Graduação anteriores

Plano	I	II	III		V	VI
	1975-1979	1982-1985	1986-1989	1996	2005-2010	2010-2020
Expansão	x	x	x	x	x	x
Formação de docentes	x	x	x			
Institucionalizar o sistema	x			x		
Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos	x					

Institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação		x		x		x
Qualidade docente e carreira		x	x	x		
Autonomia nacional			x			
Integração pós ao sistema C&T e setor produtivo (Políticas de desenvolvimento social e econômico)	x		x	x	x	x
Qualidade da pesquisa			x		x	x
Atualização de infraestrutura			x			x
Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira				x	x	x
Financiamento e custo da pós-graduação				x	x	x
Cooperação internacional					x	x
Formação de redes						x
Interdisciplinaridade						x
Educação básica						x

Em meio a essas conquistas, é inegável que novas demandas surgiram para a pós-graduação em função dos avanços do conhecimento e das expectativas e demandas da sociedade e da economia. A vinculação histórica da formação de mestres e doutores à qualificação das novas gerações de docentes do ensino superior cede lugar a novas exigências em termos de perfil dos egressos dos nossos mestrados e doutorados. A pandemia de Covid-19, por sua

vez, forçou o esgotamento de visões burocráticas e estanques dos formatos presencial e a distância da pós-graduação.

Nos mais de cinquenta e cinco anos após a edição do Parecer 977/65³, cristalizou-se um entendimento linear do sentido dos mestrados e doutorados e da organização de sua oferta. Não obstante, ocorreram importantes mudanças no sistema de ensino superior, na organização da pesquisa acadêmica e não acadêmica e nas expectativas da sociedade e da economia com relação ao desempenho dos mestres e doutores.

É necessário, que se busque formular um entendimento contemporâneo sobre o sentido, o papel e as características da pós-graduação para que nossas universidades e instituições de pesquisa possam, através dela, dar um salto quantitativo e qualitativo no atendimento das novas demandas da sociedade e ampliar sua contribuição para o desenvolvimento nacional. Esse novo entendimento deve servir de balizador da reconstrução das políticas das agências de fomento e avaliação e referência para iniciativas institucionais e políticas capazes de conduzir a pós-graduação a novo ciclo virtuoso de desenvolvimento. Nesse sentido, a análise dos dados da Plataforma Sucupira é recurso inestimável. Os quadros e gráficos apresentados a seguir se apoiam na Plataforma Sucupira.

1 Diagnóstico: a situação da pós-graduação

O balanço dos resultados alcançados desde a entrada em vigor do recém-encerrado PNPG deve ser o primeiro passo no diagnóstico da pós-graduação no Brasil.

Não resta dúvida de que o principal objetivo perseguido pelo PNPG, que se encerra, foi alcançado: os quantitativos de formação de mestres e doutores (24,297 doutores e 69,395 mestres em 2019). Do mesmo modo, a redução das desigualdades regionais mostrou avanços concretos (Fig. 1).

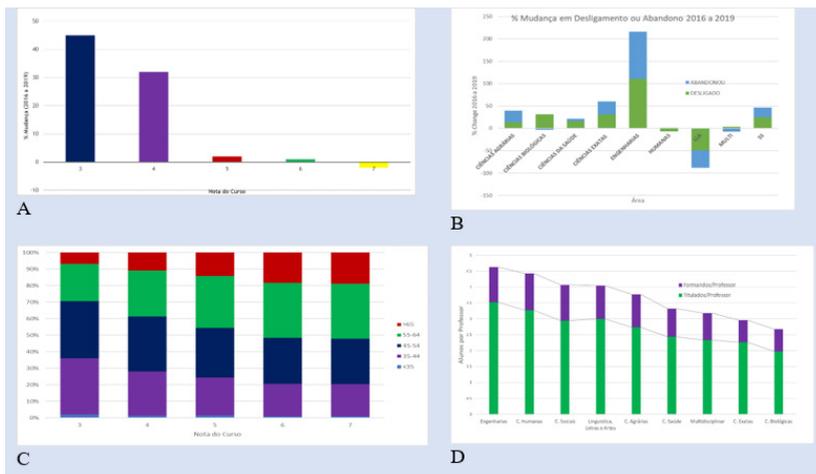
Há que se registrar uma produção diversificada e socialmente relevante em termos técnicos, culturais e de serviço.

Com relação aos demais objetivos do último PNPG – interdisciplinaridade, inovação, internacionalização e qualificação da educação básica – é mais difícil apreciar a extensão em que foram atingidos. A formulação dos objetivos no PNPG não indicava os parâmetros a partir dos quais se deveria medir os resultados. Assim, há a tendência de se considerar as ações empreendidas e a prestação de contas formal como a própria medida de atingimento dos objetivos. De fato, no entanto, essas ações e programas podem ser questionadas.

A internacionalização é um caso particularmente propício para exemplificar o que se afirma aqui. Não é difícil mostrar que a inserção internacional da pós-graduação brasileira cresceu no período do último PNPG, mas não se pode estabelecer uma conexão clara entre os estímulos e os resultados. Há necessidade de uma avaliação rigorosa dos resultados das ações da Capes e apropriação de conhecimento adquirido no exterior, não a simples prestação de contas financeiras.

Os dados mostram uma tendência preocupante no que diz respeito à matrícula nos programas mais bem avaliados, ao abandono e desligamento de alunos no sistema e ao envelhecimento do corpo docente da pós-graduação (Fig. 3).

Figura 3. Porcentagem de (A) Mudança em número de alunos por conceito do programa, (B) mudança em abandono e desligamento, (C) Idade dos Professores por conceito do programa e (D) Número de alunos por professor por área de conhecimento (2016 a 2019).



A nova etapa de desenvolvimento da pós-graduação não deve ser pautada por expansão ilimitada e, sim, pelo impacto e relevância (bem como sua qualidade) do produto da pós-graduação para a sociedade. Entretanto, observa-se algumas excepcionalidades. Podemos citar as regiões da Amazônia Legal e Centro-oeste, mas também deve ser avaliada a interiorização da pós-graduação em outras regiões e estados, levando em consideração a demanda e qualidade. Apesar de ter havido diminuição das disparidades regionais, estas regiões ainda aparecem com a menor quantidade de programas de M e D e como as regiões de menor número de doutores por habitantes, que não atende a uma crescente demanda por qualificação. Nesse sentido, para o desenvolvimento sustentável, se faz necessário ainda a expansão de cursos de qualidade em áreas estratégicas e mecanismos de maior fixação de doutores. Isto pode ser alcançado por mecanismos de integração desses docentes a cursos consolidados de outras regiões como forma de nucleação de grupos de pesquisa, desenvolvimento da capacidade de orientação

e de novos cursos. Pode ser alcançado, também, pelo estímulo à construção de programas de qualidade em rede.

As universidades são as responsáveis pela pós-graduação e as agências de fomento e avaliação são facilitadoras, apoiadoras e indutoras de respostas para políticas consideradas prioritárias. Portanto, é premente mais liberdade das pró-reitorias em distribuição dos recursos/bolsas da PG.

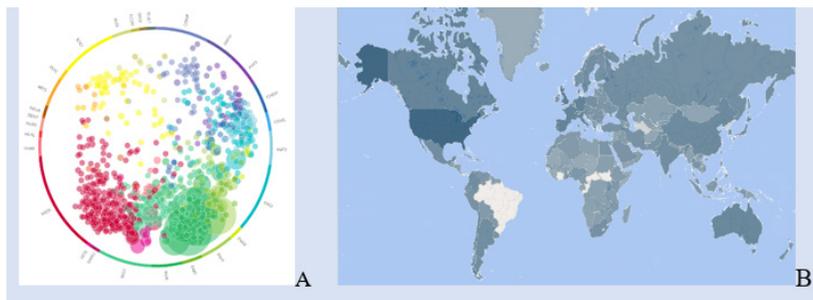
Faz-se necessário um diagnóstico do que trava a mudança e compromete o futuro da pós-graduação e das novas gerações de docentes e pesquisadores no plano jurídico institucional, no das políticas oficiais, no dos valores e cultura acadêmica, no do financiamento e dos interesses corporativos.

Há indicações que a falta de investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) já está impactando os índices de produtividade e qualidade da ciência brasileira, o que leva, em parte, aos atuais altos índices de evasão observadas.

2 Formação: pós-graduação acadêmica e profissional

É fundamental pensar-se a pós-graduação como um ecossistema da PG contemplando internacionalização, inovação, responsabilidade social e interdisciplinaridade (Fig. 4), não como ações isoladas, mas integradoras na formação de recursos humanos de qualidade e para a produção de conhecimento científico e tecnológico e de serviços que apoiem o desenvolvimento nacional.

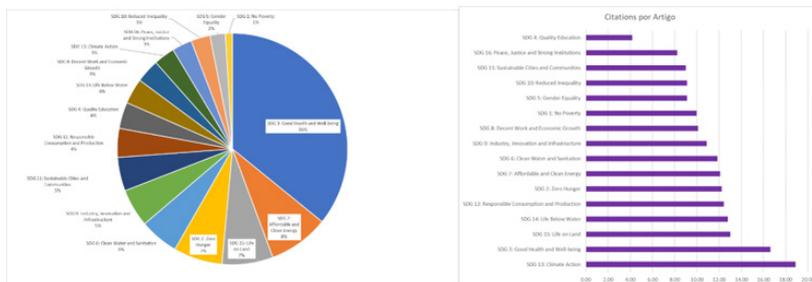
Figura 4. Exemplo das (A) áreas de conhecimento aonde autores da área de Ciências Agrícolas Publicam e (B) países com que autores brasileiros mantem colaborações



Os programas de Pós-graduação precisam mostrar sensibilidade para as demandas do exercício profissional do egresso, incluindo oportunidades e desenvolvimento de *softskills*.

O empreendedorismo e a inovação devem compor o novo ecossistema da pós-graduação senso estrito em todos os níveis, bem como a preocupação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (Fig. 5).

Figura 5. Proporção de artigos (A) e Citações (B) de artigos brasileiros por Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas (2011-2020)



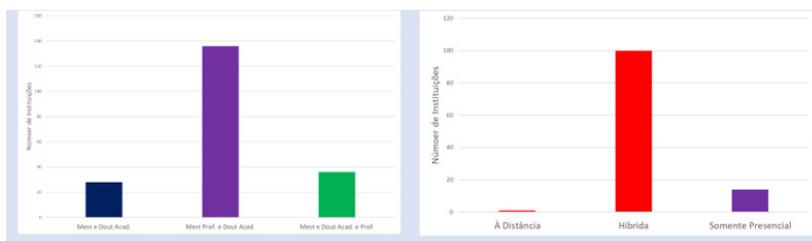
Neste sentido, importa alcançar maior flexibilidade para atendimento dirigido de demandas de órgãos nacionais e internacionais por recursos humanos altamente qualificados e há dificuldades para a criação de cursos multicêntricos integrando docentes e pesquisadores de várias regiões, instituições e disciplinas.

É preciso estar atento ao que ocorre com a pós-graduação nos países que são referência na pesquisa e no processo de inovação. A pós-graduação, especialmente o doutorado, está em pauta na maioria dos países desenvolvidos, onde se reconhece a necessidade de se atualizar o modelo de formação e de avaliação de modo a que haja maior integração com as mudanças nas formas de organização da pesquisa científica e tecnológica e das demandas da economia e da sociedade.

É oportuna, portanto, a discussão sobre papel do mestrado, sobre programas acadêmicos e profissionais (Fig. 6), sobre o doutorado direto e sobre a noção de programas, com reconhecimento de que o mestrado não deve ser pré-condição para o doutorado, bem como que não há obrigatoriedade de créditos em disciplinas no doutorado.

A pandemia precipitou uma nova realidade para a internacionalização das atividades acadêmicas e de pesquisa com foco na “Internacionalização em Casa” e de currículo, bem como na formação de redes nacionais e internacionais.

