



VNIVERSITAT D VALÈNCIA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales



Tesis doctoral

**EDUCACIÓN Y EMPRENDIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE
PARAIBA (UEPB) - ¿Alquimia para la construcción del habitus emprendedor
frente al habitus profesoral?**

Autor: Luciana Silva do Nascimento

Director: Francesc J. Hernández i Dobón

Enero, 2023

D/ **Francesc. J. Hernández i Dobon**, Catedrático/Titular del Dpto. de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València

CERTIFICADO:

Que la presente memoria, titulada "**EDUCACIÓN Y EMPRENDIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE PARAIBA (UEPB)** - ¿Alquimia para la construcción del habitus emprendedor frente al habitus profesoral?", corresponde al trabajo realizado bajo la dirección de D/Dña. **Luciana Silva do Nascimento**, por su presentación como Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia.

Y para que la firma de este certificado conste en Valencia, 23 de enero del 2023.



Fdo. Francesc J. Hernàndez

Firmado
digitalmente por
FRANCESC JESUS
HERNANDEZ I DOBON
Fecha: 2023.01.23
13:46:17+01'00



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

Facultad de Ciencias Sociales

Programa de Doctorado _ en Ciencias Sociales

Tesis Doctoral

**EDUCACIÓN Y EMPRENDIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE
PARAIBA (UEPB) - ¿Alquimia para la construcción del habitus emprendedor
frente al habitus profesoral?**

Autor: Luciana Silva do Nascimento

Director: Francesc J. Hernández i Dobón

Enero, 2023

RESUMEN

El objetivo principal de la investigación fue analizar cómo las actividades de formación con profesores de la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), desarrolladas por la Coordinación de Innovación (Inovatec) se constituyen como estrategia de construcción del habitus emprendedor. El trabajo de investigación se desarrolló dentro del enfoque cualitativo, utilizando fuentes orales, bibliográficas y la observación. Su principal interlocutor fue Pierre Bourdieu, con su Sociología praxiológica reflexiva. Los agentes participantes fueron tres grupos de docentes, en su mayoría de la UEPB, totalizando 25 encuestados. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas narrativas semiestructuradas y levantamiento de fuentes primarias como la plataforma Lattes y el material didáctico pedagógico del Proyecto Empreender/UEPB y del MBA en Gestión de la Innovación y el Emprendimiento, realizado en alianza con la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG) y la Fundación Parque Tecnológico de Paraíba. El análisis de las trayectorias de los agentes se realizó mediante el software de análisis cuali-cuantitativo Iramutek. Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas a un documento digital utilizando el editor de texto Word de Microsoft, generando un corpus textual de aproximadamente 400 páginas. Para categorizar elementos discursivos que identifican el habitus profesoral y el habitus emprendedor, se utilizaron trayectorias de vida y académicas. Los resultados alcanzados nos llevan a reflexionar sobre la condición de Inovatec como colaborador de condiciones que crean el habitus emprendedor en el ámbito de la UEPB, sin embargo, carece de un concepto propio de educación emprendedora. La génesis de Inovatec y del proyecto Empreender UEPB apunta al avance de elementos heterónimos dentro del campo universitario que no siempre son recibidos de manera consensuada. Al analizar las categorías de poder y educación, patrimonio familiar, se observa el conflicto entre el habitus profesoral incorporado y el habitus escindido, que, a pesar de ser poco visible, organiza la acción práctica de los agentes, haciéndolo factible de investigar en el futuro.

Palabras clave: Habitus, formación, Educación, Emprendedurismo, Universidad.

RESUM

L'objectiu principal de la recerca va ser analitzar com les activitats formatives amb professors de la Universitat Estatal de Paraíba (UEPB), desenvolupades per la Coordinació d'Innovació (Inovatec) es constitueixen com una estratègia de construcció de l'habitus emprenedor. El treball de recerca s'ha desenvolupat dins l'enfocament qualitatiu, utilitzant fonts orals i bibliogràfiques i observació. El seu principal interlocutor va ser Pierre Bourdieu, amb la seva Sociologia praxiològica reflexiva. Els agents participants van ser quatre grups de professors, majoritàriament de la UEPB, amb un total de 25 enquestats. La recollida de dades es va dur a terme mitjançant entrevistes narratives semiestructurades i una enquesta a fonts primàries com la plataforma Lattes i el material didàctic pedagògic del Projecte Empreender/UEPB i el MBA en Gestió de la Innovació i l'Emprenedoria, realitzat en col·laboració amb la Universitat Federal de Campina Grande (UFCG) i la Fundació Parc Tecnològic de Paraíba. L'anàlisi de les trajectòries dels agents es va realitzar mitjançant el programari d'anàlisi qualitat-quantitativa Iramutek. Les entrevistes es van gravar en àudio i posteriorment es van transcriure a un document digital mitjançant l'editor de text de Microsoft Word, generant un corpus textual d'aproximadament 400 pàgines. Per categoritzar els elements discursius que identifiquen l'habitus professoral i l'habitus emprenedor, s'han utilitzat trajectòries vitals i acadèmiques. Els resultats assolits ens porten a reflexionar sobre la condició d'Inovatec com a col·laborador de condicions que creen l'habitus emprenedor en l'àmbit de l'UEPB, però manca d'un concepte propi d'educació emprenedora. La gènesi d'Inovatec i del projecte Empreender UEPB apunta a l'avenç d'elements heterònims dins l'àmbit universitari que no sempre són rebuts de manera consensuada. A l'hora d'analitzar les categories de poder i educació, patrimoni familiar, s'observa el conflicte entre l'habitus professoral incorporat i l'habitus clivat, que, tot i ser poc visible, organitza l'acció pràctica dels agents, fent-ne factible la investigació en el futur.

Paraules clau: Habitus, formació, Educació, Emprenedoria, Universitat.

ABSTRACT

The main objective of the research was to analyze how the training activities with professors at the State University of Paraíba (UEPB), developed by the Coordination of Innovation (Inovatec) are constituted as a construction strategy for the entrepreneurial habitus. The research work was developed within the qualitative approach, using oral and bibliographical sources and observation. Its main interlocutor was Pierre Bourdieu, with his Reflective Praxiological Sociology. The participating agents were four groups of teachers, mostly from UEPB, totaling 25 respondents. Data collection took place through semi-structured narrative interviews and a survey of primary sources such as the Lattes platform and the pedagogical didactic material of the Empreender/UEPB Project and the MBA in Innovation and Entrepreneurship Management, carried out in partnership with the Federal University of Campina Grande (UFCG) and the Technological Park Foundation of Paraíba. The analysis of the agents' trajectories was performed using the Iramutek quali-quantitative analysis software. The interviews were audio-recorded and later transcribed into a digital document using Microsoft's Word text editor, generating a textual corpus of approximately 400 pages. To categorize discursive elements that identify the professorial habitus and the entrepreneurial habitus, life and academic trajectories were used. The results achieved lead us to reflect on Inovatec's condition as a collaborator of conditions that create the entrepreneurial habitus within the scope of UEPB, however, it lacks its own concept of entrepreneurial education. The genesis of Inovatec and the Empreender UEPB project points to the advancement of heteronymous elements within the university field that are not always received in a consensual way. When analyzing the categories of power and education, family heritage, one observes the conflict between the incorporated professorial habitus and the cleaved habitus, which, despite being barely visible, organizes the practical action of agents, making it feasible to investigate in the future.

Keywords: Habitus, training, Education, Entrepreneurship, University.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Aspectos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a los cuales hace referencia la doctoranda o a los que esta tesis contribuye a visibilizar.

Sabemos que la Educación de Calidad es uno de los hitos del desarrollo mundial. Sobre todo, con respecto a los países en vías de desarrollo o en extrema pobreza dentro del capitalismo periférico.

El debate sobre la desigualdad y la cuestión social está en la agenda del día, en pleno siglo XXI, donde entramos con la creciente distancia entre ricos y pobres. La reestructuración capitalista basada en el neoliberalismo y la globalización económica logró reforzar esta distancia.

Sin embargo, la educación de calidad para todos siempre ha estado en el centro del debate. Esta tesis tiene mucho que aportar a esta discusión, en vista de traer aportes al campo de la Sociología de la Educación y el emprendimiento universitario.

“Una buena vida es aquella inspirada
por el amor y guiada por el
conocimiento”.

Bertrand Russel

*As futuras gerações do meu
imenso e amado Brasil, Dedico!*

AGRADECIMIENTOS

Al Universo por la oportunidad única;

A mi familia, fiel apoyo en todo momento,

A Francesc Hernández, que con la sabiduría de un maestro supo conducir este proceso de tesis, ¡Francesc para siempre!;

Al resto de los compañeros(as) del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia por su amable acogida y responsable labor;

La Universidad de Valencia, por su respeto y compromiso con los estudiantes internacionales;

A la Universidad Estatal de Paraíba, por el estímulo y apoyo, especialmente a los amigos del Campus III y del Departamento de Educación;

A los docentes que participaron en las entrevistas y dedicaron su valioso tiempo a la investigación,

A los demás profesionales de la educación y el emprendimiento que colaboraron con la investigación;

Las querid@s, Mônica Guedes, Rita Cavalcante, Andreia Moraes y Huguette Bastos, por su fortaleza en los momentos más difíciles, *esperançar* siempre!

A Estevam Dedalus, amigo y sociólogo enamorado de la ciencia, por su valioso aporte reflexivo y por su hombro amable y fiel en todo momento;

A Rejane (In Memoriam), querida amiga que me enseñó la grandeza de servir;

A todas y todos, que estuvieron conmigo en este intenso camino.

Contenido

PARTE I REFERENCIAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
CAPÍTULO I - FUNDAMENTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	30
1.1 Presentación.....	30
1.2 El pensamiento de Bourdieu en Brasil	38
1.3 La sociología reflexiva de Pierre Bourdieu	41
1.4 <i>Habitus</i>	47
1.5 El Campo	51
CAPÍTULO II - DISPOSICIÓN DE LAS COORDENADAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	55
2.1 El enfoque cualitativo en la investigación y las fuentes orales	55
<i>2.1.1 Biografías, historias de vida y narrativas</i>	<i>56</i>
<i>2.1.2 Análisis documental y fuentes secundarias</i>	<i>59</i>
<i>2.1.3 Análisis cualitativo de las entrevistas</i>	<i>60</i>
<i>2.1.4 Análisis estadístico de datos cualitativos (entrevistas/perfil)</i>	<i>61</i>
2.2 Observación no participante	63
<i>2.1.5 Delimitación y justificación de la muestra</i>	<i>64</i>
<i>2.1.6 Garantía de validez y posibilidad de generalización</i>	<i>70</i>
2.3 Realización de investigaciones en el campo.....	71
PARTE II ACERCA DEL CAMPO UNIVERSITARIO - PERSPECTIVAS Y CONEXIONES.....	76
CAPÍTULO III – EL CAMPO UNIVERSITARIO: interfaces entre Europa, América Latina y Brasil	76
3.1 Historia de la Institución Universitaria	76
<i>3.1.1 De Universitas Europa medieval del conocimiento, conexiones históricas en la perspectiva de la integración/internacionalización</i>	<i>76</i>
<i>3.1.2 Conferencias y el Proceso de Bolonia</i>	<i>79</i>
<i>2.1.3 Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)</i>	<i>86</i>
3.2 EL CAMPO UNIVERSITARIO BRASILEÑO: aproximaciones y convergencias con América Latina y Europa	94
<i>3.2.1 La naturaleza de la universidad brasileña.....</i>	<i>94</i>
3.3 Universidad pública y tejido productivo: enfoques basados en el vinculaciónismo y el neovinculaciónismo	96

3.3.1 Vinculación	96
3.3.2 Neovinculacionismo	98
3.3.3 Configuración de la universidad brasileña y los reformismos del Estado	104
3.4 La universidad brasileña hacia la mercantilización: continuidades y discontinuidades en la relación público-privado	116
3.4.1 La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB/96) y la Educación Superior	122
3.4.2 Universidad Pública, ICTs y NITs: camino hacia la innovación universitaria y el emprendimiento	123
3.4.3 La educación superior en los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff, continuidades gerenciales y avances en inclusión social.....	132
PARTE III - LA CONSTRUCCIÓN DEL HABITUS EMPRENDEDOR EN LA UEPB Y EL PAPEL DE LA INOVATEC.....	140
CAPITULO IV LA UNIVERSIDAD EN PARAÍBA: ORÍGENES E IMPLEMENTACIÓN DE LA UEPB.....	140
4.1 La ciudad de Campina Grande y la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB): historia y significado	140
CAPÍTULO V LA INOVATEC Y LA MOTIVACIÓN PARA EL HABITUS EMPRENDEDOR EN LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE PARAÍBA.....	144
5.1 INOVATEC Y LA FORMACIÓN EMPRENDEDORA.....	144
5.1.1 La Génesis de Inovatec y el Proyecto Empezar UEPB	144
5.1.2 ¿Cómo se caracteriza la formación que ofrece Inovatec a los docentes de la UEPB?.....	149
5.1.3 La formación ofrecida y observada.....	155
5.2.2 Nuevos proyectos INOVATEC de participación y formación de docentes de la UEPB.....	166
5.2 TRAYECTORIA DE LOS AGENTES Y CONSTRUCCIÓN DEL HABITUS EMPRENDEDOR	171
5.2.1 Perfil y trayectoria identidad del agente.....	171
5.2.1.1 Trayectoria de identidad de los agentes.....	175
5.2.3 La formación del profesorado universitario y el emprendimiento académico con miras a la construcción de habitus emprendedor.....	177
5.2.4 Análisis léxico y estadísticas de texto.....	177
5.2.5 Nubes de palabras.....	177

5.2.5.1 Grupo 1 (entrevistado 2 a 6) – Cfr. Tabla 1 -	177
5.3 TRAYECTORIA DE LOS AGENTES DE LA ASIGNATURA DE EMPRENDIMIENTO EN LA UEPB.....	188
5.3.1 <i>Análisis de la trayectoria de los profesores de Emprendimiento de la UEPB</i>	188
5.3.2 <i>Análisis léxico y estadísticas de texto.....</i>	188
5.3.3 <i>Nubes de palabras.....</i>	188
5.3.1. Grupo 1 (del entrevistado 2 al 7) – Cfr. Tabla 1 -	188
5.3.2 Grupo 2 (todos los encuestados) – Cf. Tabla 2 -	188
5.4 TRAYECTORIA DE AGENTES NO PARTICIPANTES EN EL ÁMBITO EMPRENDEDOR.....	207
5.4.1 <i>Análisis de la trayectoria de los agentes docentes en otras disciplinas, fuera del ámbito del emprendimiento.</i>	207
5.4.2 <i>Análisis del posicionamiento en relación al emprendimiento universitario.....</i>	212
CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES	215
REFERENCIAS.....	218
APENDICES.....	227
ANEXOS.....	242

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proyección de gasto tributario Prouni - 2007 a 2017.....	135
Gráfico 2 - IES Públicas / Campus y ubicación.....	172
Gráfico 3 - Graduación / Curso de Actuación	172
Gráfico 4 - Maestría y doctorado <u>de los encuestados</u>	173
Gráfico 5 - Edad de los encuestados.....	173
Gráfico 6 - Antigüedad en la educación pública.....	174
Gráfico 7 - Antigüedad en la IES pública.....	175

LISTA DE CUADROS

Tabla 1 - Profesores y coordinadores del grupo UEPB Inovatec	67
Tabla 2 - Profesores UEPB - Materia Emprendimiento	67
Tabla 3 - Profesores de la UEPB/UFPB no participantes del grupoInovatec	68
Tabla 4 - Otros entrevistados en la investigación	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análisis factorial de correspondencia (CFA) Bourdieu ([1984] 2017)	70
FIGURA 2 - Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação.....	128
Figura 3 - Campus I Campina Grande - UEPB en la década de 1970	141
Figura 4 - Universidad Estadual de Paraíba - Campis	143
Figura 5 - Carpeta del Proyecto Empreender UEPB.....	147
.Figura 6- Transferencia de la disciplina de Emprendimiento.....	156
Figura 7- Curso de Emprendimiento - módulos	156
Figura 8- Curso de Emprendimiento - resumen	157
Figura 9- Curso de Emprendimiento - Perfil del Emprendedor	158
Figura 10- Comportamiento emprendedor	159
Figura <u>11</u> - Educación en Emprendimiento e Innovación	160
Figura 12 - Perfil del público objeto de las vacantes ofrecidas	162
Figura 13- Calendario de disciplinas del MBA 1ª Parte–Gestión Empresarial – 180 h/a en Educación a Distancia y 2ª Parte–Gestión de la Innovación 180 h/a, 132h de las cuales EAD	164
Figura 14 - Planes de Negocio o Innovación	165
Figura 15 - Nube de palabras Entrevistados	178
Figura <u>16</u> - Análisis de similitud	181
Figura <u>17</u> - Dendograma CHD	183
Figura <u>18</u> - Análisis factorial de correspondencias (CFA) en cada clase léxica	185
Figura 19 – Nube de palabras Entrevistados grupo 1.....	185
Figura 20 – Nube de palabras Entrevistados grupo 2.....	185
Figura 21 – Nube de palabras grupo 1 - herancia	185
Figura 22 – Nube de palabras grupo 2 - herancia	185
Figura 23 - Análisis factorial de correspondencias (CFA) en cada clase léxica grupo 1	185
Figura 24 - Análisis factorial de correspondencias (CFA) en cada clase léxica grupo 2	185
Figura 25 - Dendograma CHD grupos 1 e 2	199

Figura 26 - Dendograma CHD grupo 2	201
Figura 27 -Análisis de Similitud grupo 1.....	202
Figura 28 - Análisis de Similitud grupo 2.....	203

LISTADO DE SIGLAS

PISA: Programme for International Student Assessment

UEPB: Universidad Estatal da Paraíba

NITT : Núcleo de Innovación y Transferencia Tecnológica

INOVATC: Coordinación de Innovación Tecnológica

CAPES: Coordinación de la Mejora del Personal de Nivel Superior

CNPQ: Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico

IES : Institución de Educación Superior

SPSS: Statistical Package for the Social Science - (Software Estático de Análisis descriptivo y estadístico y generador de gráfico y tablas).