Figura 6. Opinião dos pró-reitores sobre (A) formato dos cursos de pós-graduação e (B) tipo de ensino nos cursos de pós-graduação



3 Avaliação

Há um excesso de normatização e pouca flexibilidade dentro do sistema. É evidente a desconexão com mudanças em curso na pós-graduação internacionalmente, especialmente em se tratando da possibilidade de adoção de projetos flexíveis e temporários de doutorado em parceria internacional.

A avaliação deve ter foco em resultados, impacto e relevância social bem como considerar o planejamento estratégico das ICTs e os resultados da autoavaliação por elas realizada. Por isso, deve ser sensível às diferenças de projetos, com a valorização da diversidade de projetos institucionais.

As mudanças na avaliação requerem um cronograma claro e uma criteriosa definição de indicadores.

Essas mudanças devem começar com o aprimoramento da coleta de informações. Esta deve ocorrer em coordenação com o CNPq e a nova plataforma deve ser capaz de importar informações de várias fontes (RAIS, Lattes, WIPO, PrInt etc.). Também a indicação separada nas planilhas da Capes sobre status jurídico das instituições privadas e comunitárias/confessionais de acordo com as suas finalidades é fundamental para a análise dos dados.

É importante registrar que a aplicação do novo modelo de avaliação tem claras implicações sobre a regulamentação da pós-graduação, especialmente no tocante ao registro de diplomas e criação de novos programas e cursos e, especialmente sobre o modelo de financiamento da pós-graduação.

4 Financiamento

Um novo modelo de financiamento deve apoiar o planejamento institucional, o atendimento de metas e as mudanças sustentáveis na pós-graduação.

Um modelo de governança inclusivo e transparente que combine participação com planejamento estratégico precisa ser

estimulado nas ICTs e apoiado com medidas de financiamento e avaliação adequadas.

Na questão do financiamento, pode se considerar um “contrato de gestão” com “mais liberdade X mais responsabilidade” das ICTs com clara definição de metas a serem atingidas em face das políticas da CAPES.

O planejamento estratégico seria a peça-chave para balizar esse ‘contrato’ com todas as suas responsabilidades a serem cumpridas, delineadas e controladas por indicadores claros, transparentes, previsíveis, mensuráveis e um modelo de governança inclusivo e transparente.

Há necessidade de criação de um sistema para o pagamento de *Article Processing Charges* (APCs), políticas de ciência aberta, atualização e manutenção de infraestrutura, atração de jovens pesquisadores e a inserção de pesquisadores brasileiros em grupos de excelência internacionais.

As ICTs, também, devem ser mais proativas na procura de fontes alternativas de financiamento da pós-graduação bem como utilizar possibilidades institucionais na atração e fixação de pós-graduandos, especialmente doutorandos e pós-doutores.

Os programas de indução devem incluir cláusulas de claudicação, com avaliação do impacto e relevância dos resultados. As metas nestes programas devem ser claramente construídas em acordo com os objetivos propostos. Os resultados devem ser avaliados frente às metas.

Fica clara a necessidade de construção de propostas e programas distintos para atender necessidades diferentes.

Há reconhecimento de que uma agenda de mudanças requer articulação de múltiplos interesses e construção progressiva de consensos. Por isso há a necessidade de fomentar a comunicação da pós-graduação com a sociedade.

A pandemia trouxe um novo cenário que não pode ser tratado apenas como uma temporária alteração da normalidade.

Seus efeitos são duradouros e devemos usar a oportunidade para fazer as mudanças necessárias à modernização de nossa pós-graduação.

As novas políticas para a pós-graduação precisam partir de uma análise consistente da realidade, mas igualmente da discussão conceitual programática da pós-graduação em face dos novos desafios e demandas da ciência, da sociedade e da economia.

É necessário, também, explicitar os instrumentos de ação e os parâmetros de acompanhamento e avaliação do comportamento das ICTs e das agências envolvidas com essa nova etapa de desenvolvimento da pós-graduação. As iniciativas e programas que pretendem induzir a consecução dos objetivos do plano precisam estar expostos a acompanhamento e avaliação constantes e serem passíveis de encerramento e descontinuidade uma vez cumprido o seu propósito.

QUESTÕES ESTRATÉGICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SOB O VISOR DO BEM PÚBLICO COMO SOCIAL

SIRLEI DE LOURDES LAUXEN

MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO

LUISA CERDEIRA

1 Considerações iniciais

Compreender a educação como bem público e social é importante porque problematiza a necessidade de avançar mais nessa discussão. Apesar da Constituição Brasileira de 1988, reconhecida como “Constituição cidadã”, definir a educação como direito social, e assegurar, em seu artigo 205, que, é “direito de todos e dever do Estado e da família”, mantém a educação superior destinada às pessoas, conforme a sua capacidade (Art. 208, inciso V). Mesmo assim, este nível educacional não perde sua condição de direito social e pode-se entender que esse direito não está sendo respeitado enquanto um número significativo de cidadãos que teriam a capacidade de cursar a educação superior, estiver fora dela por deficiência na oferta ou nas condições de permanência. É neste sentido que junto a isso o Plano Nacional de Educação – PNE, 2014-2024, reforça a necessidade de implementar avanços nesta área, avançar nessas discussões, pois a meta Meta 12, objetiva elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Segundo Dias Sobrinho (2013) a importância de defender a educação como bem público e social se dá pelo fato dela ter como finalidade a formação de sujeitos-cidadãos que vivenciem cada vez a democracia e a emancipação. Segundo o mesmo autor o conceito de bem público é “entendido como um princípio, isto é, como um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais” (p.109, 2013). Portanto, é preciso que se estabeleça a diferenciação entre interesses públicos e aqueles que se estabelecem para uma formação rápida e superficial.

Aprofundar a discussão sobre bem público e social, nas décadas de 2000, reporta para o seu entorno de alta complexidade, cujas questões vão muito além da defesa da gratuidade da educação. É o que se depreende das colocações de Marginson (2011 e 2016) que abrangem noções e conceitos expressivos nos quais prevalece a igualdade de oportunidades e o que marca uma cultura democrática. Ao trazer a questão direciona para a configuração da cultura democrática na sociedade e na universidade dos dias de hoje. E assim a discussão sobre bem público e social converge e adentra princípios e ações ligadas à participação, condições de inclusão, democratização dos processos e decisões institucionais, à possibilidade de mudança e alternância no poder.

Ao colocar a ES no âmbito de um direito humano e dever dos Estados significa compreendê-la como um bem público e um direito universal. É acreditar que o acesso, o uso e a democratização do conhecimento são expressões do bem social, coletivo e estratégico para a gestão da ES e que o dever do Estado é essencial para garantir direitos humanos básicos e imprescindíveis.

Adentrar a discussão sobre o significado de bem público lança luzes e encaminha o presente trabalho que discute as relações Sul-Sul e Sul-Norte, a partir de indicativos de Educação Superior como bem público ancorado no social, em três tipos de Universidades: duas brasileiras, a primeira pública, de grande porte, orientada para a pesquisa e classe mundial; a segunda privada, mas comunitária, de pequeno porte, articulada para o desenvolvimento regional; a

terceira faz parte do continente europeu, de grande porte, também de classe mundial e orientada para a pesquisa, em Portugal.

É objetivo caracterizar e configurar as três instituições em seu movimento propositivo da educação superior para o desenvolvimento da pesquisa como bem público, tendo presente que sua relevância está na gestão estratégica vinculada ao social, e suas potencialidades de contribuições mútuas. Tem-se em mira permitir que a gestão da formação de nível superior e suas diversidades institucionais, próprias de um país façam eco com as características das instituições portuguesas, buscando no processo, convergências temáticas, sob o princípio da similaridade.

A abordagem teórico-metodológica faz uso da análise de documentos institucionais e de sites das IES, além de cotejar com estudos de especialistas em Educação Superior como campo de conhecimento. A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) é a técnica utilizada para a identificação de convergências temáticas, sob o princípio de similaridade, convergências estas que sustentam a nomeação de categorias e configuram a organização decisória nas práticas de gestão institucional, bem como seus critérios na mediação da ES. a partir de três categorias pré-selecionadas: interdisciplinaridade, internacionalização e sustentabilidade.

2 Adentrando as universidades em questão

No cenário mundial, a educação é compreendida como um elemento fundamental para a construção de uma cidadania efetiva tanto que, uma das missões da Universidade do século XXI é a formação de profissionais capazes de responder as demandas socioeducacionais locais sem perder a inserção como cidadãos globais. Nessa perspectiva, informar sobre as universidades objeto de estudo neste trabalho, em sua completude, seria um tour de force inviabilizado pela complexidade temática e pelas contínuas mudanças que incidem sobre as instituições, verdadeiros palcos da diversidade de conhecimentos e interesses que sobre elas incidem. Entretanto é possível tangenciá-las em alguns de seus modos de

vida, trazendo algumas luzes às questões. Neste sentido os contornos metodológico acima descritos preservam a diversidade informativa, em termos de níveis de gestão chamados para se posicionar.

Para configurar as instituições em seu movimento propositivo da educação como bem público e social, com destaque para a gestão estratégica e suas potencialidades de contribuições mútuas, três categorias foram pré-selecionadas: de interdisciplinaridade, internacionalização e sustentabilidade. Tais categorias foram analisadas extensivamente, e sua discussão e interpretação tem como suporte trabalhos mencionados ao longo do presente texto, pesquisas prévias da RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior) e dos grupos e redes a ela correlacionados. As publicações em livros, periódicos e congressos apresentam, de um modo geral, inúmeros indicativos da sua relação com a questão do bem público e social. É o caso de trabalhos como o de Rubin-Oliveira e Franco (2015), Franco e Lauxen (2019) ao discutirem a interdisciplinaridade e o bem Público e Social no campus Litoral Norte da UFRGS e numa universidade comunitária, de Sergio R. K. Franco (FRANCO, 2019, 2016) ao discutir os desafios, entre eles a sustentabilidade financeira e econômica de modelos de universidade, de Morosini(2018) de Morosini e Dalla Corte (2018) ao tratar da questão da mobilidade, internacionalização e da ampliação de relações, incluídas nas relações Sul-Sul, e de Cerdeira e Machado-Taylor (2017), sobre os desafios da acessibilidade e da democratização no ensino superior português.

2.1 A Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, a Universidade de Lisboa -ULisboa, em Portugal a mira na "classe mundial"

A UFRGS, está situada no extremo sul do Brasil, e desde seus primórdios é reconhecível sua organização aos moldes das funções componentes de uma universidade, tendo na pesquisa e na extensão finalidades que adensam o próprio ensino. Reconhecida como uma

das melhores universidades brasileiras, a UFRGS tem se destacado também na implementação de inovações no ensino. A forte marca da produção científica abre espaço para a inovação no ensino, marcadamente na criação de cursos com apelo interdisciplinar, como os cursos de Políticas Públicas, Desenvolvimento Rural, Engenharia de Produção, além da iniciativa de criação de um bacharelado interdisciplinar no Campus instalado em 2014, na região litorânea do Estado do Rio Grande do Sul (LODER, 2019).

Uma marca importante no processo de desenvolvimento institucional é o fato de haver, para além do modelo tradicional de proposição de cursos de pós-graduação a partir de experiências exitosas na graduação, também o movimento de criação de novos cursos de graduação a partir de boas experiências na pós-graduação, conferindo um grau de inovação no ensino, ainda que o forte das ofertas curriculares, muito marcadas pela política nacional para o ensino superior, seja voltado à formação profissional em áreas já consolidadas e, portanto, disciplinares.