CHD: Clasificación Jerárquica Descendente

CFA: Análisis Factorial de Correspondencia

INOVATEC: Agencia de Innovación

UFPB: Universidad Federal de Paraíba

SEBRAE: Servicio Brasileño de Apoyo a Micro y Pequeñas Empresas

MBA: Gestión Empresarial e Innovación

INOVA: Agencia de Innovación de la Universidad Federal de Paraíba

EJA: Empresa de Gestión Junior

UV: Universidad de Valencia

ADEIT: Fundación Universidad Empresa

UGT: Secretario General de La Unión de Profesores de Educación Superior

IIDL/UV: Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local.

ECTS: Sistema Europeo de Transferencia de Acumulación de Crédito.

ST: Título Suplementario

NQF: Marco Nacional de Calificación

ENQAR: Asociación Europea para el aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior

TIC: Tecnología de la Información y la Comunicación

BM: Banco Mundial

FMI: Fundo monetário Internacional

OCDE: Organismo Internacionales Orientados la Economía

ABMES: Asociación Brasileña de Partidarios de la Educación Superior

PNE: Plano Nacional de Educação

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística

PROUNI: Programa Universitario para Todos

ENEM: Examen Nacional de Magisterio

PNATE: Programa Nacional de Educação

UNB: Universidad de Brasília (Brasil)

MEC: Ministerio de la Educación

MOBRAL: Movimiento Brasileiro de Alfabetización

LDB: Ley de la Educación

BM: Banco Mundial

UNESCO: Programa de la Educación

FUNDEF: Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación fundamental y para la valoración de la profesión docente.

FUNDEB: Fondo de Desarrollo y Mantenimiento de la Educación Básica

PIB: Producto Interno Bruto

PNE: Plan Nacional de Educação

PNPG: Plan Nacional de Posgraduação

FIES: Fondo de Préstamos Estudiantiles

PARTE I–REFERENCIAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I - FUNDAMENTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

(...) "hacer sin saber completamente lo que estás haciendo es darte la oportunidad de descubrir, en lo que has hecho, algo que no sabías" (Bourdieu, 2017, p. 27)

1.1. Presentación

El Encuentro con la Sociología de la Educación!

Brasil atravesaba un período de gran efervescencia después de la dictadura militar, los años ochenta y noventa generaron todo el proceso de apertura política, amplias movilizaciones nacionales, rearticulación de movimientos populares y sindicales, vasta y ferviente discusión de la vida social en parámetros democráticos.

¡En este proceso, los segmentos populares de la sociedad se hicieron con una voz, un turno, un lugar! Como reiteradamente declararon las, Comunidades Eclesiales de Base (CEBs), vinculadas al ala progresista de la Iglesia Católica, en concordancia con el Concilio Vaticano II, que hizo hegemonícamente la llamada opción preferencial por los pobres. Nuestra experiencia se extendió por diez años con las comunidades eclesiales de base junto a los jesuitas, en el barrio de Mandacaru, uno de los más antiguos de la capital João Pessoa, esta acción fue fundamental para la manifestación y la búsqueda del primer objeto de investigación y su marco teórico basado en los principios de la educación popular, la religiosidad y la Sociología de la Educación.

La experiencia que comenzó en la adolescencia a los 15 años constituyó la primera fuente de observación e investigación que se materializaría con el trabajo de culminación de la carrera de Pedagogía en

1995, guiada por un profesor sociólogo, gran colaborador comprometido con las causas sociales y militante de movimientos sociales populares, entre ellos, el eclesiástico, investigador y amigo comprometido con la lucha de los más desfavorecidos, nos prestó parte de su saber y fue el director de la monografía titulada: *La dimensión educativa de las prácticas religiosas de las CEBs: un estudio de caso de la Comunidad Sagrada Familia en el barrio Padre Zé*.

En ese barrio vivimos durante 20 años, compartiendo las penurias de la población pobre del gran João Pessoa, que ya en esa época, en la década de 80, se enfrentaba a la complejidad de la vida en la ciudad, lejos del contexto rural en el que La mayoría de la población de la capital fue vista durante el proceso de migración resultante del crecimiento del monocultivo de algodón y el desempleo masivo de los pequeños agricultores en el interior del Estado de Paraíba.

Nuestro acercamiento con el mundo académico y científico precisamente en el año 1992, cuando fue aprobado en el curso de Pedagogía en la Universidad Federal de Paraíba. Con la formación en el área de Educación, el contexto social más amplio que permea la educación siempre ha estado presente en la mirada que dedicamos a nuestro objeto de estudio, dado que proviene de experiencias prácticas como participante de movimientos sociales populares y como residente de la periferia de João Pessoa, la aproximación con la realidad en su forma cruda, lejos del foco de los medios de comunicación, que en un discurso simbólico dominante, presenta al mundo un Brasil colorido y festivo.

Además, la vida del pueblo brasileño siempre estuvo marcada por la marginación, la lucha por los derechos fundamentales y por la materialización del derecho a la vida digna, la organización popular y la construcción de alianzas siempre fueron necesarias. Compartimos los dolores, las angustias, los sufrimientos y también las alegrías de adquirir una vivienda, conquistar una escuela pública o un centro de salud, la circulación de la línea de transporte público, el saneamiento básico, la pavimentación de calles de barro, hasta la venta de alimentos más baratos (carne y leche), exportados por el gobierno federal para solventar los percances del constante aumento

de la inflación, que devaluaba el salario mínimo todos los meses, convirtiendo el sustento de las familias de escasos recursos en una situación casi de miseria absoluta.

En esta configuración de vida en un país en vías de desarrollo y endeudado, muchos investigadores, nacionales e internacionales, se interesaron por estudiar a los pobres y su pobreza. En nuestro caso, específicamente, la pobreza era nuestra compañera de vida, frente a la cual era necesario tomar una actitud cotidiana: para sobrevivir, o luchábamos o sucumbíamos a su perversa usurpación de la vida de los más pobres. Por ello, nuestra mirada científica siempre se ha guiado desde el lugar que nos era un referente, de esta forma, la continuidad de la formación desde la elección del objeto de investigación hasta las teorías de análisis, siguió siempre la misma orientación en la formación a nivel superior de especialización y la maestría en educación, ¡había un *habitus* en construcción!

Entendemos que hubo una convergencia entre la búsqueda de mejores explicaciones sobre los fenómenos sociales vividos, no explicados por la fe, por el evangelio, con la existencia de un espacio académico, institucional que, a través de la ciencia, busca también ampliar el conocimiento sobre la realidad social, en este caso, la universidad pública y gratuita, sin la cual no hubiera sido posible el acceso a este nivel de formación, dadas las precarias condiciones en las que sobrevivíamos.

El Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la UFPB, a través de la línea de investigación sobre Educación y Movimientos Sociales, siempre ha desarrollado un trabajo con los movimientos sociales populares y otras organizaciones comprometidas con las luchas sociales y populares en Paraíba. Siguiendo esta opción teórica y política, en 1999 se ofreció la especialización Educación en Movimientos Sociales, dirigida a miembros de movimientos sociales, sindicatos y ONGs, comprometidos con esta temática, incluyendo representantes de organismos públicos vinculados a políticas públicas y derechos fundamentales y colectivos.

A través de la experiencia en las comunidades eclesiales de base que nos sirvieron de referencia para muchas otras peleas, sumamos durante el tiempo de estudiante de grado en Pedagogía, la participación en la extensión

universitaria en diversos proyectos que seguían la misma línea temática de derechos humanos, además , después de al finalizar la carrera en 1996, la actuación como profesional de la Pedagogía nos llevó a asumir el rol de asesora pedagógica de la desaparecida Sociedade de Assessoria a los Movimientos Populares (SAMOPS), razón por la cual nos fue posible participar de la especialización que ofrece el PPGE, lo que nos permitiría retomar un proceso de teorización de la práctica con los movimientos sociales populares, ahora como asesora técnica.

Los tiempos cambiaban constantemente, la efervescencia de los 80 había pasado y a finales de los 90 y principios del nuevo siglo a partir del 2000, nuevas configuraciones involucraban los temas de los derechos sociales, el papel del Estado y su relación con la sociedad civil y el mercado financiero, un contexto influenciado por los suaves vientos neoliberales que se extendieron por Brasil tras la elección del expresidente Fernando Collor de Melo y el expresidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), visiblemente comprometidos con las élites brasileñas y el capital internacional.

En el contexto que se desarrollaría durante la primera década del siglo XXI, la política educativa nacional sucumbió a las directrices dadas por el Banco Mundial seguidas estrictamente por el gobierno brasileño, provocando situaciones incómodas para las universidades públicas que estaban al borde de la privatización y las universidades federales no estuvieron lejos de ser parte del paquete neoliberal llevado a cabo por el gobierno.

¡El campo universitario y el tema de la tesis!

Para iniciar el proceso de investigación, dado que nuestra experiencia como investigadora siempre se ha basado en la educación popular y los movimientos sociales populares en las zonas urbanas, fue necesario buscar nuevos temas de investigación, dados los cambios que trae consigo el nuevo siglo XXI, nuevas metodologías, los acercamientos a la realidad universitaria apuntaron paulatinamente a nuevos objetos de investigación.

La experiencia como estudiante y profesora de la UEPB en una universidad pública durante diez años (en ese momento), trabajando con componentes curriculares en el área de política educativa despertó interés en la discusión en foco dado el avance de las políticas neoliberales con la

universidad pública en Brasil y en el mundo, y también el fortalecimiento de la relación universidad-empresa.

En nuestro proceso formativo, la voluntad de realizar investigación doctoral va en la línea de nuestra participación en la Semana Estiu de la Universidad de Valencia y el Seminario universidad en tiempos de crisis y globalización, organizado por profesores del Departamento de Sociología y Antropología Social de la UV. Nos dimos cuenta de que un tema destacado eran precisamente las nuevas configuraciones que atravesaba la universidad pública, teniendo como principal eje relacional la aproximación entre la política educativa, la producción científica y el tejido productivo, determinaciones derivadas del hecho de que España forma parte de la Unión Europea y el Proceso de Bolonia. Luego vino la oportunidad de estudiar un fenómeno global que involucró a las universidades públicas, con repercusiones también en América Latina y, en consecuencia, en Brasil y en el estado de Paraíba.

Sin embargo, la investigación también se presentó como un desafío, ya que no tuvimos ninguna aproximación real con actividades a nivel universitario que involucren el tema de la relación universidad-empresa o el emprendimiento. Las primeras aproximaciones se produjeron a través de la formación ofrecida por la Fundación Universidad – Empresa de la Universidad de València, más conocida como ADEIT. Allí participamos en la semana de formación de profesores que motivan el emprendimiento, celebrada durante el verano para profesores de la UV, junto con otras tres universidades públicas de la Comunidad Valenciana, así como algunos profesores de universidades de Latinoamérica, como como Brasil y México.

También buscamos, poco a poco, además de lecturas iniciales sobre el contenido, participar en algunos procesos de formación que involucraron a docentes y técnicos de la Universidad de Valencia.

De regreso en Brasil, iniciamos las primeras aproximaciones con la Agencia de Innovación de la UEPB, Inovatec. También participamos de los cursos de capacitación ofrecidos por el Proyecto Empreender UEPB (2014-2016) y desde entonces seguimos las actividades de Inovatec, ya sea de manera presencial o remota.

La investigación con los profesores participantes de las actividades de formación se desarrolló sin contratiempos y con reciprocidad respecto al doctorado en curso. El grupo de docentes se amplió con el tiempo, ante la complejidad de analizar la construcción de un *habitus* o incluso procesos de reconversión o ruptura. El tiempo fue un fiel aliado para mejorar la mirada sobre la experiencia y los procesos característicos del *habitus* profesoral y la construcción del *habitus* emprendedor, y la modelación del *habitus* emprendedor propuesto por Inovatec.

Para dar visibilidad al proceso de investigación, la tesis se subdivide en tres partes con cinco capítulos:

En el capítulo I, presentamos los fundamentos teóricos metodológicos a partir del diálogo con Bourdieu y la Sociología Reflexiva. Con énfasis en los conceptos de génesis, reflexividad, *habitus* y campo.

En el capítulo II, nos adentramos en las disposiciones metodológicas con enfoque cualitativo en las fuentes orales, destacando el uso de entrevistas narrativas y semiestructuradas y también el Software Iramutek para el análisis del discurso.

En el capítulo III, nos dirigimos al campo universitario tanto en el contexto europeo como en el brasileño y sus interfaces.

En el capítulo IV, tratamos la génesis de Inovatec y el proyecto Empreender en la UEPB y sus propuestas y proyectos para el futuro.

Y en el Capítulo V, analizamos los resultados obtenidos de la investigación Y finalmente en el Capítulo VI, las conclusiones.

1.1.1 - La elección del concepto de *habitus*

La desigualdad no es un fenómeno natural, es un fenómeno que surge del proceso histórico de estructuración de la sociedad occidental en torno a la división social del trabajo, resultado de la acción humana que llevó a la categorización laboral y a la diferenciación entre trabajo intelectual y trabajo manual en las sociedades modernas. Para atender la demanda de mano de obra especializada se creó la escuela y, por mucho que la ' ideología liberal '

defienda su neutralidad, ni ella ni los procesos derivados de la acción pedagógica son neutrales (Estevam Mendes, 2019, p. 01).

Para Reinhard Kreckel (2008), la desigualdad social debe ser considerada más allá de las fronteras nacionales y de los estudios comparativos, caracterizando un movimiento transnacional, global y relacional entre ricos y pobres. Así, para él, la desigualdad social va de la mano con la 'cuestión social' que actualmente representa la polaridad en las condiciones de sustentabilidad de los países ricos en relación a los países pobres y países de economías emergentes, teniendo estos últimos en su punto de vista, la condición de ascender a un mejor nivel económico en base a sus índices de población y sus propios recursos sujetos a la competencia en el mercado internacional, pero también en base a políticas de inclusión global.

Desde esta perspectiva analítica, debemos mirar las desigualdades sociales a nivel global, identificando que el mundo donde se globaliza la economía se divide entre centro y periferia.

Comprender el mundo entre ricos y pobres, centro y periferia, nos permite acercarnos a las reflexiones del sociólogo brasileño Jessé Souza (2006), quien defiende la existencia de la invisibilidad de la desigualdad social en Brasil y la teoría de la acción de la modernidad periférica. Donde, de manera muy didáctica, el autor utiliza el concepto de habitus en Pierre Bourdieu ¹, como instrumento teórico para clasificar, a partir del modelo bourdieusiano, el paso de un habitus primario² a la caracterización de un habitus específico, definido por él, en el análisis desarrollado como habitus precario.

La teoría de Bourdieu, reconocida mundialmente, toma en cuenta las correlaciones entre las desigualdades sociales y educativas, tomando como punto de partida las formas de dominación propagadas en la educación y la cultura, utilizando la reflexividad como patrón de análisis.

La discusión en torno a los procesos de dominación y desigualdad desarrollada en gran medida en su producción teórica ayuda a comprender el

¹El concepto de Habitus se desarrolla a lo largo del Capítulo I.

² Habitus primario, la condición de reconocer al otro como igual y como miembro participante de la sociedad, a partir de los mismos fundamentos de una economía emocional y de valores (Jessé Souza, Op. Cit).

contexto brasileño, como país emergente, donde tal condición no puede ser ignorada para el análisis de la investigación propuesta en el ámbito académico.

Francesc Hernández (2022), demostró que la relación entre desigualdad social y desigualdad educativa se da de manera estandarizada en varios países hoy en día, tomando como referencia los datos de PISA (Programme International Student Assessment).

Para Bourdieu, corresponde al investigador inferir la investigación empírica, a partir del proceso histórico y de los elementos contextuales y estructurales que involucran la vida de los investigados. No se puede perder de vista que las elecciones son el resultado de los antecedentes familiares, la educación y las condiciones de que disponen los agentes en su vida cotidiana.

De esta forma, el estudio biográfico capta la trayectoria del agente, esclareciendo gustos y relaciones, además de unir la trayectoria intelectual y profesional en contigüidad con las clasificaciones y categorías de un determinado campo (Goldstein, 2008).

Así, la construcción de un habitus en el campo de la educación permea la trayectoria docente, así como su cotidiano intelectual y profesional, conjugando subjetividad estructurada y objetividad estructural, a través del habitus docente. Mientras tanto, el concepto unificador de habitus es fundamental para la investigación propuesta.

Bourdieu dedicó gran parte de sus estudios al análisis crítico de la educación escolar y universitaria. Así se refleja en varios de sus trabajos como *La Reproducción* (2014), *Escritos sobre Educación* (2015) *Homo Academicus* (2017) entre otros. El estudio del campo de la educación y del campo científico a través del ámbito escolar y universitario, reveló acciones prácticas surgidas de las disposiciones en la dinámica de funcionamiento del campo educativo, principalmente a través del uso del concepto de habitus.