Pela sua história, a UFRGS tem tido uma inserção internacional importante, tanto pelo processo de parcerias e cotutelas ou duplas diplomações com universidades de outros continentes, mas também pela sua presença em projetos conjuntos no âmbito da América Latina e também uma forte colaboração com países africanos. Apesar disso, ainda é tímida a presença de alunos estrangeiros, se essa for confrontada com a dimensão da universidade e, principalmente com sua potencialidade. Muito disso é decorrência dos problemas para o financiamento da presença de alunos e mesmo pesquisadores e docentes estrangeiros.

Como todas as universidades públicas brasileiras, a UFRGS tem sido fortemente atingida pelos seguidos cortes orçamentários por parte do Governo Federal, o que vem comprometendo a manutenção de sua infraestrutura bem como a expansão de seu quadro docente e técnico-administrativo. Tais dificuldades são superadas, pelo menos parcialmente, pela pujança da área de investigação, que tem conseguido manter a sustentação das

pesquisas, o que acaba impactando positivamente nas condições de ensino, tanto de graduação como de pós-graduação.

A Universidade de Lisboa - ULisboa, é uma instituição pública e tem sua sede na Alameda da Universidade, em Alvalade, na capital portuguesa. A história da instituição começa em 1290, quando a bula pontifícia (em outras palavras, o alvará concedido pelo Papa) a reconheceu sob o nome de “Estudo Geral de Lisboa”. Foi transferida nos anos 1.500 para Coimbra, mas, a partir do final do século XVIII, o ensino foi reestabelecido na capital, quando houve a criação de escolas e institutos que originaram duas instituições: Universidade de Lisboa e Universidade Técnica de Lisboa. Em 2013 houve a fusão delas, surgindo, a ULisboa nos moldes em que é conhecida hoje. A ULisboa surge da fusão entre duas universidades que somam séculos de história na capital portuguesa, e, conforme o documento de trabalho chamado “Uma nova Universidade de Lisboa” (2012), foram formados grupos de trabalho com as duas comunidades universitárias para discutir as vantagens e as dificuldades da fusão entre a Universidade Clássica e a Universidade Técnica. A justificativa para a fusão, segundo o documento, surgiu da necessidade de

“Portugal ter universidades de referência no plano mundial, capaz de, a partir de uma matriz de liberdade e autonomia, produzir investigação de alto nível e de garantir uma formação exemplar de oferta alargada, complementar e inovadora” (2012, p. 15).

No século XXI, Portugal foi tomando consciência da necessidade de reorganizar a rede de ensino superior, pelo fato do país contar com 10 milhões de habitantes e não conseguir defender a existência de quinze universidades públicas e mais quinze institutos politécnicos públicos.

A Universidade de Lisboa se baseia no modelo de ensino europeu, que divide os estudos de ensino superior em graus acadêmicos. O primeiro ciclo é o da Licenciatura e do Mestrado Integrado. O segundo período é o do Mestrado, de fato e o terceiro, o do doutorado. Oferece uma organização flexível em suas opções

curriculares, permitindo que os estudantes adaptem seus percursos educacionais por meio de seminários livres, que estimulam a interdisciplinaridade e a personalização do aprendizado. No Brasil, essas iniciativas ainda são restritas por normativas mais rígidas, o que pode limitar a flexibilidade educacional.

Destaca-se também, por adotar uma abordagem integrativa, promovendo a interdisciplinaridade tanto no ensino quanto na pesquisa, especialmente por meio de suas redes temáticas interdisciplinares, tais como: Agro-Alimentar e Florestal (redeAGRO); Saúde (redeSAÚDE); Mobilidade Urbana e Inteligente (redeMOV); Mar (redeMAR). Um exemplo é a estruturação de colégios de pesquisa que abordam temas contemporâneos e multidisciplinares, como o Colégio Food, Farming and Forestry e o Colégio de Mente e Cérebro, que demonstram o compromisso da universidade com a convergência de áreas do conhecimento para enfrentar problemas globais complexos. Possui também, entre outros o CIEG – Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero; o IURIS – Instituto de Investigação Interdisciplinar do Direito.

Recebe anualmente mais de mil estudantes internacionais e, pelo fato de realizar muitas parcerias internacionais, atrai um número crescente de estudantes de várias partes do mundo. Procura absorver as tendências globais, mas também as ressignifica de acordo com o contexto local, muito similar ao que acontece com as universidades brasileiras. Isso reforça a importância de uma rede global de conhecimento, onde a internacionalização contribui não apenas para a formação de uma base de conhecimento interdisciplinar, mas também para a democratização do acesso ao ensino superior, reconhecendo-o como um bem público.

2.2 UNICRUZ - A Universidade de Cruz Alta e a mira na convergência comunitária-regional

Pensar a universidade comunitária significa situá-la no tempo e no espaço da universidade no Brasil. Refletir sobre

essa instituição implica primeiramente buscar as raízes de sua denominação. Comunitária, do latim *communitarium*, diz respeito à comunidade, considerada quer como estrutura fundamental da sociedade, quer como tipo ou forma específica de agrupamento (ROSSATO, 1995, p. 10). Esse novo modelo está implementado no Brasil, mas de forma muito particular no Rio Grande do Sul.

As universidades comunitárias, instituições públicas não-estatais, são recentes no Brasil. Surgem a partir da iniciativa da sociedade civil e laica, em meio à imigração do final do século XIX e início do século XX. É nessa perspectiva que se entende a instituição comunitária como parte da construção e ampliação dos espaços da esfera pública, nos quais os deveres e os direitos da educação devem ser discutidos e construídos (Frantz; Silva, 2002, p.72). Conforme Longhi (1998), vale salientar que as universidades hoje consideradas comunitárias iniciam seus processos como Escolas Superiores, ou como faculdades isoladas, e, após, constituem-se em comunitárias, diferenciando-se pela sua natureza: confessional, filantrópica, fundação ou associação. Para Dalbosco (1998) comunitária é a instituição que apresenta um envolvimento da comunidade em sua construção e administração, significando, nesse sentido, estar presente no movimento de comunidade e estar construindo aquilo que lhe é por demais importante, o seu desenvolvimento.

Por estarem localizadas, em sua maioria, nas cidades do interior do Rio Grande do Sul, exercem um papel preponderante no contexto regional onde estão inseridas, estabelecendo uma política de estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão. Colaboram, para que cidadãos residentes no seu entorno tenham oportunidade de buscar uma educação de qualidade sentindo-se sujeitos incluídos no universo das discussões e da construção do conhecimento, contribuindo, desse modo, “com a formação do educando como cidadão que se articula com os interesses reais e coletivos da comunidade local e regional, tendo presente o significado social e político do seu trabalho [...]”. (LAUXEN, et al, 2004, p.1).

Uma das características das universidades comunitárias é sua inserção regional e o compromisso evidente dessas instituições

com seu espaço-tempo. A região é o ambiente geográfico formado por grupos sociais que compartilham cultura e interesses comuns, configurada como lócus de ação institucional. Apesar de estarem previstas na LDB/96 só em 2013, o Governo Federal sancionou a Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, regulamentando as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). Assim, em 19 de dezembro de 2014, através da Portaria nº 784, publicada no D.O.U. 22/12/2014, a Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ, é qualificada como Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES).

A UNICRUZ, está localizada no noroeste do Rio Grande do Sul, mais precisamente, em Cruz Alta, numa região de abrangência de vários municípios, e tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento da região em que está inserida, em especial do Alto Jacuí. Nos seus objetivos, procura levar em consideração as características econômicas, sociais, culturais e ambientais da região, bem como os resultados do planejamento Estratégico da região realizado pelo Governo do Estado, por meio dos Conselhos de Desenvolvimento, para o planejamento de políticas em prol do desenvolvimento sustentável da região, reforçado pela prática da identidade comunitária. Conta com 19 cursos na Graduação e na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com 03 cursos de mestrado e 2 doutorados, todos eles interdisciplinares. Apresenta como missão “a produção e socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica, tecnológica e humanística, capaz de contribuir com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com o desenvolvimento sustentável” (PDI, 2022-2027)

A Interdisciplinaridade é entendida nas intenções imediatas, nas perspectivas a médio prazo e nas estratégias frente aos cursos interdisciplinares, tanto em ações da administração central como nas iniciativas dos cursos ou de professores. Na Administração central destacam-se os seguintes descritores: respeito da nova gestão ao que já vinha sendo realizado; grande trabalho em relação a integração de cursos, (graduação); aproximação de áreas que são correlatas, sendo feita; trabalho/esforço contínuo mas

que se renova anualmente, para atuar de forma interdisciplinar na graduação e na pós-graduação; possibilidades de nucleação, de disciplinas e realização de trabalhos conjuntos na pesquisa e na extensão em que podem perpassar, diferentes áreas. As iniciativas dos cursos de graduação e de pós-graduação convergem para a interação entre cursos, sendo desenvolvida entre administração, ciências da computação e entre as s engenharias; presença de três programas de mestrado que são interdisciplinares ou atuam de forma interdisciplinar.

No que diz respeito à internacionalização, como uma questão global, geral, de todos os países a questão é enfática como o CRES em 2018 demonstrou e propôs. Envolve foi mobilidade, parcerias e redes. Neste entorno são identificadas estratégias institucionais, sob a ótica e limites de universidade de médio porte. Entre as estratégias tem presença as seguintes: considerar a internacionalização quase como a quarta missão da universidade; programas que desencadeiam outros como a Ciência Sem Fronteiras e que continuam renovando-se em diferentes modalidades internas na instituição (programa institucional de mobilidade acadêmica) e externas (convênios com instituições na América Latina, América do norte e Europa) como o envio semestral de alunos graduação para o exterior; editais específicos, com Bancos e distribuição de bolsas para a internacionalização e mobilidade; estímulo institucional a mobilidade e para a realização de pós-doutorado em instituições fora do país; destaque a convênio com a Universidade de Cornell, nos EUA, no qual professores fazem o pós-doutorado e inseridos em grandes projetos de pesquisa; convênio que viabilizou a participação de alunos de Pós-graduação, com seu professor orientador em eventos do FORGES no exterior e em Brasília.

A sustentabilidade, categoria também em destaque, tem como indicativos : a expansão, mas também a consolidação como faces da sustentabilidade formativa, financeira, orçamentária e econômica da instituição; a consolidação para manutenção de cursos de graduação e seus alunos o que envolve formação, mas também a economia institucional. Já na Pós-graduação a

Unicruz vislumbra a expansão de cursos como uma necessidade para a manutenção e sustentabilidade institucional, abrangendo a dimensão de conhecimento, de formalização para a universidade, mas também econômico financeira. Por ser uma instituição privada, depende também do recurso das mensalidades, cujas estratégias tem que ser bem pensadas devido ao comprometimento primeiro da instituição com a educação. Qualquer estratégia implementada e que não tenha uma boa aderência da comunidade, acaba repercutindo em prejuízo para a instituição e uma série de desgastes que poderiam ser evitados. É ainda lembrada, neste ponto, a questão administrativa, econômico-financeira. É importante que ela tenha a sustentabilidade dessas ações de forma paritária, ou seja, não adianta avançar com muita sede nas questões acadêmicas se isso não tiver um fôlego ou se não tiver um estofó em termos de administração e do suporte financeiro da universidade

A universidade tem um relacionamento mais próximo com a sua comunidade, e a sociedade, de uma forma geral, estreitando laços com empresas, locais regionais, entidades e instituições, o governo

3 Encaminhamentos conclusivos

As demandas sobre a educação superior e as questões que exigem ações da gestão, se tornaram mais complexas, nos últimos anos, assumindo limites antes não previstos como a questão sanitária e as polarizações empedernidas. Em tal entorno não surpreende que no âmbito das universidades estudadas aflore a necessidade de avançar a discussão sobre o bem público e social, subsumindo o suposto de que a missão e responsabilidade da educação superior será melhor compreendida.