Como bien cultural y simbólico, el conocimiento sistematizado que transmiten las escuelas y universidades juega un papel fundamental en la reproducción de las relaciones de dominación cultural (Hey y Catani, 2008). Según los autores, en el debate sobre la desigualdad, la reproducción y la

educación escolar, la equidad como valor a insertar en la práctica pedagógica es una condición primordial,

Según Bourdieu, 'para que los desfavorecidos sean los más favorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore, en el ámbito de los contenidos didácticos que transmite, los métodos y técnicas de transmisión y los criterios de evaluación, la cultura desigualdades entre niños de diferentes clases sociales. Al tratar a todos los alumnos, por desiguales que sean, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar está obligado a sancionar las desigualdades iniciales frente a la cultura' (Op.cit., 2008, p. 63).

Averiguar cómo las formas simbólicas se operacionalizan en conversión y naturalización, según los autores, es lo que caracteriza su Sociología de la Educación.

La investigación que involucra prácticas pedagógicas en el universo académico, es decir, que se originan en el habitus profesoral, tal como lo definen Baldino, Donencio (2014, p. 268), como parte del "conjunto de elementos que estructuran la epistemología de lo pedagógico". práctica del docente en el aula y está directamente relacionado con el concepto de habitus de Pierre Bourdieu". Nos garantiza analizar la acción práctica del agente *docente* en sus representaciones adquiridas a lo largo de su trayectoria de vida y de formación escolar y académica e identificar su identidad docente sujeta a conversión, reconversión y rupturas.

Siguiendo esta definición de habitus profesoral como el conjunto de prácticas pedagógicas objetivas y subjetivas inherentes a la enseñanza, optamos por elegir el concepto de habitus en Bourdieu para el análisis del fenómeno investigado, el cual será mejor definido en el transcurso de la tesis para categorizar la especificidad de la construcción del habitus emprendedor.

1.2 El pensamiento de Bourdieu en Brasil

Optar por construir una tesis, con Pierre Bourdieu (1930-2002) como fundamento teórico, es una tarea compleja, sobre todo cuando se trata del contexto sociohistórico latinoamericano, en nuestro caso, el contexto brasileño. Sin embargo, el pensamiento de la aplicabilidad de los conceptos de la obra de Bourdieu en otros contextos territoriales sólo fue aceptado en

Brasil con el paso del tiempo y la aceptación de su sociología ganó nuevos adeptos en estudios que toman como referencia su trabajo, difundándose en diversas áreas del conocimiento (Ferreira, 2022).

Por eso, es necesario hacer un esfuerzo por comprender cómo fue recibida su teoría en Brasil, un contexto diferente al europeo. Verificamos algunos trabajos de investigación con ese objetivo, que revelan las peculiaridades de la coyuntura brasileña en la recepción, interpretación y uso de su obra a mediados del siglo XX y principios del XXI.

A través de esta minería histórica, buscamos justificar la idoneidad del marco teórico para el análisis investigativo en cuestión. Señalando interrogantes sobre la lectura actual de Bourdieu en Brasil, así como las posibilidades y límites de la teoría del campo en un país en el eje del capitalismo periférico.

Según Catani, Catani y Pereira (2001), en una investigación desarrollada para identificar la apropiación de la obra de Bourdieu en Brasil a partir de periódicos vinculados al área de la educación, identificaron que las primeras citas que involucran la producción literaria de Bourdieu aparecieron en 1968.

Sin embargo, el uso más extenso de su obra solo se dio a mediados de la década de 1970. En un principio, su obra ganó protagonismo en la producción sociológica y antropológica, sin embargo, en este mismo período, pasó desapercibida para el campo educativo.

A fines de la década de 1970 y principios de la de 1980, Bourdieu fue cargado de supuestos políticos, que, por su limitada interpretación, terminaron presos dentro de la dicotomía *reproducción x transformación*. Designación que en los años 80 a 90 se transmutó en *reproducción x resistencia*.

Se reconoce que Bourdieu es ahora considerado un autor crítico, pero políticamente desmovilizador: su teoría, si bien proporciona instrumentos para criticar la función que cumple la escuela en la sociedad capitalista, no proporciona armas para la acción, se limita a la verificación de la función reproductiva. dimensión desde la escuela, no se ocupa de las contradicciones de la realidad, en definitiva, desmoviliza (Catani, Catani & Pereira, 2001, p. 5).

Las críticas recurrentes que sufrió su teoría fueron objeciones de inspiración marxista, dado que, durante los años 60 y 80, Brasil sufrió un golpe militar que restringió las libertades individuales y colectivas.

La tendencia de las alas más progresistas en el campo educativo fue favorecer las lecturas y autores marxistas. Los defensores de esta dicotomía *reproducción x transformación* tenían como principal objetivo la construcción de teorías pedagógicas predispuestas a la politización y la militancia (Catani, Catani & Pereira, 2001).

Debido a las características del campo educativo brasileño, durante varias décadas la obra de Bourdieu fue etiquetada como reproductiva o crítico - reproductiva (Saviani, 1997). Sin embargo, al finalizar el régimen militar y la reapertura política, los procesos democráticos se reanudaron paulatinamente.

Esta dicotomía perdió el énfasis del período anterior, al mismo tiempo que cobraban impulso las teorías más comunes en el campo educativo, como la pedagogía socialmente crítica de los contenidos, la pedagogía del oprimido y otras variantes marxistas.

Según Catani, Catani y Pereira (2001), a partir de mediados de la década de 1990, cuando la situación política y social se diversificó, la obra de Bourdieu también recibió lecturas diferentes a las utilizadas en décadas anteriores.

La reactivación de los estudios de sociología de la educación y la pluralidad de la investigación sociológica en objetos y métodos favorecieron nuevas apropiaciones de su obra. Como una de las principales marcas de estas apropiaciones, el esfuerzo por movilizar los conceptos y formas de trabajo de Bourdieu para el análisis de cuestiones específicas de la educación.

En un artículo reciente publicado por Ferreira (2022), la investigación basada en Bourdieu creció significativamente entre las décadas de 2010 y 2020, especialmente en la región Sudeste, seguida por el Sur, Medio Oeste y también en el Nordeste de Brasil, este último hasta el punto de superar universidades con tradición en los círculos bourdieusianos. A pesar de una pequeña refracción en 2019, la obra de Bourdieu se mantiene firme en los estudios en el campo de las ciencias sociales.

En este sentido, la relevancia de la teoría bourdieusiana nos lleva a su adecuación a través de la teoría de los campos, como análisis de la diferenciación social, principalmente en el campo científico.

Esto se debe a que, aun considerando algunas “críticas en el sentido de ser una teoría elitista o regionalista, que no considera la complejidad del entorno científico y de los sujetos que lo componen” (Lahire, 2002, pp.37-55). Sus conceptos fundamentales como capital cultural, capital social, habitus y campo continúan siendo utilizados como matriz de referencia para la formulación de nuevas y exitosas teorías en el ámbito de la Sociología y la Sociología de la Educación.

1.3 La sociología reflexiva de Pierre Bourdieu

En el universo académico, innumerables investigadores se han beneficiado de la profunda y extensa fuente teórica dejada por Bourdieu, fruto de su enorme dedicación a la labor de divulgación y crecimiento de la ciencia sociológica.

De esta forma, quizás, Loic Wacquant (2002) sea el más representativo para confirmar el legado de Bourdieu, pues, en sus propias palabras, encontramos que:

Procedió a combinar en su práctica de investigación el racionalismo de Bachelard y el materialismo de Marx con el interés neokantiano de Durkheim por las formas simbólicas, la visión agonística de Weber de las Lebensordnungen ³en competencia con las fenomenologías de Husserl y Merleau-Ponty. El resultado fue un marco teórico original, elaborado a través y para la producción de nuevos objetos de investigación, con el objetivo de develar la dialéctica multifacética de las estructuras sociales y mentales en el proceso de dominación (Op. Cit., 2002, p. 98).

Para Catani, Catani y Pereira, nadie mejor que Wacquant, para afirmar que “[...] si alguna característica distingue a Bourdieu en el panorama de la teoría social contemporánea, es su constante preocupación por la reflexibilidad” (2002, p. 71). Además, los autores afirman que la reflexividad

³Órdenes de la Vida (traducción)

en Bourdieu, dentro de un marco epistemológico, superaría las falsas fronteras del conocimiento:

Y en sus obras aparecen la antropología, la economía, la educación, la filosofía, la historia, la geografía, la lingüística, la literatura, las matemáticas, la política, el psicoanálisis, la religión, la sociología, el cine, el teatro, la música, la fotografía, las artes plásticas, la arquitectura (Ibídem).

Considerando esta transversalidad de la producción bourdieusiana, enumeramos algunos conceptos esenciales que subyacen en la tesis: Campos, Gênese, Habitus, Capital científico, Espacio social y Trayectoria social. En la teoría de Bourdieu, la pertenencia al Estado produce individuos que reproducen visiones interiorizadas que, con el tiempo, se reportan en el sentido práctico como naturales y, debido a este proceso de interiorización, ocultan la arbitrariedad cultural (Jacobina, 2016).

En la discusión inédita, Bourdieu quiere decir que, en el mundo social, la violencia simbólica se instala precisamente en las cosas consideradas legítimas y, al naturalizarse, ocultaría las relaciones de poder y dominación que conducen al sufrimiento social. Para probar su argumento, en su investigación, el citado autor unificó teoría y empirismo en sus obras, tales como: *A Miséria do Mundo* (2001), *Distinção – Crítica Social do Jugamento* (2015) y *A Reproduction* (2018), entre muchos otros escritos en colaboración con Passeron⁴.

Desde esta perspectiva sobre las relaciones que se dan bajo la égida de la institución del Estado, en *Razones prácticas* (2011), Bourdieu destaca la importancia del análisis de la génesis en los procesos de investigación. Permitiendo así visualizar disputas iniciales presentes en el origen del proceso y que serán borradas de la memoria con el tiempo (Jacobina, 2016).

Anticipando los resultados del análisis, y modificando la famosa fórmula de Max Weber ("El Estado es una comunidad humana que reclama con éxito el monopolio del uso legítimo de la violencia física en un territorio determinado"), diría que el Estado es una x (por determinar) que reclame con éxito el monopolio del uso legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado y sobre la población correspondiente en su conjunto estructuras y mecanismos específicos, así como en la "subjetividad" o, si se prefiere, en las mentes, bajo la forma de estructuras mentales,

⁴ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, estuvieron a trabajar juntos durante más de cuarenta años y escribieron numerosos trabajos en el campo de la Educación y la Sociología.

esquemas de percepción y de pensamiento . , en las estructuras sociales y en las estructuras mentales adaptadas a estas estructuras, la institución instituida hace olvidar que resulta de una larga serie de actos de institución y se presenta con todo el apariencia de lo natural. Por eso, sin duda, no hay instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis: al hacer resurgir los conflictos y enfrentamientos de los primeros momentos y, concomitantemente, los posibles excluidos, reactualiza la posibilidad. que había sido (y lo que sea) de otra manera y, a través de esta utopía práctica, cuestiona el posible que se materializó entre todos los demás. Rompiendo con la tentación de analizar la esencia, pero sin renunciar a la intención de distinguir invariantes, quisiera proponer un modelo de surgimiento del Estado, buscando dar cuenta sistemáticamente de la lógica propiamente histórica de los procesos al final de los cuales se instituyó lo instituido. instituido llamamos Estado (Bourdieu, 1996a, pp. 97-98, citado por Jacobina, 2016, pp. 21-22).

Así como el concepto de arqueología es fundamental para Foucault (2008), Génesis es fundamental en el análisis de Bourdieu, para no correr el riesgo de perder la estructura objetiva y su relación con las estructuras subjetivas, en el sentido de limitar la interpretación de lo fenómeno en estudio.

En nuestra investigación, el análisis de la génesis está presente en el capítulo tres, donde abordamos el origen del campo universitario en Brasil y las influencias del contexto latinoamericano producto de la revolución estudiantil de 1918 en Argentina, a favor de la autonomía universitaria y la liberación de los antiguos estándares eurocéntricos. Así como influencias contemporáneas, como el Proceso de Bolonia y el avance de los lineamientos económicos en el campo educativo, apalancados por las políticas educativas de base neoliberal desarrolladas con mayor vigor a partir de la década de 1990.

En el cuarto capítulo, volvemos con la génesis de la relación entre las directrices mercantiles conducidas por el tema del emprendimiento académico y las acciones institucionales en la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), para englobar esta política a través del Núcleo de Innovación y Transferencia Tecnológica (NITT), actual Agencia de Innovación (Inovatec) ⁵, objeto de nuestra investigación.

⁵Actualmente denominada Coordinación de Innovación Tecnológica. Optamos por mantener el nombre de Agencia de Innovación, ya que así se llamó durante el período de investigación de la tesis 2014-2016.

En la Sociología reflexiva de Bourdieu, la teoría del campo y los diferentes tipos de capital son otros dos conceptos fundamentales: económico, social, cultural, político, científico, simbólico. En los campos, la posición de los agentes de la lucha de clases depende de la cantidad de capital que posean y que, a través de estructuras simbólicas, se legitime reproduciendo la dominación social. En este afán, el campo científico condensa y estructura las mismas características operativas que cualquier otro campo identificado por Bourdieu.

Para Bonnewitz, la expresión 'espacio social' representa una ruptura con el enfoque piramidal de la sociedad, especialmente porque el espacio o campo social se opone a la visión reduccionista del primero en un nivel empírico, ya que "considera un solo principio de jerarquización [y en el nivel teórico], por lo tanto, omite que una clase social no puede definirse aisladamente, sino sólo en relación con otras clases" (2003, pp. 52-53). Para definir el espacio social, la exclusión es un factor relevante:

[...] El espacio social se define por la exclusión mutua o por la distinción, de las posiciones que lo constituyen, [...] Este espacio se define por la correspondencia, más o menos estrecha, entre un determinado orden de convivencia (o de distribución) de los agentes y un cierto orden de coexistencia (o distribución) de las propiedades (Bourdieu, 2001b, pp. 164-165).

El espacio social, por tanto, se estructura a partir de las distintas formas de capital en una intersección de base relacional y es a través de las trayectorias de los agentes que se comprende la necesidad única de cada persona. Por lo tanto, las fuentes orales son el principal medio utilizado para diagnosticar la complejidad de las relaciones entre sujeto y objeto, a través de la objetivación participante o reflexividad ⁶.

Bourdieu presenta la teoría del campo a partir de varias de sus producciones, sin embargo, destacamos dos obras principales: *Hacia una sociología de la ciencia* (2001a) y *Usos sociales de la ciencia - Por una sociología clínica del campo científico* (2004).

⁶El concepto de Reflexividad se dedicó a un libro escrito por Bourdieu en colaboración con Loic Wacquant, titulado *Uma invitación a la Sociología Reflexiva* (2002).

Para Bourdieu, los campos son: "espacios estructurados de posiciones (o posiciones), cuyas propiedades dependen de su posición en estos espacios y que pueden ser analizados independientemente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellos)", (1980, p.113, citado por Bonnewitz, 2003, p.38).

El campo es un universo intermediario entre la producción cultural y el contexto social. Orienta el acercamiento hacia las estructuras que guían las prácticas científicas, reconociendo que estas estructuras se construyen socialmente. Por lo tanto, entre estructuras y agentes, existe una amplia interacción para transformarlos o conservarlos (Araújo, 2011).

Bourdieu (2001a) trata de responder a dos preguntas esenciales: si existe una teoría general de campos; y si este particular universo tiene una lógica intrínseca ligada a sus fines específicos ya las características del juego que en él se desarrolla, es decir, relaciones con el sentido propio de cada campo. Para ello, la noción de campo se presenta como un microcosmos dotado de leyes propias, y el campo tiene una autonomía relativa. Ahora bien, una de las principales cuestiones en torno a los campos o subcampos científicos es sobre el grado de autonomía de que gozan. Esto remite a las discusiones sobre las cuestiones de las presiones externas que sufre el campo científico.

Para Bourdieu, las presiones externas se ejercen únicamente a través del campo, siendo mediadas por su lógica y, por tanto, el principal indicador de la autonomía de un campo es su poder refractivo: "Una de las capacidades más visibles de la autonomía del campo es su capacidad de refractarse, retraduciendo presiones o demandas externas en una forma específica" (Bourdieu, 2001a, pp. 21-22).

El campo es un campo de fuerzas y un campo de luchas, jerárquicas, para transformar o conservar estas fuerzas. Puede describirse como un espacio científico, como un mundo físico que incluye relaciones de fuerza y relaciones de dominación (Op. Cit.). La noción de campo implica rupturas, que incluyen:

- a) Contestación de la idea de ciencia pura, totalmente autónoma y que se desarrolla según su lógica interna;

b) Idea de comunidad científica, es decir, hablar de campo significa romper con la idea de que los científicos forman un grupo unificado o incluso homogéneo.

c) La visión idealista que describe la práctica como el producto de la sumisión voluntaria a una norma ideal. Lo que se observa son feroces conflictos y competencias dentro de las estructuras de dominación (Bourdieu, 2001a, pp. 67-68).

Aún en la perspectiva presentada por Bourdieu en relación a las rupturas en la noción de campo, el mando a lo que está dentro del campo es ejercido por la estructura inherente a las relaciones objetivas de diferentes aspectos:

[...] es la estructura de las relaciones objetivas entre los diferentes agentes que son, [...] los principios del campo. Por tanto, [...] es la estructura de las relaciones objetivas la que determina entre los agentes lo que pueden o no hacer (Op. Cit., p. 23).

Como consecuencia de esta noción de campo, basada en las rupturas y dominio de la estructura de relaciones objetivas, consideramos plausible aludir a que la estructura interna de cada campo o subcampo define el lugar desde el cual cada uno se posiciona y habla. Sin embargo, en cierta medida, esto depende de la distribución del capital científico y del *habitus*.

El campo científico ostenta el monopolio de la representación legítima de lo real a través de los instrumentos de la ciencia (teóricos y prácticos), con el objetivo de construir y proponer una visión de la realidad en la que el discurso científico es el dominante.

Así, el sujeto de la ciencia no es el científico, sino la ciencia misma en la perspectiva relacional, convirtiéndose cada científico en un *actor*, utilizando sus instrumentos, argumentos y estrategias. Hablando del campo científico, Bourdieu lo elogia diciendo:

Es porque el campo científico es, en ciertos aspectos, un campo como los demás, pero que obedece a una lógica específica, que podemos entender, sin recurrir a ninguna forma de trascendencia, que es un lugar histórico donde se producen verdades transhistóricas (Op. Cit., pág. 97).

En su teoría de la base estructuralista constructivista, Bourdieu demuestra una preocupación por el entorno científico, ya que creía que el campo científico estaba siendo amenazado por elementos heterónomos, provenientes de fuera del campo. Incluso en el ámbito científico y

universitario, en *Contrafuegos 1* (1998) y *Contrafuegos 2* (2001c), el autor añade tinta contra el avance de las políticas neoliberales. En *Hacia una sociología de la ciencia* (2001a), Bourdieu afirma que el universo de la ciencia está experimentando una “terrible regresión”.

La autonomía ganada con esfuerzo, frente a los poderes religiosos, políticos y económicos, ha venido atravesando un proceso de debilitamiento, debido a “[...] la sumisión a los intereses económicos (externos) y las seducciones mediáticas” (Bourdieu, 2001a, p. 97). Sumado a esto, las críticas externas y las luchas internas llamadas por Bourdieu (2001a) como delirios “posmodernos”, apuntan a socavar la confianza en la ciencia y especialmente en las ciencias sociales.

Es decir, persistiendo en la afirmación de que el constante acercamiento entre el mundo académico y el mercado está sometiendo a los investigadores y la investigación a los dictados de los grandes monopolios industriales, demasiado interesados en la producción de patentes y en la competencia científicamente calificada a nivel global.

El contexto creciente de reducción de recursos públicos para la educación pública fortalece internamente estas desigualdades y moviliza distancias y conflictos entre investigadores de distintas áreas del conocimiento y los intereses del mercado financiero.

En su *corpus literario*, Bourdieu llama la atención sobre el uso de la lógica de la competencia en el campo científico. De hecho, algunos segmentos pierden la noción de la función social del conocimiento y su uso en los diversos campos de la vida, pasando a atender, cada vez más, los intereses de las empresas, reforzando la heteronomía en el seno de la universidad.

1.4 *Habitus*

Como sustento de la teoría de campo, Bourdieu construye una crítica a la teoría positivista que defendía la neutralidad científica, ya que la práctica científica es el trabajo de una transmisión o aprendizaje de un *habitus científico* –en el sentido de oficio, como sentido práctico de los problemas y del cómo–. serán tratados.

El *habitus* se manifiesta continuamente en exámenes orales, en presentaciones en seminarios, en contactos con otros y, más simplemente, en el aspecto físico, un porte, una postura, que es su transcripción más directamente visible, y la recepción social que se le da. Estos signos visibles transmiten al interesado una imagen de sí mismo que lo hace sentir autorizado y alentado en sus disposiciones, que, en otros, podrían ser desalentados o prohibidos (Bourdieu, 2001a, p. 66).

Por definición conceptual de la teoría del *habitus* en alusión a experiencias pasadas, es decir, como composición de *perceptos* y *afectos*, Bourdieu ([1972] 2002) argumenta en relación a la transferencia entre esquemas surgidos de experiencias pasadas.

[...] un sistema de disposiciones duraderas y transponibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y posibilita el cumplimiento de tareas infinitamente diferentes gracias a la transferencia analógica de esquemas adquiridos en una práctica anterior (Bourdieu 2002, p. 261, citado por Wacquant, 2007, p. 66).

En cuanto a la noción de *habitus*, la idea inicial de Bourdieu fue exponer el desarrollo de la práctica a través de sus rituales más modestos, en un esfuerzo por superar el objetivismo (mecanicismo) y el subjetivismo (acción consciente calculada de manera racional). Esta supuesta superación de las dualidades conceptuales llevó a Bourdieu a una mejora y una segunda idea sobre la función del *habitus*:

Una segunda función fundamental de la noción de habitus [...] es romper con otro binomio menos mortífero y sin duda considerablemente más difícil de superar: oponiéndose al materialismo positivista, la teoría de la práctica como práctica postula que los objetos de conocimiento se construyen, y no registrada pasivamente, y oponiéndose al idealismo intelectualista, nos recuerda que el principio de esta construcción se encuentra en el sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes adquiridas en la práctica y constantemente dirigidas a funciones prácticas (Bourdieu & Wacquant, 2005, pp. 181-182).

Dentro del espacio de las críticas hechas a la noción de *habitus*, pensarlo como una acción práctica determinista ⁷fue ampliamente combatido por Bourdieu cuando lo clarificó como subjetividad socializada, para verificar

⁷ —Digo *habitus* precisamente para no decir *hábito*—, es decir, la capacidad generativa (si no creadora) inscrita en el sistema de disposiciones como un arte, en el sentido más fuerte del dominio práctico, y en particular como un *arsinveniendi*. En suma, se llegó a una visión mecanicista de una noción construida contra el mecanismo” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 182, énfasis añadido).

empíricamente las relaciones entre estructuras mentales y estructuras sociales. Para Bourdieu y Wacquant (2005):

Está claro que un análisis que tenga en cuenta los efectos de posición y disposición puede parecer terriblemente determinista. La noción de habitus explica el hecho de que los agentes sociales no sean partículas de materia determinadas por causas externas o pequeñas mónadas guiadas únicamente por razones internas, siguiendo un programa de acción perfectamente racional. Los agentes sociales son producto de la historia, de la historia del campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un camino dentro de un subcampo específico [...]) Incluso podría decirse que los agentes sociales están determinados sólo en la medida en que determinarse a sí mismos. Pero las categorías de percepción y apreciación que constituyen el principio de esta (auto)determinación están a su vez determinadas en gran medida por las condiciones sociales y económicas de su constitución (Op . Cit., p. 199, énfasis añadido).

De hecho, el *hábito* sufre estructuración y reestructuración. poder ser *habitus* disciplinario, vinculado a la formación escolar; y *habitus particular*, relacionado con el camino fuera del campo, origen social y escolar. Incluso, ante un nuevo evento, que puede desarrollarse de manera discrepante cuando ya no existen las condiciones que lo estructuraron, sin embargo, los individuos siguen actuando como si aún fuera real, se llama *Histéresis*. En este sesgo presentado por Bourdieu, la reflexividad es la única vía capaz de aprehender las sutilezas de la teoría de campos y su relación con el *habitus*, afirmando que:

Es difícil controlar la primera inclinación del habitus, pero el análisis reflexivo, que nos enseña que somos nosotros, los que dotamos a la situación de buena parte del poder que tenemos sobre nosotros mismos, nos permite alterar nuestra percepción del situación y por lo tanto nuestra reacción hacia ella. Nos permite monitorear, hasta cierto punto, algunos de los determinismos que operan a través de la relación de complicidad inmediata entre posición y disposiciones (Op. Cit., p. 200).

Bourdieu reúne entonces tres elementos clave para comprender la teoría de campo y el *habitus* desde una perspectiva relacional, a saber: el investigador se percibe a sí mismo como miembro del juego y analiza su propio punto de vista. Por lo tanto, comprender el objeto a través de la reflexividad se refiere a un proceso lento y gradual de reconversión de la mirada sobre uno mismo y sobre el otro, hecho que necesita tiempo para ocurrir.

A partir de estos tres elementos es posible unificar reflexividad y objetivación y, así, llegar al *habitus* transhistórico. Complementando la condición misma del campo científico para construir verdades transhistóricas, el investigador también quiere tener su nombre grabado en los portales de la historia. Bourdieu llamó a este proceso reflexividad colectiva, es decir, de la misma manera científicos del pasado, como Leonardo da Vinci, Nikola Tesla, Albert Einstein, Marie Curie, y muchos otros que desarrollaron esta alquimia iniciática y contribuyeron al avance de la ciencia (Bourdieu, 2005).

A partir de la reflexividad, a partir del debate in *homo academicus*, se propone contribuir a que los científicos entiendan, con mayor claridad, 'los mecanismos sociales que guían la práctica científica' y se conviertan en 'dueños y señores', no sólo de la naturaleza, sino también de lo mundo social donde se produce este conocimiento (Bourdieu, 2001a, p. 9, énfasis añadido).

En *Homo academicus* (2017), Bourdieu aplica metódicamente la reflexividad y disecciona el campo universitario. Afirmando, sin embargo, que fue un libro muy difícil de escribir, porque, en cierto modo, se cortaba en su propia carne.

El campus universitario es un sitio de lucha de ratings, pero la representación que los agentes tienen del rating y la fuerza y dirección de las estrategias que pueden implementar para mantenerlo o subvertirlo dependen de su posición en los ratings. objetivo [...] Eso no quiere decir que el agente siempre desarrolle su práctica como una estrategia de persuasión o fuerza, esta lucha puede no ser percibida como tal [...] (Bourdieu, 2017, pp. 40-41)⁸.

Como otros campos, el campo universitario reproduce en su estructura y relaciones internas posiciones de poder como representación de la estructura social y del campo de poder en el que se inserta, generando una cierta ortodoxia científica para garantizar la homogeneidad perdurable del *habitus*. Este proceso genera conflictos e incluso posiciones antagónicas, como explica Bourdieu en los siguientes extractos:

El campo universitario se organiza sobre dos principios antagónicos: la jerarquía social según el capital heredado y el capital económico y político actualmente detentado se opone a una jerarquía específica, propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual. Esta oposición termina por generar la producción y reproducción cultural que

⁸La segunda parte de la cita se refiere a la nota 21 de la página 41.

resulta en aspectos de existencia, caracterizando estilos de vida. En el análisis del campo universitario homólogo al campo del poder, la principal oposición se refiere al lugar y al significado que las diferentes categorías de profesores confieren a la actividad científica y la idea misma que tienen de ciencia (Op. Cit., pp. 78). -98).

Es sobre esta ortodoxia de un grupo o sobre la unidad de creencias para asegurar la cohesión social y las condiciones de cooptación realizadas, así como para garantizar la homogeneidad duradera del *habitus*, que se establece el conflicto entre facultades. Es decir, comprometer el monopolio de pensar la realidad y el mundo social. En el campo de la razón, la posición de agentes en condiciones antagónicas compromete la racionalidad científica, reconfigurando los valores éticos que orientan el campo universitario.

1.5 El Campo

Bourdieu evalúa que es necesario pensar el campo científico desde una reflexividad colectiva basada en una vigilancia epistemológica, lo cual sólo es posible en el transcurso del tiempo y en la perspectiva del campo relacional. En este sentido, Bourdieu (2005) llama la atención sobre las diversas correlaciones entre el campo científico y otros campos, entre estas intersecciones se destacan: individuos e instituciones que ocupan idénticas posiciones relacionales en el mundo social, en condición de dominantes o dominados (Araújo, 2011).

Contiguamente, el Espacio Social se define por la Distinción, por la estructura yuxtapuesta de las posiciones que asumen los agentes en el juego de fuerzas sociales, reconocidos por la posición que ocupan y por poseer diferentes tipos de capital. En ocasiones se referirá al Espacio Social como sinónimo del campo. Es decir, conceptualmente permiten al investigador analizar los mecanismos de dominación y distinción presentes en el espacio físico apropiado (Bourdieu, 2013).

Además, otra correlación expuesta por Bourdieu (2001a, 2005) es el bagaje social, económico y cultural heredado por los individuos o transmitido en forma de *habitus*, reflejo del volumen y estructura del capital acumulado de diversa índole. Es decir, garantizar el éxito del individuo dentro del campo.

Cada campo es el lugar de constitución de una forma específica de capital. “*El capital científico es un tipo particular de capital simbólico* , que se sabe que se basa en actos de conocimiento y reconocimiento” (Bourdieu, 2001a, p. 66).

En el campo científico, existen diferentes formas de capital que se interrelacionan, garantizando poder y dominación al agente. *El capital puro* está ligado al trabajo de reconocimiento científico; y el *capital institucional* al trabajo burocrático. Este tipo de capital científico subyace al reconocimiento de una competencia, que por sus efectos otorga autoridad y colabora para definir las reglas del juego (sus regularidades, las leyes de distribución de beneficios, las leyes de funcionamiento de las compensaciones dentro del campo científico).

Volviendo al tema de la heteronomía, Bourdieu (2001a, 2005) propone en el autoanálisis una objetivación reflexiva del campo científico y su estructura de funcionamiento. Para garantizar incuestionablemente su autonomía, incluso coexisten funciones que, aparentemente, se consideran contrarias entre sí, como la realización de actividades que siguen una lógica científica y una lógica económica o social. Por lo tanto,

[...] Cuanto más autónomos son los campos científicos, más escapan a las leyes sociales externas. Cuanto más heterónimo es un campo, más agentes pueden hacer intervenir fuerzas no científicas ⁹. Y por el contrario, cuanto más autónomo es un campo, más la presión es puramente científica y excluye las presiones sociales que toman la forma de presiones lógicas y racionales, reconocidas dentro del juego para hacer triunfar argumentos, demostraciones y refutaciones (Bourdieu, 2004, pp. 26-34).

Lo que hace específico al campo científico es, precisamente, el acuerdo en torno a los principios de verificación de lo real, los métodos de verificación de lo real que involucran lo político y lo cognitivo, y ministran el trabajo de objetivación. El mundo de la ciencia está atravesado por relaciones de poder, fenómenos de concentración de capital e incluso relaciones sociales de dominación.

Estas luchas incluyen el control de los medios de producción y reproducción propios del campo científico. El campo se presenta, así, por

⁹Como ejemplo, podemos citar el Proyecto de Ley Escola Sem Partido y Future-se, ambos presentados durante el gobierno del ex presidente Jair Bolsonaro.

razones, también, de carácter económico y político, dado que existe interés entre ambos. Con el objetivo de alcanzar el poder en el mundo social y económico emocional, podríamos interpretarlo como afinidades de intereses comunes entre agentes internos y externos (Bourdieu, 2004).

En el mismo sentido, Eva Illouz (S/Data), en su libro *El amor en los tiempos del capitalismo*, se hace la siguiente pregunta: "¿Cómo pensar la conexión entre vida afectiva, desigualdad de clases y reproducción de clases? Además, la propia autora argumenta en referencia a la narrativa de la autorrealización, que lleva a las personas a un ideal de salud que siempre anhelaba y todo lo que se contradice con esta narrativa sobre la salud termina convirtiéndose en una enfermedad. Para ella, en este contexto "se solidifican los credos culturales e ideológicos", que se convierten las fuerzas dominantes dentro del campo.

Bourdieu llama la atención sobre el costo económico y el grado de autonomía de una ciencia y su dependencia. El grado de necesidad de los recursos económicos requeridos para su funcionamiento. También depende del grado de capital científico acumulado colectivamente y de la capacidad del campo científico de imponer sus propias sanciones positivas o negativas a elementos externos.

Bourdieu dilucidará la relación entre *habitus* y campo, lo que nos lleva al sentido de *Illusio* como un interés, fuera de los estándares economicistas, como la propia energía del agente en invertir en el campo del que forma parte, por tanto,

La relación entre habitus y campo opera de dos maneras. Por un lado, es una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es el producto de la encarnación de la necesidad inmanente de un campo (o de un conjunto de campos que se cruzan, sirviendo a la extensión de su intersección o de su discrepancia como la raíz de un habitus dividido o incluso roto). Por otro lado, es una relación de conocimiento o construcción cognitiva. El habitus contribuyó a constituir el campo como un mundo significativo, dotado de significado y valor, donde vale la pena invertir la propia energía (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 188).

Los requisitos implícitos de admisión, que impulsan el progreso de la cientificidad asociada a la *illusio*, entre los cuales se somete al campo al sujeto cognoscente, implican la aceptación de las condiciones de verificación del hecho científico e incluso del principio de razón dialéctica.

La racionalidad gana una nueva configuración en la concepción de Bourdieu, dejando el ámbito del dominio del sujeto cognoscente, productor de conocimiento sobre la naturaleza, al ámbito del conocimiento dialógico,

[...] El conocimiento no se basa en la evidencia subjetiva de un sujeto aislado, sino en la experiencia colectiva, regulada por normas de comunicación y argumentación, la *homologeïn*, el *acuerdo racional*, es producto del diálogo, de la discusión, pero no de un cualquier diálogo; es un diálogo sujeto a las reglas de la dialéctica (Bourdieu, 2001a, p. 103).

En una visión integradora de la ciencia, con respecto a la investigación, propone que el campo científico debe superar las dicotomías basadas en la especificidad y la dualidad de funciones: investigación básica o investigación aplicada. Lejos de oponer autonomía versus heteronomía, debe seguir la lógica universalista de una institución estatal dedicada al servicio público. Así, podrá proponer la integración de diferentes agentes e instituciones en un proyecto colectivo común, a través de estrategias de comunicación comunes.