Neste contexto, o que se traz como encaminhamentos conclusivos refletem as constatações, reflexões e interpretações elaboradas tendo como referência documentos institucionais e produções antes mencionadas que privilegiam articulações e indicativos da interdisciplinaridade, da internacionalização e de

sustentabilidade enquanto estratégicos na Educação Superior como bem público e social. Ressalta-se que independente das diferenças histórico- contextuais entre o que é revelado da Ulisboa e das duas universidades brasileiras houve consistência acompanhada de certa ressonância no que diz respeito à busca da interdisciplinaridade e seus indicativos, da internacionalização mesmo que limitada ao regional dentro de um mesmo país ou estado, e da gritante preocupação na busca e crescente ,frente à escassez de recursos financeiros

No que se refere à interdisciplinaridade pode-se afirmar que existe uma preocupação concreta da universidade em manter e desenvolver cursos nas modalidades interdisciplinares vigentes no país, mas também em desenvolver a articulação entre cursos, a aproximação de áreas correlatas e programas interdisciplinares. A diferença reside no nível de produção científica interdisciplinar, o que confere lastro mais sólido para os avanços na área do ensino. Em relação à internacionalização, as experiências reverberam na instituição e nas comunidades onde alunos estão inseridos; essas experiências de internacionalização são difundidas, renovadas, geram, desencadeiam outras iniciativas. .

As Universidades, em especial as brasileiras têm e querem manter ou pretendem ter o que denominam experiências de ponta, isto é com docentes , mas reconhecem que precisam ampliá-las tanto para professores como para pesquisadores. Aqui estão inseridas as conexões que cada professor estabelece com a sua área, no país e no exterior.

O binômio formalização e formação, foi direta e indiretamente mencionado, entendido como a repercussão das ações de formalização (convênios, agendas partilhadas, pois suas ações abrem caminhos para novas possibilidades e novos convênios (formalização), bem como para a criação de redes de contato, de projetos que possam ser realizados conjuntamente o que necessariamente traz um indicativo de educação em serviço (formação). A formação envolve mais do que a constituição de uma rede, um grupo, um contato, ela agrega conhecimento de todos os

envolvidos tangenciando, portanto, o processo formativo de vida institucional e pessoal.

A experiência da ULisboa demonstra como o equilíbrio entre a tradição disciplinar e a inovação interdisciplinar pode ser um caminho eficaz para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Ao integrar diferentes saberes e tecnologias, a universidade busca não apenas a excelência acadêmica, mas também a inclusão e a preparação de profissionais capazes de atuar em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

No que diz respeito à sustentabilidade, pode-se afirmar que ela agrega a face da – expansão, mas também da consolidação. A universidade têmtem que ter certa de estabilidade em relação à graduação, mas também precisa da possibilidade de expansão, para que ela tenha sustentabilidade financeira e acadêmica, comm conceitos adequados e acima dos patamares mínimos exigidos pelas políticas e normas nacionais. Outrossim é na expansão da pós- graduaçãoo por meio de cursos /áreas inovadoras que o conhecimento expande. É indubitável que as universidades consideram essas questões como sendo prioritárias , conectadas entre si, mas ao mesmo tempo tensionadas pelas possibilidades que a expansão acena e pelo desaceleramento que a urgência de consolidação pode trazer consigo.

Nas três universidades percebe-se o retrocesso na situação econômica devido aos cortes no investimento público na educação, e às inadimplências que se fazem presentes, demonstradas pela sobra de vagas, no caso das Universidades Brasileiras. Elas apresentam indicativos de que os cortes de recursos diminuem o caráter de bem público e social. Tal ponto está ligado à perda da capacidade aquisitiva da população, ao seu empobrecimento, revelando o inverso maléfico dos cortes na Educação Superior.

A falta de recursos termina por incidir no circuito econômico dos modelos vigentes, até mesmo os neo-liberais, pois carece das possibilidades de abrir o portal dos códigos das sociedades complexas . É no acesso às universidades e aos

conhecimentos e códigos que nela são discutidos e desenvolvidos, que as possibilidades de liberdade, empreendimento e emancipação acontecem, delineando os contornos do bem público e social na concretização de perspectivas interdisciplinares, de movimentos de internacionalização e de sustentabilidade em todas as suas acepções. Para finalizar este trabalho nada mais adequado do que caracterizá-lo,

“[...] menos por um qualificativo de conclusão e mais pela configuração de um norte para novos estudos. Assim, a análise e as discussões sobre as condições que marcam presença nos eixos expressivos da ES brasileira compõem um quadro de contextos emergentes e em mudança, os quais, por serem contínuos exigem novas análises e críticas sobre a condição de mudança paradigmática, a condição da ES como bem público e social, e a condição de interdisciplinaridade. . É o que leva à novos projetos, políticas e novos anúncios” (FRANCO e LAUXEN, 2019, p.12).

Diferentes experiências institucionais conduzem a saídas diferenciadas, frente aos mesmos problemas. Fica claro que, no enfrentamento da problemática contemporânea da Universidade, é o conjunto de soluções, articuladamente, que ditará em que medida se concretiza a educação superior entendida enquanto bem público.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. DF. 5 de Outubro de 1988. BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. n 9.394/96. In: Brasília. 1996.

BRASIL, PNE- Plano Nacional de Educação 2014-2021

CRES, 2018 . Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe Declaração Córdoba, Argentina, 14 de junho de 2018 (Disponível em www.cres2018.org. Acesso em 5 out 2018).

DALBOSCO, Cláudio Almir. Desafios postos pela modernidade

à universidade. Revista Educação e Universidade: práxis e emancipação: Benincá, Elli e Marcon Telmo (org). Passo Fundo. 1998.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. Práticas emancipatórias: processo em construção. Passo Fundo: UPF, 2004.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. Práticas Interdisciplinares e Organização Acadêmico-decisória da Universidade: Espaços de Mediação da Educação Superior como Bem Público. XXX Annual Meeting Lasa – Latin American Studies Association “Nuestra América: Justice and Inclusion”, EUA, 2019.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling. A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (Orgs.). Educação superior e contextos emergentes. Porto Alegre, EDIPUCRS, Série RIES/ PRONEX, v. 6, 2016. p. 47 - 59.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling . Desafios da universidade latino-americana no início do século XXI. In FRANCO, Sergio Roberto Kieling; FRANCO Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (Orgs.). Educação superior e conhecimento no centenário da Reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: ediPUCRS, Série Ries/Pronex 7, 2019. P. 47-58 . .

LONGHI, Solange M. A Face Comunitária da Universidade. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese de Doutorado. PPGEduc.

MARCOS, Marcela. Conheça a Universidade de Lisboa, a maior de Portugal e onde estudou Fernando Pessoa, 2023, Disponível em <https://www.estudarfora.org.br/universidade-de-lisboa/> Acessado em 20/09/2024

MARGINSON, Simon . High participation systems of higher education. The Journal of Higher Education, v. 87, n. 2, 2016, p. 243–270.

MARGINSON, Simon Higher Education and Public Good

.Higher Education Quarterly, Volume 65, No. 4, October 2011, pp 411–433

MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. Revista educação em questão (online), v. 56, p. 97-120, 2018.

ROSSATO, Ricardo; MAGDALENA, Beatriz, C. Universidades Gaúchas: Impasses e alternativas (o Ensino Superior no Rio Grande do Sul), Santa Maria: UFSM, 1995.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Produção de conhecimento interdisciplinar: contextos e pretextos em programas de Pós-graduação. Revista Brasileira de Pós-Graduação . Brasília, Capes, V12,n.27 abril de 2015 p 15-35.

SOBRINHO, José Dias. Educação superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013

UNICRUZ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022. Cruz Alta, 2018.

UFRGS-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UFRGS (2011 – 2015) Porto Alegre, UFRGS, dez 2010 . 39 p.((Disponível e : <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/pdi-2010> Acesso em junho de 2018).

CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS EMPREENDEDORAS: UMA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DOS ASSOCIADOS DE UMA COOPERATIVA AGROPECUÁRIA

ANA PAULA ALF LIMA FERREIRA

CAMILA COLETTO

VANESSA STEIGLEDER NEUBAUER

1 Introdução

Partindo-se do pressuposto que o Agronegócio, representa a soma de todas as operações envolvidas no processamento e na distribuição dos insumos agropecuários, as operações de produção na fazenda e o armazenamento (DAVIS e GOLDBERG;1957). Tem -se que o agronegócio brasileiro vem sendo reconhecido como um dos principais setores que fomentam o crescimento econômico nacional. O Produto Interno Bruto (PIB) do agronegócio no país cresceu 3,81% em 2019, frente a 2018, o que representa 21,4% do PIB brasileiro total (CEPEA, 2020). Em 2020, o PIB do agronegócio brasileiro acumulou alta de 16,81% no período de janeiro a outubro, apesar de ter crescido lentamente entre abril e maio, devido aos impactos negativos da pandemia (CEPEA, 2021).

A importância do setor no Brasil também pode ser analisada a partir do Censo Agropecuário do IBGE para o ano de 2017, do qual destaca-se: a produção total de 103 milhões de toneladas de soja, 1,7 milhão de toneladas de milho, 173 milhões de cabeças de gado, o plantio de 351 milhões de hectares por estabelecimentos

agropecuários. Dentre eles 80,9 milhões de hectares voltados à agricultura familiar, o que corresponde a 23% da área de todos os estabelecimentos agropecuários do país; e a quantidade de 579,5 mil estabelecimentos associados a cooperativas (11,4% do total), dentre os quais 71,2% são de agricultura familiar (IBGE, 2021).

Conforme dados do IBGE (2017), o Brasil apresenta indicadores relacionados com a fome e a miséria que atingem cerca de 50 milhões de brasileiros, o que equivale a 25,4% da população vivendo na linha da pobreza (IBGE, 2017). Esse cenário é corroborado pelo relatório da ONU (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura), o qual indica que o Brasil tem estimativa de, em 2030, conseguir atingir a fome zero, com investimentos em políticas públicas, englobando o setor agropecuário do país para suprir as necessidades nutricionais da população (ONU, 2017).

Nesta discussão é relevante compreender que as mudanças comportamentais, além das mudanças tecnológicas, tornam-se fundamentais, considerando também que o perfil do consumidor envolverá novos hábitos de consumo, expectativas e desejos (OECD, 2018). Estima-se que, em 2060, sete em cada dez pessoas viverão em centros urbanos, com um maior acesso a bens de consumo, alimentos mais diversificados e especializados (IBGE, 2018). Nesse ambiente, o futuro da população rural está conectado aos diversos ramos da economia e não somente à agricultura, de modo que é preciso compreendê-lo como um desenvolvimento rural multifuncional ativo e diversificado — conceito amplo e variado de negócios rurais (SZNAJDER, PRZEZBÓRSKA; SCRIMGEOUR, 2009). Ainda de acordo com os autores, negócios rurais têm sido relacionados a um crescente número de novas funções — produção, comércio e serviços — envolvendo atividades como: *(i)* produção agrícola; *(ii)* serviços de produção, compra, estocagem, transporte e comércio de produtos agrícolas; *(iii)* produção não agrícola diretamente relacionada (provisão de materiais e meios de produção); e *(iv)* atividade não agrícola indiretamente relacionada,

ou completamente não relacionada (turismo rural e agro turismo, economia florestal, cuidado de paisagens e proteção ambiental, etc.)

Circundando o contexto rural, a temática empreendedora vem assumindo um papel de destaque, tangenciando as discussões de desenvolvimento econômico e social, remetendo-se a quebra de paradigmas, a exemplo das questões de consumo, geopolíticas, tecnológicas e a diminuição de barreiras comerciais e culturais, entre outras. O desafio de empreender reivindica uma postura proativa dos atores envolvidos, visando alternativas de fomento para uma atitude empreendedora no agronegócio, compartilhada por produtores, cooperativas, poder público e pesquisadores, além de outros agentes, sendo que nesta pesquisa, o empreendedor rural é aquele que se ocupa em tempo integral das atividades relacionadas a sua propriedade, mas que, além do gerenciamento, sua preocupação relaciona-se com a inovação (OLIVEIRA, 2018). Nota-se assim que, o empreendedorismo tem sido discutido na literatura a partir de uma ampla variedade de conceitos, e aplicado nos mais diferentes contextos, a exemplo do contexto educacional e a incubadoras tecnológicas (MINELLO, MARINHO, BÜRGER; 2018).