Bourdieu propone una desjerarquización de las funciones institucionales, estimulando una integración científica y políticamente democrática y efectiva. En el que el objetivo principal fue la construcción de la autonomía. Para ello, también sugiere fortalecer la capacidad de resistencia colectiva, que los investigadores deben tener a pesar de los conflictos y luchas internas.

Recomienda una innovación organizativa, con empresarios específicos y no burócratas de carrera, para comportarse menos como ejecutivos encargados de sancionar que como preparadores encargados de estimular, asistir, apoyar, incentivar y organizar no sólo la investigación, sino también la formación.

Por lo tanto, para tener este nivel de innovación organizacional, es necesario fortalecer los poderes científicos internos. Cuanto más limitada tiene un campo su autonomía y más diferencias hay entre jerarquías temporales y científicas, más poderes temporales que, en general, son transmisores de poderes externos, pueden intervenir en luchas específicas.

Enfatizando que la investigación no siempre la realizan quienes tienen capital científico. Si el campo se debilita en su autonomía, quienes detentan

poderes temporales (científicos transformados en administradores) dentro del campo pueden ejercer un poder (tirano) sobre la investigación, ya que su principio de acción no sigue la lógica del campo, sino de los intereses. externo (Bourdieu, 2001a).

Así, la autonomía del campo en relación con los poderes externos nunca es total y, por otro lado, sigue dos principios de dominación: general y específico, todos estos universos se caracterizan por una ambigüedad estructural: los conflictos intelectuales son también, siempre, de algún aspecto de los conflictos de poder (Op. Cit., 2004).

Finalmente, a través de la teoría de campo, Bourdieu promueve una desnaturalización del mundo científico, destacando el aspecto discrecional de la cultura, donde las prácticas del individuo no son innatas o naturales, sino son social y culturalmente construidas.

Sin embargo, debemos considerar el concepto mismo de reproducción, refracción o reconversión, que la relación entre las macroestructuras, sus discursos ideológicos y su asimilación por las instituciones, por los agentes sociales y por la cultura organizacional preexistente, pasa por el filtro de las mediaciones realizadas, y que el *habitus* traduce flexiblemente.

Desde esta perspectiva, la investigación parte de buscar, elaborar una matriz de hipótesis que conduzcan a la reflexión sobre el campo universitario y su relación con el emprendimiento para la construcción del *habitus emprendedor*.

CAPÍTULO II - DISPOSICIÓN DE LAS COORDENADAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 El enfoque cualitativo en la investigación y las fuentes orales

Según Groulx (2008), la investigación cualitativa introduce un nuevo significado a los problemas sociales, reemplazando la investigación de

factores y determinantes por la de significados. Destacando, además, que en la investigación cualitativa existe una sensibilidad para analizar las relaciones de poder.

Respecto a la investigación en instituciones, Groulx también señala que “el enfoque cualitativo generalmente lleva al investigador a considerar el desajuste entre las definiciones institucionales o profesionales de las situaciones y las de los sujetos que las viven” (2008, pp. 97-105).

Uwe Flick (2009), por su parte, afirma que la investigación cualitativa se sustenta en varios enfoques teóricos y, así como, se fundamenta en sus respectivos métodos, teniendo,

puntos de vista subjetivos constituyen un primer punto de partida. Una segunda corriente de investigación estudia la elaboración y el curso de las interacciones, mientras que una tercera busca reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente de las prácticas (Op. Cit., p. 25).

Por lo tanto, consideramos que el enfoque cualitativo es el más adecuado para el propósito de la investigación, dado que se trata de la formación de profesores universitarios en la universidad pública. Para ello, el análisis de los procesos de formación requiere una mirada más amplia y diversificada de la realidad contextual en la que se inserta la universidad, considerando las relaciones con el entorno social.

2.1.1 Biografías, historias de vida y narrativas

Según Saltalamacchia (1992), las primeras historias de vida o narraciones orales ocurrieron en las sociedades tradicionales, siendo transmitidas oralmente por los ancianos, es decir, a través de sus historias contadas de generación en generación, el conocimiento de la tribu, de los guerreros y de la comunidad siendo compartida a través del uso del lenguaje.

Dieron forma a su identidad grupal y sirvieron como un proceso de aprendizaje que los adultos transmitieron a los más jóvenes. Sin embargo, con el paso del tiempo, los registros escritos ocuparon este lugar y pronto las narraciones orales perdieron su importancia.

Bourdieu destaca que durante siglos la historia oral quedó relegada a grupos excluidos de la escritura y, en cierto modo, se convirtió en una

tradición ilegítima. En las ciencias sociales, la historia de vida quedó como algo fuera de las corrientes dominantes de análisis. Sólo volviendo a la vanguardia a través del movimiento de académicos reunidos en la *Asociación Internacional de Sociología*, en el comité: *Biografía y Sociedad* (Op. Cit., págs. 6-7).

En las décadas de 1960 y 1970 se produjo un renacimiento de la historia oral como movimiento crítico frente a la historiografía oficial del siglo XIX, cuestionando la arbitrariedad de la historia dominante. Teniendo como resultado de este proceso, el retorno de la historia oral a su lugar en la ciencia como efecto de la afirmación de las luchas sociales en el campo científico. Por lo tanto, según Haike Silva:

La historia oral se constituyó en oposición a la historia dominante, oficial y académica. Se proponía como una *historia viniendo desde abajo*, que Pollak interpreta de dos maneras: la indicación del objeto de estudio y la posición de los investigadores en el campo científico (polo dominado de la historiografía) (2002, pp. 30-31).

En este sentido, el estrechamiento de las perspectivas de carrera favoreció la invención de nuevos campos profesionales, como es el caso de *la historia oral*. Surge, por tanto, como una nueva historia, es decir, ya no es la misma, sino otra historia. Ganar un buen número de fans, dentro y fuera de la historia académica. A lo largo de las décadas de 1960 y 1970, su expansión se vio favorecida por una postura transformadora: "la historia oral se afirmó así como un instrumento para la construcción de la identidad grupal y la transformación social, una historia oral militante" (Ferreira, 1994, p. 4).

La biografía, o relatos y relatos biográficos, se subdivide desde la interpretación de la historia dentro del campo biográfico, es decir, como género biográfico, mientras que en las Ciencias Sociales como *método biográfico*.

La bibliografía consultada al respecto (Muñoz; Ferraroti; Kohli; Marre y otros) centra la discusión en la historia de vida, que, en este sentido, es lo que da consistencia al *método biográfico*. Se advierte, entonces, que, mientras en la Historia hay un reflujo del individuo como problema científico, en las Ciencias Sociales aparece como instaurando una nueva forma de abordar la sociedad. La propuesta de este nuevo método no es, sin embargo, la misma que la de *la biografía histórica tradicional*. Teniendo como ejes de investigación las historias de vida y la autobiografía, el *método biográfico* lanzado por la Sociología representa la concepción personal de los actores

sociales en la producción sociológica (Kohli, 1993, p. 174, citado por Silva, 2002, p. 28)

Haïke Silva (2002) también se refiere a la crítica objetivista de Bourdieu al carácter subjetivista de las biografías, refiriéndose a la *Ilusión biográfica* presente en *Razones prácticas* (2011), traduciendo el punto de vista bourdieusiano en los siguientes términos:

En este sentido, la crítica de Bourdieu (1996) es bien conocida como una secuencia lineal dotada de sentido en la que la vida de la persona se representa como un todo coherente, asignándole una direccionalidad. Las trayectorias individuales no se construyen simplemente a partir de relatos biográficos en los que cada sujeto se convierte en ideólogo de su propia existencia, seleccionando determinados hechos significativos. Para comprender una trayectoria sería necesario construir previamente los sucesivos estados del campo social en el que se desarrolla, es decir, el conjunto de relaciones objetivas que unen al sujeto analizado y lo vinculan con otros agentes sociales. En esta crítica de Bourdieu es posible deducir que se refiere, en gran parte, al *método biográfico* (basado en relatos y autobiografía), ya que enfatiza la participación del propio objeto de estudio -lo biografiado- en la construcción de un discurso lineal (Silva, 2002, p. 32).

Sin embargo, hay quienes refutan la posición de Bourdieu, como Alheit y Dausien, porque, según Hernández y Villar:

[...] esta 'modernidad cotidiana' supera a la 'modernidad reflexiva' de Beck, Giddens y Lash (1994) precisamente en que permite una aproximación más efectiva a los potenciales de acción que encontramos en las biografías de los individuos (2015, p. 244).

Para los autores Alheit y Dausien, citados por Hernández y Villar (2015, p. 245), la teoría de la biografía no rompe con las teorías de la reproducción escolar y las desigualdades sociales de Bourdieu y Passeron (1970). Sin embargo, persisten en afirmar que las construcciones biográficas evidencian la biografía de lo social, precisamente por la capacidad que tienen los individuos de construir configuraciones, como se explicita en los argumentos de Hernández y Villar:

Así lo expresa Bettina Dausien (1996: 587): Este concepto [biograficidad] significa más que la propia lógica descrita en construcciones biográficas concretas. describir mas bien estructura fundamental, ligada al sujeto de las experiencias sociales, en la relación procedimental del conocimiento de un trasfondo biográfico y las construcciones biográficas actuales, y con ello describiendo a la vez las potencialidades de producción y transformación de las estructuras sociales en los procesos de formación biográfica. configuración La relación entre biografía y sociabilidad contiene ambos

aspectos: la capacidad del sujeto de añadir componentes transformadores del conocimiento social «a los recursos de sentido biográfico», y la capacidad de asociarse de un modo nuevo con este conocimiento (Alheit , 1993:387). , es decir, reconstruir tu realidad social como biographia; y, ligado a ello, la capacidad de actualizar, "fluidificar" y transformar esos componentes del conocimiento social en biografías concretas e individuales (2015, p. 244)

Desde este punto de vista epistemológico, Bettina Dausien y Peter Alheit admiten que la investigación biográfica (como teoría y método) abarca de manera reflexiva lo que vienen a ser las relaciones entre el ser y el mundo "desde una perspectiva interior-biográfica [...] y esto significa que la relación individuo-sociedad se tematiza con una conexión de sentido a una historia (de vida) más concreta" (2009, pp. 19-21). Por eso mismo, asocia las potencialidades de los sujetos en contextos sociales visibles, dando sentido a estas experiencias "de manera activa en el marco de sus historias de vida" (*Ibidem*).

Dado lo anterior, entendemos que es totalmente posible utilizar el marco teórico-metodológico de la biografía como modelo para el desarrollo de la investigación. Es decir, dentro del enfoque cualitativo del Estudio de Caso, mediante el uso de entrevistas narrativas y semiestructuradas, junto con el análisis documental y fuentes secundarias, y también la observación no participante.

2.1.2 Análisis documental y fuentes secundarias

El uso de fuentes documentales, primarias y secundarias, sirvió para ampliar conocimientos sobre el tema de emprendimiento en la universidad. Ben el cómo, posibilitando la identificación de líneas de análisis, producciones científicas sobre el tema, posicionamientos institucionales sobre el objeto de estudio, y la profundización de aspectos señalados por los entrevistados con miras a una mejor interpretación de las narrativas.

Los documentos utilizados fueron: Material didáctico pedagógico de las formaciones realizadas por Inovatec /UEPB; Estructura curricular (contenidos) propuesta para las experiencias formativas seleccionadas; Informes de evaluación publicados por universidades, en el período 2014-2016; Documentos disponibles en el sitio web de la UEPB, Bibliotecas

digitales, bases de datos de disertaciones y tesis de la CAPES; Plataforma CNPQ Lattes, Resoluciones del Consejo Universitario de la UEPB, Sitios Web de las Instituciones de Educación Superior (IES) Públicas de Paraíba.

Situaciones sociales que se observaron en los documentos didácticos y pedagógicos de las actividades seleccionadas: Público, duración, objetivos, syllabus, metodología, evaluación, inversiones, impactos y resultados esperados, temas de formación. Para identificar el perfil de los docentes entrevistados, también se elaboró un formulario electrónico, aplicado de manera virtual a través de la plataforma de *formularios de Google*.

2.1.3 Análisis cualitativo de las entrevistas

Sobre los datos cualitativos (entrevistas) por tratarse de una investigación exploratoria, se prefirió utilizar como metodología de análisis de datos, el uso del Análisis de Contenido referenciado por Bardin (2009), cuya información está organizada en tres etapas: pre-análisis, exploración del material y el tratamiento de los resultados, considerando las hipótesis, la metodología, la técnica y su interpretación.

“El método de análisis de contenido consiste en un conjunto de técnicas utilizadas en el análisis de datos cualitativos” (CAMPOS, 2004, p. 34). Para Silva y Fossá (2013, p. 87), “los análisis de contenido son instrumentos metodológicos, que están en constante mejora y pueden ser utilizados para analizar contenidos verbales o no verbales”.

El objeto del análisis de contenido es la palabra, en su aspecto individual y en su acto de habla; El análisis de contenido trabaja con la palabra, es decir, con el uso del lenguaje por parte de hablantes identificables, buscando comprender los hechos en un momento dado a través de las observaciones de las partes, considerando sus significados (contenidos). El análisis de contenido busca encontrar lo que se esconde en las palabras, “entre líneas”, y busca comprender distintas realidades a través de los mensajes. Así, con la semántica, su material central, el análisis de contenido estudia el significado de las palabras y sus significados (BARDIN, 2011, p. 69).

Por lo tanto, el análisis de datos cualitativos debe ser apoyado por el uso de software, ayudando al investigador a verificar la ocurrencia de un tema

y las relaciones evidenciadas en el sistema lingüístico, con el objetivo de establecer asociaciones entre los contenidos del discurso (SANTOS, 2012).

También consideramos los lineamientos para la sistematización de las entrevistas realizados por Juan Pujadas Muñoz (1992), los cuales orientan la necesidad de organizar un registro temático que reúna información importante para el propósito de la investigación.

Además, indica tres posibles tipos de exploración analítica: 1 – elaboración de relatos de vida; 2 – análisis del discurso en los tratamientos cualitativos; y 3- análisis cuantitativo basado en registros biográficos.

Siguiendo estos lineamientos, las entrevistas fueron seleccionadas intencional y aleatoriamente entre los docentes participantes de las capacitaciones realizadas por Inovatec durante el período 2014 a 2016. Y también con docentes de diversas carreras del área de Ciencias Humanas, Sociales y Exactas y Ciencia de la Naturaleza. Entendemos que cada relato de cada profesor entrevistado trata de un sujeto inserto en su trayectoria dentro del campo social y por eso mismo constituye un todo complejo en la mirada analítica de la biografía.

2.1.4 Análisis estadístico de datos cualitativos (entrevistas/perfil)

En su texto "Comprensión", en el libro La Miseria del Mundo, Bourdieu (2007b, p. 695), guía tener una atención, un cuidado con las entrevistas, para que no se ejerza una comunicación violenta entre el investigador y el investigado. Debe haber una relación de reciprocidad entre los participantes, contribuyendo a objetivar aún más el proceso, sin arriesgar el "desprecio de la clase".

El hecho de que la investigadora sea un maestro de la misma institución educativa UEPB, he garantizado el grado de reciprocidad necesario para establecer esta "comunicación no violenta", reflejada en la confianza en los diálogos sobre la trayectoria de la vida de los entrevistados.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas a un documento digital utilizando el editor de texto Microsoft Word,

generando un corpus textual de aproximadamente 400 páginas referentes a 20 entrevistas.

La perspectiva para el análisis del discurso de los 20 entrevistados también adopta el uso de dos softwares, esto porque, para el análisis estadístico de los datos cualitativos fueron utilizados: Interfaz de *R pour ellos* *Análisis Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMuTeQ) - un *software* creado por Pierre Ratinaud, originalmente en francés, para generar resultados a partir del análisis de textos, llamados corpus textuales, además de proporcionar tablas que desarrolla análisis textual estadístico de contenido, lexicometría y análisis del discurso (Klamt & Santos, 2021); y *Estadística Paquete para las Ciencias Sociales* (SPSS): *software estadístico* que proporciona análisis descriptivo y estadístico, generando gráficos y tablas.

Los resultados obtenidos con el análisis textual de IRAMuTeQ permiten comprender las posiciones, repeticiones y estructuración de términos insertados en un texto. El análisis textual de IRAMuTeQ establece relaciones entre palabras e identifica similitudes en el corpus textual bajo análisis (Salviati, 2017, p. 31).

Para ello, se utilizaron los siguientes análisis textuales: Nube de Palabras; Análisis de Similitud; Clasificación Jerárquica Descendente (CHD); y Análisis Factorial de Correspondencia (CFA). En cuanto al análisis textual de la CC, la plataforma IRAMuTeQ genera segmentos de texto, clasificándolos en detrimento de las palabras, cuyo número de segmentos se agrupa según la prevalencia de vocabularios en formas resumidas (Souza *et al*, 2018).

En ese sentido, la perspectiva de análisis textual de las 20 entrevistas se enfoca en presentar los resultados generados con la mediación de *software estadístico*, lo cual tiene el potencial de ser utilizado como herramienta de apoyo para el análisis de datos en investigaciones cualitativas.

Así, el análisis estadístico de los datos cualitativos, en teoría, no pretende consolidar la representatividad de la muestra, ni su legitimidad. Por lo tanto, se enfoca en ampliar la posibilidad de interpretar la información recolectada a través de los diversos instrumentos y técnicas cualitativas, es decir, como lo hizo Bourdieu en sus diversas investigaciones.

2 .2 Observación no participante

Si bien seguimos las actividades de capacitación de manera presencial o a través de plataformas en línea, identificamos este procedimiento como observación no participante, ya que la observación participante es reconocida como un método de investigación, pero, con fines de investigación, no optamos por desarrollar esta investigación.

a) Pregunta guía de la investigación:

La actividad de formación que ofrece como mediadora por la Inovatec /UEPB a los profesores universitarios, ¿es una estrategia de construcción del *habitus* emprendedor?

b) Propósito general:

Analizar cómo la actividad formativa ofrecida como mediadora a docentes por la Inovatec /UEPB constituye una estrategia de construcción del *habitus* emprendedor.

c) Objetivos Específicos:

PARA EVALUAR:

El *habitus* profesoral acumulado a lo largo de la trayectoria de vida de los entrevistados;

Cómo la formación escolar y académica influyó en las elecciones para la construcción del itinerario intelectual de los entrevistados;

La génesis de Inovatec y del proyecto Emprender, en la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB);

Indicadores constitutivos del proceso de construcción del *habitus* emprendedor;

Referencias fuera del ámbito de Inovatec que inciden/constituyen los itinerarios intelectuales/afectivos y la formación del *habitus* emprendedor;

Consolidación de la agenda de emprendedurismo en el ámbito de la UEPB;

El debate académico sobre emprendedurismo y *habitus* profesoral.

d) Hipótesis:

La actividad formativa ofrecida como mediación por la Inovatec /UEPB a los profesores universitarios se caracteriza como una estrategia motivadora para la construcción del *habitus* emprendedor.

Tesis

La actividad formativa de Inovatec motiva la construcción del *habitus* emprendedor, pero carece de un concepto propio de educación emprendedora adecuado al ámbito de la UEPB. Además, enfrenta uno desafío que es el conflicto entre el *habitus* profesoral incorporado y el *habitus* emprendedor en construcción, puesto que el proceso puede llevar a un *habitus* escindido.

2.1.5 Delimitación y justificación de la muestra

La investigación utiliza el marco teórico de Bourdieu, principalmente a través de sus conceptos de teoría de campo y *habitus*, considerando la trayectoria de vida de los docentes de la UEPB en el espacio social en lo que respecta al proceso de formación docente y la construcción del *habitus* emprendedor en el campo universitario.

Para ello, definimos como objeto de estudio a la Agencia de Innovación Tecnológica (actual Coordinación de Innovación Tecnológica), cuyo cuarto capítulo está dedicado a la presentación de su génesis y, también, de la propuesta formativa desarrollada a través del Proyecto Empreender UEPB.

La investigación centra su análisis en tres actividades desarrolladas en el Proyecto Empreender UEPB, durante los años 2014 a 2016, respectivamente, tres actividades de formación que involucraron a profesores de los diversos *campus* de la UEPB y también de otras universidades, como la UFPB.

Las actividades fueron: 1) Transferencia de la Metodología de la Disciplina de Emprendimiento, realizada en sociedad con SEBRAE/Paraíba; 2) MBA en Gestión Empresarial e Innovación, realizado en colaboración con la Universidad Federal de Campina Grande y el Parque Científico y Tecnológico de Paraíba, ubicado en la ciudad de Campina Grande; 3) Curso EMPRETEC también realizado en alianza con SEBRAE/Paraíba ¹⁰.

Destacamos que, para la muestra aleatoria intencional, elegimos estas actividades con base en la participación y/o seguimiento del investigador a los cursos ofrecidos y al MBA. También es saludable aclarar que, al momento de la recolección de datos, los profesores participantes de los cursos y del MBA (grupo 1), elegidos para la muestra y el análisis, no asumían cargos administrativos burocráticos, con excepción de los coordinadores de Inovatec.

De un total de 25 entrevistas, también se realizaron entrevistas exploratorias sobre el tema con varios docentes y coordinadores en el contexto del emprendimiento para realizar las primeras aproximaciones al contexto de Paraíba y levantar impresiones, percepciones y opiniones sobre el emprendimiento en el campo académico.

Con estos, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas e incluimos entrevistados de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), que, en el ámbito de la investigación, se encuentra en un contexto muy similar al de la UEPB, en cuanto al proceso histórico de ambas universidades y también el desempeño en el estado de Paraíba.

Los entrevistados de la UFPB fueron: el coordinador de la Agencia de Innovación de la UFPB (INOVA/UFPB – Campus I) y el Coordinador de la Junior Empresa de la UFPB (EJA – Campus I). Además de estos, agregamos,

¹⁰La descripción de las tres actividades se desarrolla en el cuarto capítulo.

con fines exploratorios, un profesor/coordinador de una facultad privada del curso de Administración de Empresas en la ciudad de João Pessoa.

Otras dos entrevistas semiestructuradas se realizaron en la ciudad de Valencia (ES), donde se desarrollaba el doctorado. Estas entrevistas exploratorias se realizaron durante los estudios en la Universidad de València y sirvieron como primeros acercamientos al tema de la relación universidad-empresa.

Siendo utilizadas como fuentes orales para identificar posibles vacíos y posibilidades de investigación del Secretario General de la Fundación Empresa Universitaria de la UV (ADEIT), quien tiene larga experiencia en el tema y formación en el área de emprendimiento con docentes. Y también, con el Secretario General de la Unión de Profesores de Educación Superior (UGT).

Las entrevistas realizadas a los secretarios de ADEIT y UGT permitieron observar diferentes puntos de vista sobre el tema del emprendimiento en la universidad pública, algo que sirvió de base para organizar la muestra con los profesores entrevistados y los coordinadores entrevistados en Brasil.

Esto porque, a nivel europeo con influencia en el contexto internacional, incluyendo Latinoamérica, creemos que, a partir de la identificación de diferentes percepciones sobre los beneficios que trae la aproximación entre universidad y empresa, es posible generar resultados beneficiosos para el futuro de la educación superior.

Las entrevistas narrativas con los profesores de la UEPB se basaron en dos criterios: 1 - profesores que participaron de alguna actividad (capacitación/Cursos/Posgrado) desarrollada por Inovatec, durante el período de 2014 a 2016; 2 - profesores que están cerca del trabajo de la agencia, a través de proyectos de investigación y extensión y actividades similares en el área de emprendimiento. Para este grupo, la denominación utilizada en esta investigación es *Grupo 1* (Inovatec /UEPB), según la Tabla 1:

Tabla 1- Profesores y coordinadores del grupo UEPB Inovatec

Nombre	IES	Localidad	Ocupación	Graduado universitario/
---------------	------------	------------------	------------------	--------------------------------

				Curso de actuación
Encuestado 1	UEPB	Campus I Campina Grande	Profesor/ Coordinador Inovatec	Ciencias biológicas/ Biología
Encuestado 2	UEPB	Campus III Guarabira	Profesor	Pedagogía/ Grados
Encuestado 3	UEPB	Campus IV Catolé do Rocha	Profesor	Ingeniería Agronómica/Ciencias Agrarias
Encuestado 4	UEPB	Campus III Guarabira	Profesor	Geología/ Geografía
Encuestado 5	UEPB	Campus I Campina Grande	Profesor	Ingeniería de Alimentos- Química Industrial/ Ingeniería Sanitaria y Ambiental
Encuestado 6	UEPB	Campus I Campina Grande	Profesor	Matemáticas- Ingeniería Civil/Ingeniería Civil
Encuestado 7	UEPB	Campus VI Patos	Profesor	Física/ Licenciatura en Física
Encuestado 8	UEPB	Campus I Campina Grande	Profesor	Ingeniería Eléctrica/ Informática
Encuestado 9	UEPB	Campus IV Catolé do Rocha	Profesor/ Coordinador Inovatec	Ciencias biológicas/ Ciencias Agrícolas

Fuente: Elaboración propia (2022)

El segundo grupo, denominado *Grupo 2*, esta formado por profesores de la UEPB, docentes de emprendimiento y el grupo 3 esta formado por profesores de la UEPB y de la UFPB que no desarrollan actividades en el área de emprendimiento y no tienen vínculo con Inovatec.

La inclusión de este segundo grupo tuvo el objetivo de identificar, en las trayectorias de los profesores, los elementos constitutivos del habitus emprendedor en la práctica docente en diversas áreas del conocimiento y evaluar el nivel de consolidación de la política de emprendimiento en la universidad público estatal, según la Tabla dos:

Tabla 2- Profesores de la UEPB enseñando emprendimiento en la UEPB

Nombre	IES	Localidad	Ocupación	Graduado universitario/ Curso de actuación
Encuestado 10	UEPB	Campus V João Pessoa	Profesor	Administración/Biblioteconomía
Encuestado 11	UEPB	Campus I Campina Grande	Profesor	Administración/Administración

Encuestado 12	UEPB	Campus I Campina Grande	Profesor	Administración/Administración
Encuestado 13	UEPB	Campus VII Patos	Profesor	Administración/Contabilidad
Encuestado 14	UFPB	Campus I Campiña Grande	Profesor	Administración/Administración

Fuente: Elaboración propia (2022)

Tabla 3- Profesores de la UEPB/UFPB que no participan del grupo Inovatec

Nombre	IES	Instalaciones	Ocupación	Graduado universitario/ Curso de actuación
Encuestado 15	UEPB	campus III Guarabira	Profesor	Letras/Licenciaturas
Encuestado 16	UFPB	campus I João Pessoa	Profesor	Derecho/Ciencias Jurídicas
Encuestado 17	UEPB	campis I e III Campina Grande y Guarabira	Profesor	Pedagogía/Pedagogía
Encuestado 18	UEPB	campus III Guarabira	Profesor	Pedagogía/ Pedagogía
Encuestado 19	UFPB	campus III Guarabira	Profesor	Matemáticas/Pedagogía
Encuestado 20	UFPB	campus III Bananeiras	Profesor	Letras/Ciencias Agrarias

Fuente: Elaboración propia (2022)

Además de las 20 entrevistas con profesores y coordinadores de la UEPB y de la UFPB, con ocho participantes del Grupo 1 y seis del Grupo 2, la muestra de esta investigación también está compuesta por otros cinco entrevistados, como se muestra en la Tabla 4:

Tabla 4 - Otros entrevistados en la investigación de esta investigación

Nombre	IES	Instalaciones	Ocupación	Graduado universitario/ Curso de actuación
Encuestado 16	UFPB	Campus I João Pessoa	coordinador EJA	Administración
Encuestado 17	UFPB	Campus I João Pessoa	Coordinador Inova/UFPB	Administración
Encuestado 18	IESP	Campus João Pessoa	Coordinador del curso de gestión	Administración

Encuestado 19	ADEI T	Valencia	Secretario general	sin informe
Encuestado 20	UGT	Valencia	Secretario general	sin informe

Fuente: Elaboración propia (2022)

Así, como podemos identificar en las Tablas 1, 2, 3 y 4, la muestra investigada está compuesta por 25 entrevistas. Así, el área de formación de los docentes entrevistados es bastante variada, se intentó dentro de la muestra incluir las ciencias humanas y sociales y las ciencias exactas y naturales.

Brevemente, presentamos la estructura metodológica y las técnicas utilizadas en tres momentos: **Primer momento** : Análisis documental y de datos secundarios – contexto Paraíba y contexto UEPB; Investigación sobre la Plataforma Lattes/CNPQ; Participación en el foro de discusión de la Comunidad Inovatec /UEPB; **Segundo momento** : Método cualitativo – entrevistas narrativas biográficas y entrevistas semiestructuradas – 20 entrevistas con docentes y coordinadores participantes y no participantes de Inovatec /UEPB; Análisis cualitativo de contenido Y Análisis cuantitativo (GOOGLE FORMS); **Tercer momento** : Análisis léxico y estadística textual del corpus de entrevistas transcritas en el lenguaje IRAMUTEQ, presentándose con nubes de palabras, análisis de similitud, clasificación jerárquica descendente (CHD) y análisis de correspondencia factorial (ACF).

En cuanto al ACF, la elección para este análisis se refiere a los trabajos de investigación desarrollados por Bourdieu, como se ilustra en la Figura 1:

Figura 1- Análisis Factorial de Correspondencia (AFC) Bourdieu ([1984] 2017)



Fuente: Bourdieu (2017, p.117)

2.1.6 Garantía de validez y posibilidad de generalización

Los procedimientos metodológicos siguieron el rigor del enfoque metodológico cualitativo, así como la muestra, con la intención de validar la investigación. Además, se utilizaron documentos oficiales publicados por universidades y organismos públicos con reconocimiento internacional.

Las entrevistas realizadas a profesores y coordinadores nos dieron la garantía de veracidad y confiabilidad de la información brindada desde categorías como *habitus* profesoral y *habitus emprendedor*, construcción. En el análisis se respetará la comprensión e interpretación de los entrevistados sobre el tema investigado y la fundamentación teórica, la cual deberá proveer los ajustes interpretativos.

La posibilidad de generalización es posible en lugares donde la universidad tiene el mismo formato y organización similar a la del Estado de Paraíba y la UEPB.

2.3 Realización de investigaciones en el campo

Aproximación al tema de investigación:

Los primeros acercamientos al tema del emprendimiento en la universidad se dieron a través del contacto con la Universidad de Valencia y con su vertiente en la formación del profesorado universitario, se produjo a través de la participación en el curso ofrecido por la Fundación Universitaria – Empresa de la Universidad de Valencia, más conocida como ADEIT. A través de las actividades de *la Semana de Formación del Profesorado para Motivar el Espíritu Emprendedor*, celebrada durante el verano para profesores de la Universidad de Valencia, junto con otras tres universidades públicas de la Comunidad Valenciana, así como algunos profesores de universidades de Latinoamérica, como Brasil y México.

Además de esta actividad formativa, también se participó en la formación intensiva ofrecida a los directivos del SEBRAE/Nacional, fruto de un convenio entre la Universidad de Valencia, el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local (IIDL/UV) y la Universidad Federal de Paraíba (UFPB).

La experiencia fue motivadora en el sentido de promover una mirada más crítica sobre el fenómeno de la relación universidad-empresa brasileña y paraibana.

Posteriormente, se iniciaron las primeras actividades previstas en el proyecto de investigación, donde se realizaron visitas y entrevistas para acercarse al campo académico en Paraíba ya personajes destacados de la política científica y tecnológica de las universidades. Los contactos iniciales incluyeron coordinadores de cursos y agencias de innovación, asesores técnicos y representantes de la facultad. De esta forma, se concluyó que las agencias de innovación eran el formato ideal para la investigación. De las tres principales universidades públicas del estado de Paraíba, donde la agencia

INOVATEC/UEPB fue elegida para ser investigada, debido a la mayor facilidad de acceso a las actividades, debido a que el investigador es profesor de la institución, además as, Inovatec fue la única agencia que planteó un trabajo a desarrollar en el área de formación y calificación de docentes, empleados y estudiantes a través del Proyecto Empreender UEPB.

El Proyecto Empreender UEPB ¹¹inició de 2014 a 2016, sin embargo, algunas actividades de capacitación continuaron incluso después de su finalización, debido a que la perspectiva de capacitación es continua.

Entrevistas: criterios de selección y realización

Los entrevistados prefirieron definir como criterio inicial la participación en las actividades de capacitación realizadas por Inovatec y en el trabajo realizado por la agencia. Fueron grabadas con grabadora en las entrevistas de prueba y con el grupo 1 (Inovatec), transcritas y revisadas. Con los demás grupos de docentes 2 y 3, las entrevistas se realizaron en línea, a través de aplicaciones como Meet y Stream Yard. Y el criterio utilizado con el grupo 2 – fue la condición de ser docentes de la disciplina de emprendimiento en la UEPB (Del personal efectivo y eventual de la UEPB). Con el grupo tres, la muestra fue intencional, pero se tuvo en cuenta la categoría de ser profesor de una universidad pública y tener una trayectoria destacada en la universidad a la que estaba vinculado.

Los elementos de práctica considerados en la muestra para el grupo 1 – Inovatec, fueron:

- a) Memorias afectivas y subjetividades vinculadas al emprendimiento (incluida la familia);
- b) Respuestas al estímulo del campo universitario en condición relacional con el campo empresarial y económico (Inversiones de los gobiernos federal y estatal);
- c) Respuestas al estímulo desde el ámbito universitario en relación con el proyecto Empreender UEPB y otras acciones de Inovatec enfocadas al emprendimiento y la innovación;

¹¹Se presentará en el capítulo IV de la tesis.

d) Acciones prácticas realizadas en el ámbito de la UEPB, a través de proyectos de investigación y extensión sobre contenidos específicos y correlacionados ;

e) Vinculación con el servicio público (efectivo).

Elementos prácticos considerados en la muestra del grupo 2 (profesores de la disciplina de emprendimiento), respectivamente:

- a) Memorias afectivas y subjetividades vinculadas al emprendimiento (incluida la familia);
- b) Respuestas al estímulo del campo universitario en condición relacional con el campo empresarial y económico (Inversiones de los gobiernos federal y estatal);
- c) Práctica pedagógica docente en la disciplina del emprendimiento;
- d) Vinculación con el servicio público (permanente o temporal).

Elementos prácticos considerados en la muestra del grupo 3:

- a) Trayectorias de vida y de enseñanza;
- b) Antecedentes académicos (licenciatura, maestría y doctorado);
- c) Respuestas al estímulo del campo universitario en condición relacional con el campo empresarial y económico (Inversiones de los gobiernos federal y estatal);
- d) Vinculación con el servicio público (permanente o temporal).

Procedimiento de búsqueda:

El contacto con los entrevistados se realizó inicialmente por vía telefónica y cuando no hubo respuesta telefónica se realizó una visita presencial. Durante y después del período de la pandemia de Covid 19, los contactos volvieron a ser virtuales, a través de WhatsApp o por llamada telefónica.