Comumente, os negócios urbanos abordam a temática empreendedorismo a partir de discussões em torno da figura do empreendedor como fundamental e relevante para a sociedade. Já nos negócios rurais a figura central, do empreendedor é realizada pelo produtor rural, o qual tem além das funções técnicas tem que auxiliar na, abertura de novos mercados, acompanhando os avanços tecnológicos, sociais, culturais e econômicos, e o turismo rural, bem como comportamentos de colaboração e cooperação, por exemplo, ainda encontra lacunas e é menos discutido (ESPARCIA; ESCRIBANO; SERRANO, 2017).

Com base na compreensão de agronegócio adotada neste estudo, fica evidente que o produtor está inserido e é protagonista em suas unidades de produção, propiciando a investigação do conceito de produtor empreendedor que participa de um sistema agroindustrial globalizado e competitivo, dotado de distintos níveis

de escolaridade e capacitação, portes de propriedade, quantidades produzidas, sistema de produção, poder de barganha, dentre outros, mas que contribui positivamente com o desenvolvimento da sua região.

Considerando a relevância da temática empreendedorismo rural, o objetivo do trabalho foi *identificar as características comportamentais empreendedoras dos cooperados de uma cooperativa do setor agrícola, localizada na região central do Rio Grande do Sul, a partir do modelo proposto por McClelland (1972)*. Cabe mencionar que este objetivo está alinhado à proposta para o plano de Agricultura e Pecuária 2020/2021 que corrobora a necessidade de inovar no agronegócio, indica a necessidade de programas de incentivo ao empreendedorismo e inovação tecnológica na produção agropecuária e a modernização da agricultura e conservação de recursos naturais, entre outros (CNA/SENAR, 2020).

2 Definindo o que é comportamento empreendedor

Conceituar o termo empreendedorismo não é uma tarefa trivial na academia, pois perpassa várias áreas, dando margem a diversos entendimentos. Ao aceitar o desafio de definir o termo empreendedorismo, é fundamental observar uma grande complexidade de fatores como crenças e, principalmente, como o fenômeno do empreendedorismo está sendo observado e entendido (GARTNER, 1990; FILION, 2011). A discussão sobre este tema iniciou na década de 1970, mas só a partir de 2000 ocorreu um aumento significativo nas pesquisas, as quais foram agrupadas em oito dimensões: empreendedorismo como processo organizacional; características do empreendedor; atitude e comportamento empreendedor; antecedentes da intenção empreendedora; locus de controle e efeitos da cultura no empreendedorismo; processos cognitivos e identificação de oportunidades; ação empreendedora; e tomada de decisão (BRAUM e NASSIF; 2018).

Ao compreender a relevância do empreendedorismo deve-se considerar as diferentes perspectivas a partir de três vertentes

distintas e complementares: *i)* O empreendedor “schumpeteriano”, envolvido com a criação de valor, aproveitamento de oportunidades e novas associações de ideias, oferecendo uma nova solução que o mercado estaria disposto a comprar - e pagar por isso (ZEN; FRACASSO, 2008; JULIEN, 2010); *ii)* O empreendedor com pensamento “druckeriano” na qual a inovação é a ferramenta peculiar, devendo ser cometida de modo sistemático pelo empreendedor- administração empreendedora, cuja concretização pode ser realizada em novas organizações e/ou organizações existentes e na gestão de serviços públicos (DRUCKER, 1998); *iii)* e a abordagem comportamental que identificou fatores que possibilitam a formação de empreendedores onde os indivíduos apresentam um valor denominado “necessidade de realização”, que varia de cultura para cultura e está associada ao empreendedorismo. Em comparação com a abordagem econômica, McClelland (1972) concorda com os economistas quando estes afirmam que o empreendedor é responsável pelo desenvolvimento econômico, porém considera que todas as atividades humanas podem ser realizadas de modo empreendedor, e não apenas as atividades econômicas.

De acordo com Nassif, Hashimoto e Amaral (2014), as características pessoais, incluindo a sua capacidade inovadora e a experiência acumulada, bem como o constante aprimoramento das habilidades para criar, inovar e gerenciar negócios são a chave para os empreendedores alcançarem o sucesso. Diante disso e de um mercado altamente competitivo, constata-se a importância em levantar algumas questões relacionadas às características e ao comportamento empreendedor frente ao desafio do mundo dos negócios (SIQUEIRA et al., 2014). Tais características podem ajudar os indivíduos a enfrentar os desafios de empreender (MCCLELLAND, 1972), assim como a inexistência delas pode inviabilizar a formação de um negócio.

De acordo com Stam (2015), desenvolver o comportamento empreendedor permite que os atores aprimorem características essenciais à criação, manutenção e desenvolvimento de negócios

inovadores, aumentando a qualidade do empreendedorismo local. O Quadro 1, faz menção às dimensões comportamentais do empreendedorismo.

Quadro 1- Dimensões comportamentais do empreendedorismo

Dimensão	Característica	Definição
Realização	Busca de oportunidade e iniciativa	Tentar fazer as coisas antes do solicitado; buscar por novas oportunidades de negócio e ter iniciativa e capacidade de antecipar algumas situações.
	Persistência	Necessita ter rápida superação, suportando situações que não satisfazem as necessidades pessoais ou profissionais, sem se comportar de maneira derrotista, negativa ou confusa.
	Correr riscos calculados	Avaliar as alternativas para tomar decisões calculadas, buscando reduzir as chances de erro; aceitar desafios moderados, com boas chances de sucesso.
	Exigência de qualidade e eficiência	Fazer as tarefas de forma melhor, mais rápido e com menor custo; trabalho terminado no tempo certo e atendendo os padrões de qualidade.
	Comprometimento	Fazer sacrifícios pessoais e um esforço maior para cumprir uma tarefa; ajudar os colaboradores, se necessário para terminar um trabalho no tempo certo; assumir responsabilidades com o negócio e dedicação quase que exclusiva ao empreendimento.

Planejamento	Busca de informações	Importante para um diferencial da empresa; obter informações dos clientes, fornecedores e concorrentes; consulta de especialistas e inspeção pessoalmente da fabricação de um produto ou compra de algum material.
	Estabelecimento de metas	Envolve alguns pontos fundamentais, como: estabelecer metas e objetivos que são desafiantes; definir metas de longo prazo, claras e específicas; e estabelecer objetivos de curto prazo.
	Planejamento e monitoramento sistemático	Revisar os planos constantemente; através do planejamento e mapeamento do meio ambiente, analisando os recursos tem capacidade de estruturar objetivos a longo prazo; pelo plano de negócios, o empreendedor avalia o negócio.
Poder	Persuasão e redes de contatos	Por meio de estratégias estipuladas, consegue persuadir ou influenciar os outros; o empreendedor amplia sua rede de relações; retira das pessoas conselhos, experiências, para conseguir parcerias.
	Independência e autoconfiança	Expressa confiança na capacidade de realizar uma tarefa difícil; ter consciência de seu valor, agindo com firmeza e tranquilidade; faz o indivíduo arriscar mais.

Fonte: Adaptado do modelo de Bessant e Tidd (2009).

De acordo com Bessant e Tidd (2009), para tentar explicar o comportamento dos empreendedores, pesquisadores tendem a examinar características pessoais ou a influência de fatores contextuais, como a disponibilidade de recursos. O resultado de traços, emoções, cognições, conhecimentos, aptidões e habilidades compõem assim, “O comportamento empreendedor”.

3 Material e métodos

A pesquisa tem abordagem qualitativa e objetivo descritivo. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa é útil para pesquisas

em que há interesse de conhecer experiências e interações vinculadas ao seu contexto natural, destacando as suas particularidades. O objetivo descritivo, visa descrever as características do fenômeno analisado, hipóteses e relações, com técnica de análise do tipo descritiva, proporcionando informações claramente definidas sobre o campo de estudo (MALHOTRA, 2012).

A *unidade de análise* consiste nas dez características empreendedoras (MCCLELLAND, 1972) dos associados de uma cooperativa agrícola mista. Para se obter informações sobre o comportamento empreendedor no contexto rural, realizou-se uma *survey*, em que foram descritas as características da população e estabelecidas relações entre variáveis, de modo a caracterizar as atitudes e opiniões de indivíduos (GIL, 2008).

O cenário do estudo foi uma cooperativa fundada na década de 60, e conta com 5.420 associados, que cultivam vários produtos agropecuários: feijão, milho, soja, trigo, fumo, leite etc. Encontra-se localizada em um pequeno município (6.508 habitantes) inserido na região central do Estado do Rio Grande do Sul, com grande participação do meio rural. Esse, utiliza uma diversidade de estratégias produtivas, apresenta uma densidade demográfica de 20,23 hab/km² e possui um salário médio mensal dos trabalhadores em torno de 2,5 salários-mínimos (IBGE, 2017). Opção que se deu por conveniência e pela relevância da cooperativa no contexto produtivo da região; envolvendo também, a perspectiva dos pesquisadores e o que eles consideram relevante na sua trajetória de pesquisa (GARTNER, 2010; FILION 2011).

A pesquisa foi realizada a partir da aplicação de questionários a 360 associados (6,64%), que neste contexto são entendidos como empreendedores rurais. A coleta de dados ocorreu por adesão voluntária durante miniassembleias e visitas *in loco* nas residências dos associados, entre julho e setembro de 2018, tendo sido estruturados em dois blocos.

O primeiro, caracteriza o perfil socioeconômico dos cooperados (gênero, faixa etária, estado civil, escolaridade e

formação sobre empreendedorismo) e de suas propriedades (tamanho, atividades, percentual de lucro obtido, familiar ou não, uso de mão de obra contratada e utilização de consultoria de gestão no processo de tomada de decisão). O segundo, constituído por 55 questões, contemplou o questionário proposto por Mansfield *et al.* (1987), para investigação de características empreendedoras do modelo de McClelland (1972); sendo que para cômputo das somas de cada uma das CCE's deve-se seguir o indicado na Quadro 1.

Quadro 1- Características e questões do instrumento das CCE's

CCE	QUESTÕES					
	Q1	Q12	Q23	Q34	Q45	FC
Busca de oportunidade e iniciativa	Q1	Q12	Q23	Q34	Q45	FC
Persistência	Q2	Q13	Q24	Q35*	Q46	FC
Comprometimento	Q3	Q14	Q25	Q36	Q47*	FC
Exigência de qualidade e eficiência	Q4	Q15	Q26	Q37	Q48	-
Correr riscos calculados	Q5	Q16	Q27	Q38*	Q49	FC
Estabelecimentos de metas	Q6	Q17*	Q28	Q39	Q50	FC
Busca de informações	Q7	Q18	Q29*	Q40	Q51	FC
Planejamento e monitoramento sistemático	Q8	Q19	Q30	Q41*	Q52	FC
Persuasão e redes de Contatos	Q9	Q20*	Q31	Q42	Q53	FC
Independência e autoconfiança	Q10	Q21*	Q32	Q43	Q54	FC

Nota: As questões indicadas por * são negativas.

Fonte: adaptado de Mansfield *et al.* (1987).

Conforme descrito por Mansfield *et al.* (1987) as questões Q11, Q22, Q33, Q44 e Q55 correspondem a fatores de correção (FC) utilizados para evitar inconsciente. As questões negativas, foram usadas para corrigir o total das CCE's, sendo que nos casos em que o somatório da pontuação for igual ou superior a 20

(vinte) pontos deve-se empregar os FC. Os questionários foram respondidos de acordo a percepção dos associados, utilizando uma escala *likert* de 5 pontos na qual: 1 = nunca; 2 = raras vezes; 3 = as vezes; 4 = frequentemente; e 5 = sempre. Os dados dos blocos 1 e 2 foram então tabulados em uma planilha eletrônica e analisados com base em estatística descritiva.