Las entrevistas iniciales realizadas para probar el instrumento de recolección de datos y el grupo 1 (Inovatec), se realizaron en la ciudad de

João Pessoa, en la UFPB, en las ciudades de Campina Grande (CG) y Guarabira (GBA), en la UEPB en forma presencial. Las otras entrevistas, debido al período de la Pandemia de Covid 19, se realizaron en línea.

Participación y seguimiento en capacitaciones y cursos de capacitación, desarrollados por Inovatec /UEPB en conjunto con otros colaboradores.

Después de realizar las entrevistas iniciales para probar el guión, entramos en la fase de participación en actividades de formación en el ámbito del Proyecto Empreender UEPB, con otros profesores de la universidad y de otras universidades, como la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), siempre presente a través de proyectos en asociación con la UEPB.

Fue a partir de la participación y seguimiento de estas actividades del Proyecto Empreender y del seguimiento de las demás actividades propuestas por Inovatec en los años siguientes, de manera presencial o a distancia, que se tomó contacto con los profesores y coordinadores participantes de los cursos de capacitación e Inovatec empleados posibles.

Cabe mencionar el hecho de que la UEPB tiene un alto porcentaje de profesores contratados, lo que influyó en la definición de la muestra del grupo 1, con solo profesores permanentes que no ocupaban cargos administrativos, con excepción de la propia coordinación de Inovatec /UEPB.

Con base en el marco teórico de Bourdieu, las entrevistas narrativas y semiestructuradas desde la perspectiva de la investigación exploratoria y de campo tuvieron como objetivo analizar las trayectorias docentes, identificando la herencia familiar, el itinerario intelectual desde la escuela primaria hasta la graduación a nivel de maestría y doctorado. Indicadores del habitus profesoral y también del habitus emprendedor.

Entrevistas a profesores que imparten la disciplina de emprendedurismo en la UEPB, (todos con formación en el área de Administración con posgrados en varias áreas afines).

En cuanto a las entrevistas con profesores que no tienen relación con el tema (Grupo 3), los entrevistados tienen formación académica diversificada y actúan como profesores en la UEPB y en la UFPB.

La codificación y categorización de la muestra condujo a la investigación para la inserción de estos dos grupos de profesores externos a las actividades de Inovatec (grupo 2 y 3), proporcionando una visión más integral del tema y del campo.

La comparación entre los tres grupos de docentes considera lo relevante para la caracterización de un habitus y su construcción (Flick, 2009).

En esta configuración llegamos al siguiente diseño:

a) Estudio de caso	→	Narrativa, entrevistas semiestructuradas
b) muestral intencional	→	profesores, Trayectorias e habitus
c) Análisis de datos	→	Análisis cualitativo del habla y léxico, temática.

PARTE II ACERCA DEL CAMPO UNIVERSITARIO- perspectivas y conexiones

CAPÍTULO III – EL CAMPO UNIVERSITARIO: interfaces entre Europa, América Latina y Brasil

3.1 Historia de la Institución Universitaria

3.1.1 De Universitas Europa medieval del conocimiento, conexiones históricas en la perspectiva de la integración/internacionalización

Autores como Le Goff (2010, 2013), Trindade (1999) y Jezine (2002) destacan la importancia de mirar al pasado en busca de configuraciones estructurantes de relaciones en el presente. De esta manera, se perfila el surgimiento de las universidades en el siglo XII, bajo la forma de corporaciones de hombres libres, con estatus de educación superior y enseñanza enciclopédica, así como la génesis de un sistema de universidades centrado en la educación superior desde la Europa en la Edad Media.

Entre los siglos XII y XIII, las primeras universidades se dividieron en dos formatos: el parisino, con una comunidad de profesores y estudiantes, y el formato boloñés, con una comunidad representada legalmente solo por estudiantes. El modelo parisino se considera hasta el día de hoy. Le Goff destaca el hecho de que el surgimiento y fortalecimiento del comercio ocurrió concomitantemente con el surgimiento de las universidades, según él, “Una Europa del trabajo intelectual nació junto a la Europa del trabajo comercial” (2010, p. 174).

Esta reciprocidad entre el surgimiento de la *Universitas* y la génesis de la Burguesía influyó decisivamente en los rumbos formativos a partir de los intereses de la nueva clase emergente, que tenía dinero, pero no poseía títulos que le abrieran las puertas a las clases jerárquicamente superiores de la época, la nobleza y el clero.

La conquista de un título universitario elevaba al burgués casi al nivel de la nobleza y, desde el momento en que ostentaba con orgullo los signos de la dignidad doctoral -la borla, la gorra, el anillo y el libro-, tenía privilegios en los procesos y origen en el paso. (Ponce, 1983, p. 101, citado por Mesquita, 2002, p. 31).

La Universidad, ya en sus primeros siglos, fue objeto de intereses de los grupos dominantes de la sociedad medieval, por ser el lugar de discusión y producción de conocimientos científicos reconocidos por la autoridad de la Iglesia como legítimos. Representada por distinguidos doctores formados en dicha institución, quienes tenían sus títulos y grados otorgados por la misma Iglesia.

En un principio, el aprendizaje académico giró en torno a la tradición humanista y al intelectualismo aristotélico. Sin embargo, con el avance de la navegación, el descubrimiento de nuevos territorios y los movimientos renovadores que se sucedieron en los siglos siguientes, exigieron nuevos posicionamientos por parte de la universidad, que, sin embargo, se mantuvo fiel a los dogmas de la época.

La universidad medieval privilegiaba unas facultades sobre otras, entre las más importantes destacamos las facultades de Derecho, Medicina, Artes y la más famosa de todas, la de Teología. Estas facultades, ya en el siglo XIII, tendían al internacionalismo, pues maestros y alumnos viajaban de un país a otro, según sus intereses y la fama del maestro que allí enseñaba. Esta realidad de internacionalización garantizaba, sobre todo, la posibilidad de convalidar diversas titulaciones dentro del cristianismo.

En algunas ciudades, gremios de profesores y estudiantes fundaron escuelas de educación superior: las universidades [...] inauguraron un nuevo sistema de producción cuando superaron los exámenes. ¿Sabías que también introdujeron un período de vacaciones de verano? (Le Goff, 2012, pág. 78)

Los Grados impartidos por la Iglesia estaban organizados en fases, la primera era de bachillerato, la segunda de magisterio (diploma imprescindible) y la tercera y última el título de doctor, que habilitaba al alumno como maestro. Podemos decir que, en muchos sentidos, se asemeja al sistema universitario que prevalece hasta el día de hoy.

Nos queda evaluar los costos de un sistema de educación superior tan grandioso, ¿cómo se mantuvieron los estudiantes hasta la conclusión de sus cursos y cómo los maestros se mantuvieron como trabajadores intelectuales?

Los estudiantes de la nobleza y de las clases económicamente favorecidas pagaban los altos costos de la vida universitaria. Los demás, generalmente hijos de trabajadores, quedaron a merced de la generosidad de los benefactores que los financiaban, y así sucedió. Había grupos de benefactores, fundadores de casas que proporcionaban alojamiento y comida gratis a los estudiantes. Sin embargo, no fue una obra de caridad en vano, la Iglesia tenía su interés, al igual que la sociedad en general, en estos futuros médicos para formar a su cuadro profesional.

Profesores cobrados por servicios académicos, por su actividad docente e investigadora. Este hecho no impidió que tuvieran un ascenso en el escenario político de la época. Se posicionaron sobre diversos temas relacionados con la vida cotidiana de la sociedad medieval, hasta el punto de que Le Goff los definió como “los intelectuales de la Edad Media” (2010, p. 174).

Con los diversos movimientos que se desarrollaron en los siglos siguientes, el enciclopedismo, la Ilustración, el Renacimiento, las revoluciones francesa y protestante, impulsoras de importantes transformaciones sociales, la universidad propició una nueva apertura científica en el contexto europeo, a la experimentación y la libre discusión. Podemos destacar como pionera de este movimiento “la creación de la Universidad de Berlín en 1810, en Alemania” (Jezine, 2002, pp. 34-35).

Trindade presenta como principal cambio de la universidad renacentista, “la transición al humanismo y la vinculación de la universidad al Estado, proceso fuertemente influido por los movimientos de Reforma y Contrarreforma, que introdujeron un corte vertiginoso en la relación de la universidad institución con la Iglesia” (1999, pp. 13-17). Sin embargo, uno de los pilares de esta relación representado por el acceso a la educación superior a través del sistema educativo privado se mantiene hoy y gana nuevos aires con la revolución de la información y las nuevas tecnologías.

Durante los siglos XVII y XVIII, con el avance de las Ciencias Naturales y la idea misma de cientificidad, “[...] la universidad renacentista se abrió al humanismo y a las ciencias, haciendo el tránsito a los diferentes estándares de la moderna universidad de el siglo XIX” (Trindade, 1999, p. 15).

Sin embargo, estos cambios transitaron en medio de conflictos y luchas por el poder soberano en toda Europa. Recién en 1809 surge la concepción de una universidad basada en los principios de la investigación y el trabajo científico desinteresado. Con el nombramiento de Humboldt en el Departamento de Cultos e Instrucción Pública del Ministerio del Interior de Prusia en fusión con la Academia de Berlín, la nueva universidad a través de esta fusión estaba " [...] garantizando la libertad de los científicos y bajo la protección del Estado, del que dependía su presupuesto" (Op. Cit., p. 17).

Una saludable discusión para el contexto actual, el financiamiento estatal y la propia distinción entre Estado y Nación, hecha por Humboldt, siendo la universidad parte del segundo concepto, nos trae discusiones actualizadas sobre la territorialidad de la institución universitaria y cómo estructura sus bases.

Como se puede apreciar, desde hace muchos siglos, Europa buscó brindar un modelo de educación superior para atender la educación de las élites y los acuerdos diplomáticos firmados entre los segmentos sociales del poder.

A pesar de los cambios ocurridos a lo largo del tiempo, la idea de configurar la educación superior como un sistema integrado que trasciende las fronteras locales prevaleció y reapareció claramente en las reformas educativas actuales. Adoptado por el proceso de Bolonia y otros proyectos restantes como Tunning y Horizonte 2020, en curso en los países signatarios de la Unión Europea.

3.1.2 Conferencias y el Proceso de Bolonia

Antes de presentar la propuesta de modificación derivada del proceso de Bolonia para la educación en Europa, incluida España, es importante hacer

algunos argumentos para reforzar la idea de que detrás de todo proyecto hay posiciones políticas e ideológicas, en situación de consenso o de conflicto. Es decir, todo proyecto, modelo o estructura está envuelto en un cierto modelo interpretativo, constituido por los sujetos sociales que forman o no una hegemonía en el sentido dado por Gramsci.

En otras palabras, cada nueva interpretación de una realidad dada está moldeada por los intereses e ideologías de sus proponentes y ejecutores.

Dentro del juego de fuerzas sociales, este nuevo proyecto puede ser aceptado y difundido, tener continuidad y permanencia o incluso declinar en su total fracaso, dependiendo exclusivamente, para que uno de estos procesos se materialice, de la dirección de los hechos históricos que formulan el adecuado contexto para su desenvolvimiento (Lima, Azevedo & Catani, 2008).

En esta perspectiva socio-histórica, se expone la propuesta del Proceso de Bolonia para la educación superior en Europa, específicamente para los países signatarios, además de describir las modificaciones y/o adaptaciones que trajo consigo a la educación superior.

Por lo tanto, cuando analizamos el proceso de Bolonia, se destaca este doble movimiento, la propuesta en sí y las implicaciones que se derivan de este nuevo modelo implementado, con énfasis en el proceso de formación.

Destacamos que el Proceso de Bolonia es el resultado de una secuencia de reuniones de los ministros de educación en Europa, con el objetivo de formular políticas encaminadas a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Una vez que afirmamos nuestra adhesión a los principios generales que fundamentan la declaración de la Sorbona, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar, en un breve espacio de tiempo, y en todo caso dentro de la primera década del tercer milenio, los objetivos perseguidos, que nos consideran de capital importancia establecer el espacio europeo de educación superior y promover el sistema europeo de educación superior en todo el mundo (Declaración de Bolonia , 1999, n/p) ¹².

La Declaración de Bolonia se firmó el 19 de junio de 1999, precedida por varios otros documentos y reuniones que formaron gradualmente la

¹²Declaración de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior. Esta sección ya identifica la prerrogativa tanto de integración como de internacionalización del sistema propuesto.

estructura sobre la que se acordó el Tratado ¹³. En total, hubo seis conferencias ministeriales en las que participaron varias ciudades europeas, podemos destacar: Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Nueva Lovaina (2009). Cuarenta y seis (46) países miembros de la Unión Europea son actualmente signatarios del proceso de Bolonia.

A través del Tratado de Bolonia, Europa trata de asegurar, ante todo, la necesidad de cambio de su sistema educativo para adaptarse a las nuevas exigencias y necesidades que presenta la situación mundial de las últimas décadas. Fue, sobre todo, un intento de insertarse en la política mundial, utilizando la educación superior como elemento aglutinador de cara a la movilidad y financiación de estudiantes y profesores, garantía de excelencia en el campo de la producción científica y la innovación, la transferencia de conocimientos y tecnología para el tejido productivo. Además de la reorganización del propio sistema educativo, también se caracteriza como una forma diferenciada de competitividad.

De acuerdo con lo anterior, se produjeron algunos cambios en esta perspectiva inicial, principalmente en lo que respecta a la gobernanza y el financiamiento, consecuencia generada por la crisis financiera que se extiende desde 2009 y sacude a los países europeos. El proyecto también se justifica por la acumulación de experiencia en Europa en este ámbito, dado que en su territorio se encuentran algunas de las universidades más antiguas del mundo.

Además, el Tratado de Bolonia también sirvió como otro elemento unificador de la Zona Euro, es decir, representó una unificación que iba más allá de los aspectos económicos. Resaltemos ahora algunos de los principales cambios propuestos por el proceso de Bolonia.

- a) Movilidad de estudiantes y profesores;
- b) Sistema de titulaciones en tres ciclos;

¹³No sólo los ministros representantes de cada país formaron parte de este proceso, sino también la Comisión Europea, como miembro de pleno derecho. El Consejo de Europa e UNESCO-CEPES, así como varias organizaciones a nivel de miembro consultivo: Association of European Universities (EUA); Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE); Unión Europea de Estudiantes (SUES); Representación del mundo académico - International Education - IE) y también, European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) y también la representación de emprendedores -Business Europe.

- c) Utilización de créditos a través del sistema ECTS;
- d) Cooperación europea en relación con la garantía de calidad;
- e) El Espacio Europeo de Educación Superior como espacio atractivo – Europa del Conocimiento

Uno de los principales cambios que trajo consigo el Tratado de Bolonia fue la estructura en ciclos y el uso de los créditos denominado *Sistema de Acumulación y Transferencia de Créditos (ECTS)* ¹⁴de forma ampliada, permitió una nueva dinámica evaluativa basada en un paradigma que tiene en cuenta las competencias educativas.

La formación pasó a estar centrada en el proceso de aprendizaje donde se contabilizan todas las actividades didáctico-pedagógicas como: clases, seminarios, seguimientos, exámenes, etc. Buscando también desarrollar competencias transversales y una mejor adaptabilidad y aplicabilidad a los conocimientos adquiridos. También facilitó la movilidad de estudiantes y profesores a través del reconocimiento de cursos y estudios realizados en diferentes países dentro de la Unión Europea (Dobon, 2016).

Según el informe Eurydice (2010), en la evaluación de la educación superior en Europa tras diez años del Tratado de Bolonia, el sistema adoptado entre los países firmantes sigue tres modelos de aplicación de los créditos ECTS, diversificados entre tres o dos ciclos, respectivamente graduación, maestrías y doctorados:

- a) El modelo que adopta 180 +120 ECTS (3 + 2 Cursos Académicos) se implementa en 19 sistemas de educación superior;
- b) El modelo de 240 + 120 ECTS (4 + 2 cursos académicos) está implementado en seis países (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Lituania, Rusia y Turquía);
- c) El modelo de 240 + 60/90 ECTS (4 + 1/1,5 cursos académicos) se implementa en cuatro sistemas de educación superior (Bulgaria, España, Ucrania y Reino Unido – Escocia) (Eurydice, 2010, p. 20).

¹⁴Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos – Un año académico corresponde a 60 créditos ECTS, por lo tanto (1) un crédito corresponde a 25 o 30 horas, totalizando para un estudio que dura entre 36h y 40h por semana, 1500 a 1680 horas por año. Para más información consultar: (<http://www.queesbolonia.gob.es/queesbolonia/universidad-en-europa/convergencia-eees/que-son-los-creditos-ects.html>.) Acceso: 12/02/2013 . El Sistema ECTS ya se ha desarrollado en el ámbito del Programa Erasmus desde la década de 1980, con el objetivo de promover la movilidad de los estudiantes.

Los demás sistemas de educación superior, según el informe, no tienen un modelo de formación predominante, dependiendo del tipo de carrera ofertada, la titulación de la institución de educación superior o incluso las características de la propia formación, como es el caso de las carreras en Medicina, Arquitectura e Ingeniería que requieren más tiempo de formación.

Tanto el Sistema de Crédito (ECT) como el Título Suplementario (ST) se consideran herramientas que deberían ayudar en la implementación del Tratado de Bolonia. El Suplemento al título es una herramienta que "[...] *tiene por objeto aumentar la transparencia de la formación adquirida, con el fin de estimular la empleabilidad y facilitar el reconocimiento académico para continuarlos estudios superiores* " (Berlín, 2003, citado por Euridyce, 2010, p. 21).