4 Resultados e discussões

A fim de orientar os resultados da presente pesquisa, segmentou-se a seção em dois itens. Sendo esses: 3.1 Perfil dos associados e de suas propriedades e 3.2 Características empreendedoras dos associados.

4.1 Perfil dos associados e de suas propriedades

A partir da sistematização das respostas dadas ao primeiro bloco do instrumento de investigação, foi identificado o perfil socioeconômico dos associados participantes da pesquisa e de suas propriedades rurais. Com relação ao perfil pessoal dos pesquisados, tem-se que os mesmos são em maioria do sexo masculino (63,39%); predominando as faixas etárias entre 26 a 35 anos (39,16%) e entre 36 a 50 anos (31,38%); sendo a maioria de casados (46,67%) e, logo após, solteiros (43,61%).

Na escolaridade da amostra da pesquisa, prevalece o ensino médio completo com formação técnica realizado concomitantemente (36,11%), seguido de ensino superior incompleto (20,55%). Ainda com relação à escolaridade, constatou-se que 77,22% dos pesquisados não tiveram nenhuma formação prévia ou fornecida pela cooperativa quanto à prática do empreendedorismo. No que se refere às propriedades rurais dos pesquisados, a descrição está disposta no Quadro 2.

Quadro 2: Caracterização das propriedades

Característica	Respostas	Percentual
Tamanho da propriedade	de 0 a 20 ha	13,3%
	de 21 a 50 ha	45,8%
	de 51 a 100 ha	29,2%
	mais de 100 ha	11,7%
Principal atividade da propriedade*	Soja	64,2%
	Gado de corte	35,0%
	Leite	33,3%
	Fumo	16,9%
	Ovinos	15,3%
	Milho	13,6%
	Feijão	9,7%
	Suínos	6,7%
	Outros	4,7%
	Agroindústria	2,2%

Nota: * o somatório das percentagens de cada resposta é superior a 100%, pois os pesquisados tiveram opção de assinalar mais que uma alternativa.

Fonte: Resultados da pesquisa, 2019.

Observa-se que a maioria das propriedades possuem entre 21 a 50 ha (45,8% dos pesquisados), seguido de propriedades que apresentam entre 51 a 100 ha (29,2% dos pesquisados). Em relação ao tamanho da área dos imóveis rurais, conforme dados do INCRA (2019), classifica-se os mesmos como: (i) Pequena Propriedade, o imóvel rural que tem área compreendida até 4 (quatro) módulos fiscais; (ii) Média Propriedade, possui área superior a 4 (quatro) e até 15 (quinze) módulos fiscais; e (iii) Grande Propriedade, o imóvel rural, cuja área é superior a 15 (quinze) módulos fiscais. Vale lembrar, que tal classificação foi definida pela Lei 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, a qual se destaca por considerar o módulo fiscal (e não apenas a metragem), que varia de acordo com cada município.

Assim, pode-se indicar que a maioria dos pesquisados, possuem uma grande propriedade rural, conforme orientação do Inbra (2019). No entanto, 87,5% dos respondentes consideram suas propriedades como de agricultura familiar; 92,77% informaram não utilizar mão de obra contratada; e 93,05% não recorrem à consultoria de gestão.

Nesse contexto, evidencia-se que a maioria dos pesquisados, possui propriedade rural com predomínio de características da agricultura familiar como definido pelo Art. 3º da Lei 11.326/2006, não obstante, a cultura predominante é a produção de soja e, logo a seguir, a produção de carne.

Ao comparar os dados da amostra pesquisada com aqueles referentes ao contexto nacional brasileiro, conforme dados do censo agropecuário de 2017 (IBGE, 2020), evidencia-se que a realidade estudada é mais favorável em relação ao conjunto de fatores caracterizados no quadro 4, no qual destaca-se: Faixa etária menor dos produtores, o que tende a indicar uma maior propensão ao empreendedorismo, sendo válido também em relação ao nível de escolaridade mais elevado. O tamanho da propriedade maior, proporciona um ganho de área através da possibilidade de diversificação de produção e a obtenção de melhores médias de produção por ha.

A média prevista pelo censo agropecuário brasileiro para a região, era de 68,9 sacas por ha, no entanto, a média obtida na região foi superior, alcançando o volume de 72 sacas por ha. (SIDRA, 2019).

Quadro 3 - A Síntese da comparação entre a realidade investigada e o censo agropecuário brasileiro (2017).

Dimensões	Dados da Amostra	Censo Agropecuário brasileiro
Faixa etária	26 a 35 anos (39,16%)	45 a 54 anos (20%)
Escolaridade	Ensino médio completo, com técnico (36,11%) Ensino Superior incompleto (20,55%)	Antigo primário (23,77%) Ensino fundamental completo (19,3%)
Tamanho da propriedade	entre 21 a 50 ha (45,8%)	entre 1 a 10 ha (38,2%)

Fonte: Coleta de dados e IBGE (2017).

Sumarizando, o perfil dos cooperados indica que existem condições favoráveis ao empreendedorismo pelas características socioeconômicas, as quais são potencializadas com as características das suas propriedades. Esta afirmação ganha relevância observando os resultados da safra de 2019, com a obtenção de melhores médias de produção, inclusive superando expectativas (SIDRA, 2019) que se baseou apenas em histórico de safras anteriores, sem observar o perfil empreendedor dos produtores. De acordo com Arnould (2011), o principal objetivo do produtor rural é permanecer no campo, inserido no agronegócio e mantendo cultura de subsistência, mas, por outro lado, conservando a ideia básica de maximizar os lucros. “Para que esse objetivo seja alcançado em tempos de globalização, se faz necessário que o produtor rural seja empreendedor e utilize as ferramentas administrativas o mais corretamente possível” (Arnould, 2011, p. 30).

4.2 Características empreendedoras dos associados

O segundo bloco do instrumento de investigação tem o objetivo de identificar as características empreendedoras dos pesquisados, baseando-se em três dimensões do comportamento

empreendedor, sejam essas: Realização, Planejamento e Poder. O resultado da pesquisa encontra-se representado no Quadro 4.

Quadro 4 - Média das respostas para as características empreendedoras dos cooperados

Dimensões	Características empreendedoras	Médias alcançadas
Realização	Busca de oportunidade e iniciativa	17,28
	Persistência	17,29
	Comprometimento	17,4
	Exigência de qualidade e eficiência	17,28
	Correr riscos calculados	18,03
Planejamento	Estabelecimento de metas,	12,60
	Busca de informações	12,31
	Planejamento e monitoramento sistemáticos	17,16
Poder	Persuasão e rede de contatos	10,00
	Independência e autoconfiança	11,25

Fonte: Resultados da pesquisa (2020).

Nos itens a seguir serão abordados os resultados encontrados no Quadro 3:

a) Dimensão Realização

Em relação à dimensão *Realização*, que evidencia a aceitação do indivíduo diante de suas habilidades, compreendem-se cinco fatores, são eles: *Busca de oportunidade e iniciativa*, *Persistência*, *Comprometimento*, *Exigência de qualidade e eficiência* e *correr riscos calculados*, teve-se como característica predominante; *Correr riscos calculados*, a qual obteve o maior valor médio (18,03%), seguida do *Comprometimento* (valor médio de 17,4%). *Persistência* (valor médio de 17,29%).

A característica “*Correr riscos calculados*”, sugere que produtores associados, possuem maior afinidade em vivenciar situações que estejam em seu controle, uma vez que convivem com inúmeras incertezas, tais como, questões climáticas, oscilação de mercado, questões de fitossanidade, entre outros. De acordo com os resultados, analisar o cenário antes de começar um novo projeto como, por exemplo, aumentar a área de plantio, ou investir em uma agroindústria na propriedade, é fundamental para os pesquisados.

A característica que alcançou a segunda maior média foi “*Comprometimento*”, retratando que os respondentes acabam levando bastante tempo para encontrar uma solução, ao depararem-se com um problema difícil, priorizando a fidelidade, os acordos e prazos. Nesta característica, a importância de “manter a palavra” foi manifestada informalmente pelos pesquisados no momento de responder o questionário, demonstrando a importância dos vínculos entre os entrevistados e as cooperativas, o que fortalece as instituições, e contribui para o desenvolvimento da região e o crescimento das características empreendedoras.

Com relação à característica “*Busca de oportunidade e iniciativa*”, a média (17,28%), mostra que os cooperados esforçam-se para realizar as coisas que devem ser feitas sem que outros tenham que solicitar. Essa característica pode indicar também que os pesquisados aproveitam as oportunidades do mercado, e que estão predispostos a desenvolver habilidades empreendedoras.

A “*Exigência de qualidade e eficiência*” mantém a média da característica anterior, indica que os pesquisados não ficam satisfeitos quando as atividades não são realizadas devidamente, ou demoram para serem realizadas, externando como os associados priorizam serviços rápidos e eficientes tanto para a cooperativa como dentro da sua propriedade. Embora as características *Busca de oportunidade e iniciativa* (17,28%) e *Exigência de qualidade e eficiência* (17,28%), obtiveram médias um pouco menores, elas são percebidas como necessárias, reforçando a ideia de um produtor rural empreendedor, comprometido.

b) Dimensão Planejamento

Em relação à dimensão *Planejamento*, a qual compreende três fatores, são eles: *Estabelecimento de metas*, *Busca de informações e Planejamento e monitoramento sistemáticos*, em que o último fator obteve a maior média (17,16%), indo ao encontro da atividade principal da propriedade, destacando que o planejamento e monitoramento são primordiais. Nesse cenário, ao demonstrar e reforçar o empreendedorismo dos produtores, encontram-se preparados para conduzir possíveis incidências de problemas como: fitossanidade, clima e oscilação do mercado, que tendem a impactar significativamente na sua lucratividade, o que fica evidente no desempenho produtivo da região.

As características “*Estabelecimento de metas*” (12,60%) e “*Busca de informações*” (12,31%) não tiveram médias altas se comparadas às demais características, sinalizando que os pesquisados podem estar em uma zona de conforto dentro de suas atividades, buscando apenas fazer com qualidade o que sempre foi feito. A média baixa da característica *Busca de informações* pode indicar uma estreita relação de confiança com a cooperativa, tornando-a referência em relação a informações. De qualquer forma é preocupante, pois cria obstáculos para um melhor gerenciamento da propriedade, dificultando a realização de um planejamento a longo prazo, mantendo-se informado, por exemplo, em relação a preços futuros, previsões climáticas, ao possibilitar eficiência nos processos de produção, armazenamento, logística e comercialização.

A pertinência destas características na formação do comportamento empreendedor, tem o objetivo de dar suporte técnico e de gestão aos pesquisados. Assim, é possível compartilhar o acesso e o domínio de ferramentas para um melhor planejamento a longo prazo, ou seja, possibilitar que o associado (trocar tudo por cooperado) pense no futuro, prepare um plano de vida profissional e pessoal, preocupando-se não apenas com a propriedade, como também com o seu bem-estar e da sua família.

c) Dimensão Poder

Na dimensão *Poder*, encontram-se as menores médias: a característica *Persuasão e rede de contatos* a média encontrada foi de 10,00%, e a característica *Independência e autoconfiança* obteve a média de 11,25%.

As menores médias na dimensão Poder, demonstram a confiança que os produtores possuem em relação à cooperativa, reforçam o seu papel institucional na região. Entende-se que a rede de contato do produtor está suportada na cooperativa, e ao que parece os cooperados sentem-se seguros com o suporte de informações e serviços ofertados a eles. Outro fator que pode explicar as médias tão baixas, seria a falta de entendimento por parte dos respondentes, em relação à pergunta.

No que se refere à característica *Independência e autoconfiança*, a segunda média mais baixa da pesquisa, confirma a hipótese do receio que o associado possui em sair da sua zona de conforto, o que oportuniza que a cooperativa empreenda ações voltadas a estimular ainda mais ações empreendedoras dentro das propriedades, aumento a sua autoconfiança.

Assim, com base nos resultados apresentados, podem-se perceber oportunidades de desenvolver e ampliar as características comportamentais empreendedoras dos cooperados como, por exemplo, a diversidade de produtos que são encontrados nas propriedades, sendo um indicativo desta tendência do produtor estar apto a empreender e ter suporte da cooperativa em relação ao planejamento estratégico sistemático, sensível à interpretação do mercado, mantendo a propriedade competitiva.

Neste contexto, as propriedades rurais oferecem um cenário fértil para o fomento do conceito e a prática do empreendedorismo rural, possibilitando à cooperativa ser um elo entre os pesquisados, ao atuar como vetor de desenvolvimento dentro das comunidades, fomentando prioritariamente iniciativas empreendedoras em suas regiões e agindo em prol da articulação dos diversos atores.

Destaca-se que a realidade das propriedades pesquisadas em relação ao cenário nacional, demonstrado a partir do censo (IBGE, 2017), mostrou-se com um número maior de indicadores favoráveis, como por exemplo a disponibilidade de mão de obra qualificada (especializada), idade jovial dos mesmos e, principalmente, o tamanho da área disponível para a produção.

5 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo “Identificar as características empreendedoras dos cooperados de uma cooperativa agrícola, a partir do modelo comportamental proposto por McClelland (1972) envolvendo as dimensões: Realização, Planejamento e Poder”.

O principal resultado positivo obtido está relacionado à dimensão Realização, que apresentou médias superiores em relação às demais. O que permite afirmar que os cooperados possuem características empreendedoras, refletindo em um desempenho produtivo superior ao esperado para a região.

As variáveis que compõem essa dimensão, *busca de oportunidade e iniciativa, persistência, comprometimento, exigência de qualidade e eficiência, e correr riscos calculados*, alçam os cooperados a uma condição de protagonistas, e ilustram a relevância da inserção das cooperativas junto às rotinas. Ainda, consideram a compreensão de que o empreendedor não é um “super-homem”, e que embora esforçando-se para buscar soluções de problemas e agregar valor, não consegue baseado somente em seu comportamento, pois o produtor sozinho torna-se pequeno frente a esse contexto.

As características como *persistências e correr riscos calculados*, não só dão subsídios para prática, mas os fazem buscar junto às cooperativas, um apoio que os permita ter segurança e confiança para elaboração e execução de seus planejamentos, ou seja, a instituição proporciona ao cooperado poder sobre suas ações.

A dimensão Planejamento, composta pelas variáveis, *estabelecimento de metas, busca de informações, e planejamento*

e monitoramento sistemático, de forma geral obteve um bom desempenho, destacando que o planejamento é uma prática constante nas propriedades, ao buscar melhorias para si e para seu contexto. A dimensão Poder composta pelas variáveis *persuasão e redes de contatos e independência e autoconfiança*, embora seja a dimensão que obteve menores médias, percebe-se sensível à atuação da cooperativa, que frente a essa dimensão presta serviços aos cooperados.

É importante destacar que o perfil dos pesquisados é positivo quando comparado a média da realidade brasileira, indicada no Censo Agropecuário de 2017. Nesse sentido, é esperado que os resultados sejam superiores àqueles que seriam encontrados caso o mesmo instrumento fosse aplicado a outras amostras. Apesar dos autores desta pesquisa desconhecerem aplicações do modelo para cenários rurais similares, a possibilidade de discussão contribui para a relevância da temática “Empreendedorismo rural”. A partir da investigação, também foi possível observar, que a cooperativa assume um papel de protagonista no desenvolvimento regional, e incentivar uma mudança de atitude dos cooperados faz parte dos princípios do movimento cooperativo.

Apesar do modelo teórico utilizado ser comportamental, percebeu-se a necessidade de abordar as teorias institucionais para explicar algumas situações na rotina dos empreendedores rurais, pois apenas o comportamento não explica o desenvolvimento da região.

Quanto à limitação do estudo, pode-se fazer menção ao fato que seus resultados ilustram o contexto dos entrevistados frente a um recorte temporal pré-definido. A replicação desta pesquisa pode apresentar resultados distintos, ao mesmo tempo em que sugere possibilidades de novas discussões, que tendem a contribuir para o avanço da construção do conhecimento da temática.

Referências

- ALMEIDA, F. M., VALADARES, J. L., & SEDIYAMA, G. A. S. (2017). **A contribuição do empreendedorismo para o crescimento econômico dos estados brasileiros**. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 6(3), 466-494. <http://dx.doi.org/10.14211/regepe.v6i3.552>
- Arnould, G. (2011). **Empreendedorismo rural**: um estudo sobre a inserção do técnico em agropecuária, egresso do IFRS – Campus Sertão. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, DF, Brasil.
- BECKER, G.V.; LACOMBE, B. M. B.; **Gestão, inovação e competências**: conciliando ideias no estudo dos empreendedores de incubadora de base tecnológica. In: RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, C. S.; BOFF, Luiz Henrique. Os novos horizontes da gestão: aprendizagem, organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- BESSANT, J., & TIDD, J. **Inovação e empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman: 2009.
- Brasil. Lei Federal 11.326, Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. De 24 de julho de 2006.
- BRAUM, L. M. dos S., & NASSIF, V. M. J. (2018). **Estrutura Intelectual da Produção Científica sobre Propensão ao Empreendedorismo**: uma Análise à Luz das Citações. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 19(3), 422-468. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n3.1047>
- CEPEA. **Centro de estudos avançados em economia aplicada**. Página inicial. Disponível em: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- CNA/SENAR. **Serviço nacional de aprendizagem rural**. Página inicial. Disponível em: <https://www.cnabrazil.org.br/senar>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DAVIS, J. H., GOLDBERG, R. A. A. **Concept of agribusiness.** pp. 136. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University: 1957.

DRUCKER, P. F. **The coming of the new organization:** harvard business review on knowledge management, Harvard Business School, p. 1-19, 1998.

ESPARCIA, J., ESCRIBANO, J., & SERRANO, J. J. (2015). **From development to power relations and territorial governance:** Increasing the leadership role of LEADER Local Action Groups in Spain. *Journal of Rural Studies*, v. 42, pp. 29-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.09.005>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

FERRARY, M.; GRANOVETTER, M. **The role of venture capital firms in Silicon Valley's complex innovation network.** *Economy and Society*, 38(2), 326-359. [https:// doi.org/10.1080/03085140902786827](https://doi.org/10.1080/03085140902786827), 2009.

FILION, L.J. Defining the Entrepreneur – complexity and multi-dimensional systems: some reflections. In: DANA, L.P.(ED) **World Encyclopedia of Entrepreneurship.** Cheltenham: Edward Elgar, p. 41-52, 2011.

FILION, L.J. **Empreendedorismo: empreendedores e proprietários- gerentes de pequenos negócios.** *Revista de Administração, São Paulo*, v.34, n.2, p. 5-28, abr./jun., 1999.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa.** 3.Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARTNER, W. B. **A new path to the waterfall:** A narrative on a use of entrepreneurial narrative. *International Small Business Journal*, n. 28, v. 1, 2010.

GARTNER, W.B. **What are we talking about when we talk about entrepreneurs?** *Journal of Business Venturing*, V.5, p. 15-28, 1990.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5.ed. São

Paulo: Atlas, 2008. 6.ed.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e estatísticas**. Página inicial. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

INCRA. **O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/>. Acesso em: janeiro de 2019.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARCONI, M, A.; LAKATOS, E, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. EDITORA ATLAS S.A. 5º- ed. São Paulo (SP), 2003.

McCLELLAND, D. C **A sociedade competitiva: realização & progresso social**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

McCLELLAND, D; STEELE, R. **Human motivation**. NJ: General Learning Press: 1987.

MINELLO, I. F; MARINHO, E. S; BÜRGER, R. E; **Processo de incubação como estimulador de inovação**: Um estudo com empresas incubadas de base tecnológica. Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 3-26, abr. 2018. ISSN 1984-3372. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/view/5180>>. Acesso em: 14 jun. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.19177/reen.v10e320173-26>.

MINTZBERG, H., AHLMSTRAND, B., LAMPEL, J. **Safari de Estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

NASSIF, V. M. J.; HASHIMOTO, M.; AMARAL, D. J. **Entrepreneurs self-perception of planning skills**: evidences from Brazilian entrepreneurs. Revista Ibero-Americana de Estratégia, v. 13, n. 4, p. 107-121, 2014.

OECD/Eurostat. **Oslo Manual 2018**: Guidelines for Collecting,

Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>.

OLIVEIRA, A.B.B. et al. **O empreendedorismo rural na cajucultura**: Um estudo de caso. *Holos*, v.5,p.116-139, nov.2018. ISSN 1807-1600. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6058> Acesso em:14 de jun. 2021.

ONU, Organização das Nações Unidas no Brasil. **Relatório da ONU pede continuidade de políticas de combate à fome no Brasil**. 10/10/2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/relatorio-da-onu-pede-continuidade-de-politicas-de-combate-a-fome-no-brasil/>. Acesso em 12/04/18.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 7ª ed. revisada conforme NBR 14724:2005.

SIQUEIRA, W. R. et al. **Atitude empreendedora de proprietários e funcionários intraempreendedores**: um estudo comparativo entre visionários e visionistas. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, v. 3, n.1, p. 84-104, 2014.

SCHUMPETER, J.A. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

STAM. E. **Entrepreneurial Ecosystems and Regional Policy**: A Sympathetic Critique, *European Planning Studies*, 23:9, 1759-1769, 2015.

SZNAJDER, M.; PRZEZBÓRSKA, L.; SCRIMGEOUR, F. **Agritourism**. Wallingford, UK; Cambridge, MA, USA: CAB International, 2009.

WOOD, M. S., WILLIAMS, D. W.; DROVER, W. (2017). **Past as prologue**: Entrepreneurial inaction decisions and subsequent action judgments. *Journal of Business Venturing*, 32(1), 107-127.

<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2016.10.008>.

ZEN, A. C.; FRACASSO, E. M. **Quem é o empreendedor?** As implicações de três revoluções tecnológicas na construção do termo empreendedor. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 9, n. 8, p. 135-150, nov/dez 2008.

SOBRE OS AUTORES

Abilio A. Baeta Neves: Doutor em Ciência Política, Westfälische Wilhelms Universität - Münster, Alemanha, 1981. Diretor Presidente e Diretor Científico da Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul/ FAPERGS 1987 - 1990. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS, 1988 -1992. Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação / MEC 1996 – 2000. Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES / MEC - 1995-2002 e 2016-2019. Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul 2015-2016. Membro Colaborador da Academia Brasileira de Ciências (2021). Catédra Paschoal Senise da USP (2020 a 2021). E-mail: abiliobneves@gmail.com

Amós Alves Santos: Professor da Faculdade de Educação de Patos de Minas, consultor educacional e pedagógico da Faculdade de Educação de Patos de Minas e professor da Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade do Sertão (2010), graduação em Direito pelo INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR UNYAHNA DE SALVADOR - IESUS (2019), graduação em Administração – FAI FACULDADES ALTO IGUACU (2014) e graduação em Teologia pela Faculdade de Teologia de Boa Vista (2010). Foi diretor da Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação, parcial da Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação, professor da Faculdade Regional do Jacuípe, advogado da Faculdade Regional do Jacuípe, consultor educacional da Faculdade de Informática de Ouro Preto do Oeste. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: capacitação e treinamento pedagógico e aperfeiçoamento e capacitação profissional. E-mail: amospessoal@gmail.com

Ana Paula Alf Lima Ferreira: Professora na UNICRUZ no curso de Administração e no Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural. Doutora em Agronegócio pelo programa de Pós-graduação em Agronegócios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi docente na UNICRUZ, de março de 2010 dezembro de 2018. Foi professora Substituta IFFAR Campus Júlio de Castilhos de janeiro de 2019 à fevereiro de 2021, junto aos cursos de Administração, Gestão do Agronegócio, curso Técnico em Agropecuária e comércio. Atuou como secretária de Agricultura, Turismo, Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Município de Júlio de Castilhos /RS e pela coordenação da Defesa Civil do Município de Jan de 2021 à abril de 2023.

Andiara Cossetin: Mestra em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da UFRGS (2008-2010) na área de conhecimento Políticas Públicas de Saúde e de Enfermagem nas áreas de pesquisa: Políticas Públicas de Saúde, Políticas de Saúde Mental, Participação Social e Cidadania, Avaliação das Ações de Saúde Mental na Atenção Primária. Em 2020 e 2021, fez parte da equipe Central de Triagem Covid-19 do GHC. Em 2022 foi reconhecida com o prêmio We Woman de empreendedorismo feminino pela criação da marca Lulus empreendedoras. Em 2022 e 2023, trabalhou no Ambulatório do Hospital Nossa Senhora da Conceição, Governança, Riscos e Conformidade e Auditoria Interna do GHC.

Andreson Corte Ferreira da Silva: Professor do Curso de Pedagogia Especialista em Docência Universitária (FACITE). Bacharel em Teologia (Faculdade Real de Brasília e Faculdade João Calvino). Licenciado em Sociologia (UNIP) e Pedagogia (Faculdade Intervale). FACITE, Programa de Graduação em Pedagogia, Santa Maria da Vitória, Bahia, Brasil. E-mail: evangelistacorte@gmail.com

Camila Coletto: Docente do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal Farroupilha - Campus Júlio de Castilhos. Doutoranda em Agronegócios (CEPAN/UFRGS), graduação e

mestrado em Administração (UFSM). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração e Agronegócio, atuando principalmente nos seguintes temas: Inovação, ecossistemas de inovação e empreendedorismo.

Carla Rosane da Silva Tavares Alves: Professora Titular II da Universidade de Cruz Alta. Doutorado em Letras (Estudos Literários/ Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2007). Atuou como Coordenadora do Curso de Letras da UNICRUZ nos períodos de 2010 a 2013 e 2014 a 2016. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ, gestão 2017 a 2019 e gestão 2019 a 2021. Líder do GEPELC (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Comunicação). E-mail: ctavares@unicruz.edu.br

Claudia Maria Prudêncio de Mera: Professora Titular da Universidade de Cruz Alta e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Mestrado e Doutorado (PPGPSDS/UNICRUZ). Doutorado em Desenvolvimento Rural na UFRGS (2011). Membro de Comissão Editorial. Membro do Grupo Temático Econômico do Programa Rede Leite, que envolve instituições de ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento da agricultura familiar produtora de leite, na Região Noroeste do Rio Grande do Sul. E-mail: cmera@unicruz.edu.br

Cristina Thum: Professora da Universidade de Cruz Alta e colaboradora do Programa de Mestrado de Atenção Inteira à Saúde UNICRUZ/UNIJUI. Coordenadora dos Estágios da Graduação de Enfermagem UNICRUZ. Atualmente é docente dos cursos de Graduação de Enfermagem, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Doutorado em Gerontologia Biomédica na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atuações nas seguintes áreas: Saúde do Idoso, Políticas Públicas de Saúde, assistência de enfermagem nas áreas de Semiologia e

semiotécnica, urgência e emergência e centro cirúrgico. Desenvolve ações de promoção de saúde, prevenção de doenças com ênfase na qualidade de vida com atuações interdisciplinares por meio de projetos de pesquisa e extensão. E-mail: crkaefer@unicruz.edu.br

Denise Tatiane Girardon dos Santos: Professora da Universidade de Cruz Alta e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Mestrado e Doutorado (PPGPSDS/UNICRUZ). Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado (URI - Campus Santo Ângelo). Doutora em Direito pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). Integrante do Comitê Executivo Internacional da Red de Cooperación Interuniversitaria para el Desarrollo e Integración Regional (Red CIDIR). Vice-Coordenadora do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Cruz Alta (CEP-UNICRUZ. E-mail: desantos@unicruz.edu.br

Felipe Rodrigues Echevarria: Professor e Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Doutor em Estudos Linguísticos, na linha de Língua, Sujeito e História pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Graduado em Letras - Licenciatura - Habilitação Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola da mesma instituição. Graduado em Comunicação Social - Habilitação Publicidade e Propaganda pela UNICRUZ, contato: felipe230285@hotmail.com

Hugo Norberto Krug: Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); hnkrug@bol.com.br

Jorge Enrique Delgado: Professor da Universidade de Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvania, Estados Unidos. Doutor em Análise

Social e Comparativa em Educação. Instrutor do Departamento de Fundações, Organizações e Políticas Educacionais. Coordenador de Programas do Instituto de Estudos Internacionais em Educação – IISE. Corpo Docente do Centro de Estudos Latino- Americanos; Coordenador de Grupos de Interesse Especial na Diretoria Executiva da Sociedade de Educação Comparada e Internacional – CIES. Editor-chefe da revista *Universitas Odontologica* da Pontifícia Universidade Javeriana; Bogotá, Colômbia. E-mail: jed41@pitt.edu

Juliana Porto Machado: Professora colaboradora e pós-doutoranda na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), PPG Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, bolsista CAPES. Doutora em Memória Social e Patrimônio Cultural pela UFPEL-Universidade Federal de Pelotas/2018. Especialista em Ensino de História pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA Jaguarão). Licenciada em História (IBRA). Produtora adjunta do Instituto Conexão Sociocultural e Pesquisadora Associada do Centro Latino Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). E-mail: julianamachado209@gmail.com

Maria Estela Dal Pai Franco: Professora titular aposentada do Programa de Pós-graduação (PPG) em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela UFRGS. Fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade Inovação e Pesquisa (GEU-Ipesq/Edu/UFRGS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Administração da Educação Superior, atuando nos seguintes temas: políticas; gestão e administração; redes acadêmicas e interdisciplinaridade. E-mail: medalpaifranco@gmail.com

Maria Luísa Machado Cerdeira: Professora auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa) e membro do Grupo de Investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). Doutora em Ciências da Educação pela ULisboa. Vice-presidente do

Conselho Geral do Instituto Politécnico de Lisboa. coordenadora do Grupo de Internacionalização do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2019-2022); Presidente da Assembleia-Geral Conselho do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES) (2019-2021; 2022-2024). Presidente do FORGES. (2011-2018); consultora externa Especialista em Financiamento do Ensino Superior (2010-2012) do Banco Mundial; pró-reitora da Universidade de Lisboa (2010-2013); E-mail: luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt

Marília de Rosso Krug: Professora do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) / Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Erechim); Professora do Curso de Educação Física – Bacharelado (UNICRUZ). Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM). E-mail: mkrug@unicruz.edu.br

Natalia Hauenstein Eckert: Professora da Universidade de Cruz Alta e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Mestrado e Doutorado (PPGPSDS/UNICRUZ). Doutora em Engenharia pelo PPGEng - UPF em 2020. Possui experiência e estudos publicados na área de infraestrutura, meio ambiente, urbanismo e sustentabilidade. Atualmente coordenadora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UNICRUZ e professora do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado e Doutorado da UNICRUZ. E-mail: eckert@unicruz.edu.br

Ritielli Berticelli: Professora do ensino superior. Doutora em Engenharia (Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental - Área de Concentração: Infraestrutura e Meio Ambiente). Profissional da área Ambiental com conhecimento e atuação em projetos de Meio Ambiente, Sustentabilidade e

Gestão ambiental. Atua na área pública na elaboração de Planos de Saneamento Básico e na Gestão de Resíduos Sólidos. Suporte com análise estatística, análise multicritério e modelos de apoio à tomada de decisão. E-mail: ritiberticelli@yahoo.com.br

Rodrigo de Rosso Krug: Professor da Universidade de Cruz Alta e do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado-Doutorado) da UNICRUZ; Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) / Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Erechim); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); rodkrug@bol.com.br

Sirlei de Lourdes Lauxen: Professora titular e coordenadora do Programa de Pós-graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi vice-reitora de Graduação da UNICRUZ (2008-2013). Coordena o Laboratório de Práticas Socioculturais Interdisciplinares (LEPSI) do Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS). Atua nos temas: formação de professores, políticas e gestão, pedagogia universitária, interdisciplinaridade e práticas sociais. E-mail: slauxen@unicruz.edu.br

Solange Beatriz Billig Garces: Professora Titular II da Universidade de Cruz Alta e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Mestrado e Doutorado (PPGPSDS/UNICRUZ). Doutorado em Ciências Sociais - área de concentração Políticas e Práticas Sociais pela UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2012); MBA Em Educação Híbrida, Metodologias Ativas E Gestão Da Aprendizagem (2018). Líder do grupo de Pesquisa Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano - GIEEH,

Coordenadora da UNATI - Universidade Aberta à Terceira Idade da UNICRUZ. Conselheira Titular do Conselho Municipal e Estadual do Idoso. E-mail: sgarces@unicruz.edu.br

Vanessa Steigleder Neubauer: Professora do Programa de Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. Doutorado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Coordenadora do “Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Humanidades Sorge Lebens, a dimensão do conhecimento implicada ao cuidado para com a vida” da Universidade de Cruz Alta. Integrante do Comitê Gestor do Pacto Universitário dos Direitos Humanos da UNICRUZ. E-mail vneubauer@unicruz.edu.br

Vânia Maria Abreu de Oliveira: Doutorado em História (2009) pelo Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Foi professora titular nível II na Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ, com experiência em História, ênfase em Antropologia, Sociologia e Filosofia. Foi Chefe de Departamento de Estudos Humanos e Sociais de 2001 a 2003. Coordenadora do curso de História de 2010 a 2013. E-mail: vfreitas@unicruz.edu.br

Wellem Dias Pereira: Professora do Centro Universitário Leonardo da Vinci e da Faculdade De Ciências E Tecnologias da Bahia - FACITE. Coordenadora de núcleo de AACC (2022 - 2024) da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Bahia - FACITE. Coordenadora de projeto de iniciação científica em 2022.2 com enfoque em parasitologia. Professora de biologia para turmas de ensino médio do Centro Educacional Santamariense (2023 - em curso) em Santa Maria da Vitória. Professora de Biologia para preparatório Zion de pré-vestibular (grupo Bernoulli) (2023 - em curso). Docente em 2021.2 para FARJ - Faculdade Regional Riachão do Jacuípe, para o colegiado de farmácia com a disciplina de Hematologia básica.

O livro *Diálogos Interdisciplinares sobre o Desenvolvimento Humano e Social* é fruto do apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul – FAPERGS, e é composto por capítulos produzidos por professores e pesquisadores nacionais e internacionais cujas investigações possuem um viés interdisciplinar, nas quais várias áreas do conhecimento dialogam. Com essa abordagem, a obra proporciona ao leitor uma visão ampla e detalhada de práticas e pesquisas que contribuem para a análise e o fortalecimento de políticas e ações voltadas ao bem-estar social e à promoção da cidadania sob distintos olhares. Os capítulos deste livro oferecem uma contribuição significativa para os estudos interdisciplinares, permitindo que profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e de diferentes países, compreendam as interações entre fatores sociais, culturais e econômicos no desenvolvimento humano. Ao explorar desde temas de políticas culturais até os desafios da gestão educacional e as práticas de inclusão, cada texto fortalece o debate sobre os caminhos para uma sociedade mais justa e integrada.