En 2010, treinta y seis sistemas ya utilizaban el sistema ECT y también el ST, en once países solo se está aplicando uno de los dos, y el Suplemento de Título está presente en todos ellos. El resto de países firmantes se encuentran en proceso de implementación, algunos con mayor retraso que otros, como Chipre y República Checa, aún lejos de alcanzar los objetivos previstos en las herramientas proporcionadas por Bolonia. También hay que destacar la importancia de este suplemento al título junto con el proceso de reconocimiento de los estudios superiores adquiridos, en palabras de Ligia Toutanta.

[...] es un documento disponible gratuitamente en idiomas europeos que se adjunta a un diploma de educación superior y proporciona información detallada sobre la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el estado de los estudios completados con éxito. El informe dice que "todos los estudiantes de pregrado deberían recibir este documento de forma automática, gratuita y en un idioma europeo ampliamente utilizado". En realidad, esto no está ocurriendo, y el informe señala que algunos países solo expiden el diploma complementario a pedido (2009, p. 31, énfasis agregado).

Una tercera herramienta es el denominado Marco Nacional de Cualificaciones (NQF), que pretende describir y distinguir las diferentes cualificaciones de todos los ciclos y niveles educativos. Todos los países que participan en Bolonia deben construir su Marco Nacional de Cualificaciones, pero construir un Sistema Nacional de Cualificaciones en línea con las otras herramientas aplicadas no es una tarea sencilla. Es necesario considerar la

realidad y el proyecto de desarrollo de cada país y, más aún, mantener la consonancia con los hitos europeos más globales.

En la Conferencia de Bergen (2005), los ministros adoptaron un marco global denominado Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (FQ-EHEA) y reforzado tras la Estrategia de Lisboa con el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF), ambos con similitudes, pero con diferentes variables a considerar. Ambos consideran la relación con la estructura educativa en tres ciclos, el uso del sistema de créditos y el aprendizaje basado en competencias.

El NQF tendría entonces que cumplir y garantizar la compatibilidad entre el desarrollo nacional y los marcos globales de la Unión Europea. El objetivo era que en 2010 todos los países hubieran constituido su NQF, pero en 2009 se evaluó que esto no sería posible, según datos del Informe Eurydice (2010, p. 22).

Paralelamente, la Unión Europea en casi todos los países cuenta con un sistema de garantía externa de la calidad, formado por una o varias agencias independientes. Como lo demuestra el informe , " *Durante la década de Bolonia hubo 22 países que crearon agencias nacionales de garantía, la mitad de ellas después de 2005* " (Op . Cit., p. 25).

En 2004 se formó la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), con la función de promover la cooperación entre países en materia de aseguramiento de la calidad. Y en 2008, lanzó el Registro Europeo de Garantía de Calidad de la Educación Superior (EQAR). Su función es certificar la seguridad y calidad de la educación superior mediante la creación de un registro de agencias europeas de garantía de la calidad que sean reconocidas como fiables y creíbles entre sus usuarios y en relación con las directrices y estándares establecidos por la Unión Europea y sus representantes.

En cuanto a la autonomía de estos organismos, es importante que los gobiernos creen organismos autónomos, con independencia jurídica y operativa en relación con el propio gobierno y las universidades. Existen algunas interrogantes sobre las atribuciones de estas agencias, en cuanto a las facultades para influir o decidir sobre el funcionamiento (estructura y

forma) de las instituciones y programas. O si las evaluaciones se quedaran en el ámbito de las recomendaciones, sugerencias y seguimiento, dejando las decisiones bajo la responsabilidad de los gobiernos centrales. Se adoptan dos modelos:

[...] aquellas en las que las agencias deciden sobre el funcionamiento de instituciones y programas y aquellas en las que sólo tienen un carácter consultivo, en general, estas utilizan sistemas de garantía externa de la calidad (Op. Cit., pp. 25-26).

La dimensión social de la educación superior es un tema central en la reforma propuesta por Bolonia, desde la primera reunión en Praga (2001). La dimensión social forma parte de las discusiones e inquietudes que llevan adelante los países miembros y sus representantes.

El objetivo de incluir la magnitud de la dimensión social representa “[...] *La aspiración social a la que el cuerpo de estudiantes que accede, participa y completa la educación superior en todos los niveles refleja la diversidad de nuestras poblaciones*” (Op . Cit., pág. 29).

Desde esta perspectiva, se estableció el compromiso de cada país de formular su propia estrategia y plan de acción sobre la dimensión social (Villarroya, 2014), definiendo los grupos sociales representados, como estudiantes de localidades con un alto nivel de pobreza y personas con necesidades especiales. Sin embargo, como cada país define cuáles son sus grupos sociales a ser beneficiados, sin embargo, la dimensión social terminó convirtiéndose en un gran desafío para la convergencia de la Unión Europea.

El informe Euridyce (2010) reconoce que pocos países persiguieron este objetivo y lo pusieron en práctica. En su mayor parte, las medidas adoptadas a nivel nacional para aumentar la participación se redujeron al aumento de las ayudas económicas y a los diferentes itinerarios de acceso o procedimientos alternativos para la admisión de estudiantes de colectivos poco representados.

Como puede ver, los cambios propuestos para una década fueron muchos y aún están en proceso de implementación y mejora. Las reflexiones y valoraciones sobre los cambios propuestos por Bolonia y también por el Tratado de Lisboa son muchas y variadas, y van desde la defensa del proyecto y el fomento de su continuidad hasta la crítica opositora.

A lo largo de los capítulos nos corresponde identificar y reflexionar sobre los factores que componen el cuerpo de trabajo en términos de implicaciones para la educación superior en sus aspectos sociopolíticos, normativos y pedagógicos, especialmente en lo que se refiere al avance de este modelo para países latinoamericanos.

2.1.3 Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El Espacio Europeo de Educación Superior se ha presentado como una prioridad desde el acuerdo intergubernamental (Declaración de Bolonia, 1999) y la Estrategia de Lisboa (2007), surgida como una iniciativa de la Comisión Europea, que pretendía transformar Europa para el año 2010 en la “economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo”(Weymans , 2012, p. 698). Sin embargo, pasado este plazo, esta intención aún no se ha materializado. Por el contrario, en los últimos años de la primera década del siglo XXI, Europa vive una crisis, reconocida en todo el mundo, principalmente por su compromiso económico.

Algunos académicos apuntan a una perspectiva crítica con respecto a este proceso de unificación, se plantean varias cuestiones desde la misma aceptación/claridad del concepto de lo que es un espacio europeo común hasta problemas relacionados con sus interfaces políticas, legales, educativas y sociales (Habermas, 2002).

Roussakis y Pasias (2012) entienden las transformaciones ocurridas en la década de 1990, como el panorama coyuntural que movilizó a Europa para iniciar cambios en el alcance de las políticas de educación y formación. Para los autores, estos factores se ordenan en los ámbitos económico, geopolítico, social y tecnológico. Movimientos como la globalización de la economía, el crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), “el crecimiento de la tecnociencia y el flujo migratorio en Europa, caracterizan esta dinámica” (Oliveira, 2006, pp. 245-246) . es reclamada por Latour como propia, siendo utilizada “para evitar la repetición interminable de la ciencia y la tecnología” (op. cit., p. 245).

Sin embargo, argumenta que el término se usa a menudo para conceptualizar el proceso de mercantilización de la ciencia, como parte del proceso de reforma neoliberal impuesto a la universidad (Op. Cit., p. 246). En el campo del trabajo, se destacan factores preponderantes - acuerdos internacionales para la liberalización de los mercados y el comercio -, que modificaron los factores de producción en cuanto a la división internacional del trabajo.

La nueva teoría del capital humano y social y la nueva distribución del trabajo basada en el conocimiento, las formas flexibles y las relaciones de producción, llevaron a las empresas a buscar profesionales con un alto nivel de especialización y desempeño y propiciaron la movilidad de la fuerza de trabajo. Por lo tanto, Europa comenzó a sentir las consecuencias de este proceso ya identificar la brecha tecnológica y las desigualdades regionales entre los Estados miembros. "Estas transformaciones aceleraron decisiones sobre la condición institucional, política y económica de la Unión Europea" (Roussakis & Pasiás , 2012, p. 584).

La educación también formó parte de estos cambios, incorporándose a acciones que promovían la unificación e integración simbólica de la nueva identidad europea, en el ámbito educativo, formalizada a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El concepto de espacio europeo de educación superior e investigación experimentó un cambio de paradigma, pasando de un modelo de coherencia y cohesión a un modelo de diferenciación o competencia. Este nuevo modelo paradigmático se opone al modelo de coherencia, que privilegiaba la similitud entre universidades europeas, mientras que el modelo de diferenciación se centra en la competencia (Weymans, 2012, pp. 699-700).

El autor explica cómo el nuevo paradigma, entendido como "una completa constelación de creencias, valores, técnicas, etc. Compartido por los miembros de una determinada comunidad" (Kunh, 1996, p. 175, citado por Weymans , 2012, p. 701), "produce nuevos agentes, nueva retórica y nuevos modelos de gobernanza" (Alcântara, 2014, pp. 137 - 145). *En la definición del Banco Mundial, la gobernanza es "el conjunto de procesos e instituciones a través de los cuales se determina la forma en que se ejerce el poder en un país, para desarrollar sus recursos económicos y sociales [...]"* (Zurbriggen , 2011, p. 44).

Continuando, Zurbriggen (2011) afirma que el concepto de gobernanza en su dimensión normativa fue impulsado por los organismos internacionales en su relación con los países en desarrollo en el sentido de criticar al Estado Nacional, protector y centralizador. El autor destaca “la diferencia entre el significado inicial de gobernabilidad más cercano al concepto de gobierno o gobernabilidad” (Op. Cit., pp. 137-138).

Además, Zurbriggen (2011) comenta la supuesta división entre docencia e investigación, tratados por separado por la Comisión Europea en sus respectivos directorios (Educación-DG EAC e Investigación DG RTD). Esta articulación es urgente, dice, considerando que un área influye directamente en la otra y viceversa, y las universidades tienden a tratarlas de manera asociada. “Considerarlas en conjunto permitirá reconocer el carácter integral de los cambios en curso” (Op. Cit. p. 139).

En el modelo de coherencia se entendía que el espacio europeo incrementaría la cohesión entre normas y titulaciones, lo que daría lugar a denominaciones de convergencia en la docencia o armonización en la investigación, o incluso en palabras del autor “normalización o coordinación” (*Ibidem*).

Según este modelo, las universidades alcanzarían un nivel de igualdad entre las diferentes universidades europeas que permitiría una mayor accesibilidad para europeos y no europeos, una intención claramente expuesta en los documentos oficiales de la Comisión Europea:

El primer intento de crear un espacio europeo compartido mediante el intercambio de estándares está claramente en la base del proceso de Bolonia, cuyo objetivo es lograr una “mayor compatibilidad y comparabilidad” entre los sistemas de educación superior (The European ministros de Educación, 1999), a través de la “adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensibles y comparables”, que ofrece un referente común (CEC, 2005, p. 6). El Objetivo entonces era “fortalecer la convergencia de los sistemas de educación superior” (CEC, 2003, p. 4), principalmente a través de la creación de una Red Europea de Cualificaciones, “directrices y criterios aceptados de común acuerdo” – una garantía de calidad compartida y un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, el *crédito Transfer System* (ECTS) (El European ministros de Educación, 1999, 2005, 2007; CCA, 2005, págs. 6-7-11, citado por Weymans, 2012, p. 702) ¹⁵.

¹⁵Explicaremos la estructura y el funcionamiento que propone el Proceso de Bolonia a lo largo del texto.

En Europa, la creación de un sistema nacional de cualificaciones, según Francesc Dobon y Morales (2014), puede entenderse de dos formas:

a) La Unión Europea se define como un espacio sin fronteras interiores, es decir, como una zona de libre comercio que sustenta un proyecto político. La libre circulación de mercancías requiere procedimientos de certificación estandarizados. En el caso de esta peculiar mercancía –como ya demostró Marx– que es la fuerza del trabajo, la libre circulación requiere, para poder realizarse con garantías legales, del establecimiento de procedimientos de acreditación de calificaciones y competencias. Dado el carácter procesal de las mismas, comentado en el apartado anterior, se deduce la necesidad de establecer mecanismos de formación al alcance de la ciudadanía y certificación de la experiencia laboral acumulada. En definitiva, la libre circulación de mercancías exige un sistema de cualificaciones, o, al menos, así se entiende en la tradición europea.

b) El desarrollo del sistema de cualificaciones como factor de desarrollo económico se enmarca en una amplia iniciativa que, en el caso de la UE, se conoce como Estrategia de Lisboa. En la reunión del Consejo de la Unión del año 2000 celebrada en la capital portuguesa, se acordó que la UE introduciría las modificaciones precisas para conseguir en el año 2010 «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo». Capaz de un crecimiento económico sostenible, con más y mejores empleos y mayor cohesión social (2014, pp. 17-18).

Sin embargo, como ya se mencionó, los esfuerzos de la Comisión no han dado los resultados esperados. Porque la creación de este espacio común no solo supone compartir los mismos estándares, sino también “el intercambio de estudiantes y profesores, actividad que ya existe a través de los programas de becas, pero que debe ser ampliada” ¹⁶.

Esta nivelación también requirió un consorcio entre universidades, favoreciendo cursos de pregrado y posgrado, con miras a beneficiar la excelencia académica (Dobon & Morales, 2014, pp. 359-364). Las tecnologías de la información, las llamadas TIC, formarían islas virtuales de conocimiento académico, manteniendo la misma calidad que las actividades presenciales ¹⁷.

También se prevé invertir en una tercera vía para el desarrollo del espacio europeo de docencia e investigación, la creación de instituciones supranacionales, con independencia de los lazos territoriales en los que se

¹⁶Proyecto Erasmus, Erasmus Mundus y otros.

¹⁷Sergio Haddad, coordinador de la ONG Ação Educativa/Brasil, hace una crítica muy dura a los sistemas de enseñanza virtual que involucran la educación superior. De hecho, el tema en debate es el concepto de educación como mercancía y el concepto de educación como derecho. Ten en cuenta que buena parte del llamado E-learning es de pago.

ubiquen las distintas universidades, esto incluye tanto centros virtuales como centros de investigación conjuntos, en los que participen universidades.

Dado que se trata de la creación de instituciones supranacionales, conduce e implica cambios en los modos de gobernanza, pasando del ámbito local y nacional al transnacional. Al mismo tiempo, "[...] debido a su carácter supranacional, la creación de nuevas instituciones obviamente presupone una forma de dirección aún más centralizada" (Weymans, 2012, p. 703).

Debido a esta característica centralizadora de la gobernanza, impulsada principalmente por la Comisión Europea, los gobiernos nacionales muestran resistencia. Téngase en cuenta que este modelo de gobernanza implica un cambio radical en las formas culturalmente incorporadas de gestionar la educación nacional y también en el ámbito universitario ¹⁸.

Otra característica que surge del modelo de competencia exige selectividad entre instituciones universitarias y de investigación, sobre la afirmación de que para alcanzar la deseada economía del conocimiento es necesario invertir y concentrar la investigación en un determinado número de universidades, como institutos e instituciones de investigación norteamericanas.

De esta manera, la competitividad se nutre a partir de la investigación y la financiación basadas en resultados. Para Bourdieu (2001a), este tipo de disputa entre pares es parte del juego dentro del campo científico, sin embargo, sabemos que en este caso hay un fuerte elemento que estimula la meritocracia.

Concretamente, ¿qué significa este cambio de paradigma en sus agentes de gobernanza para el proyecto de un espacio europeo común de educación superior? Representa cambios en la forma de gestionar la educación y la investigación, además de cuestiones relacionadas con la espacialidad/territorialidad de las actividades de las universidades y sus

¹⁸En la publicación del 21 de marzo de 2013, la edición del Jornal *El País*, de Lucía Abellán, (Bruselas) trae en su titular una protesta realizada en Portugal por estudiantes universitarios, seguida del título "*La crisis golpea supuestos educativos en la lamidad de Europa*". Según información expuesta en el informe, a pesar del discurso a favor de la educación, de 22 países de la Unión Europea, 14 redujeron su gasto en educación, además de casos extremos como Grecia y Rumania. Esta situación fue más grave en los años 2011-2012.

redes, además de la discusión sobre la autonomía universitaria (Wacquant, 2006).

Una discusión pertinente al modelo de diferenciación es la priorización de contenidos, disciplinas y generación de conocimiento para la excelencia competitiva, dejando de lado áreas científicas culturalmente más críticas y alejadas de la mercantilización del conocimiento.

La pregunta será entonces si el paradigma de la diferenciación no puede conducir a una "neutralización" del papel social y político de los académicos en las ciencias (sociales); y si, al hacerlo, Europa no corre el riesgo de perder uno de sus valores culturales típicos en nombre de un modelo americano particularmente deficiente en este sentido (Weymans, 2012, p. 715) ¹⁹.

Roussakis y Pasiás (2012, pp. 584-583) identifican "el proceso evolutivo de la política educativa en las últimas décadas vinculado al proyecto neoliberal, la ideología de la tecnocracia, influida por ideas y prácticas" de organismos internacionales orientados por la economía, como el OCDE, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Subdividen este vínculo de la Unión Europea en la implicación de la educación y la formación en tres fases y destacan conceptos importantes que fundamentarán las acciones y políticas dentro del EEES impulsadas por la Comisión Europea.

Primer período 1993-1996: a) política de conectividad entre educación y formación, referida a la competitividad, el empleo y la cohesión social con un enfoque de orientación de la educación hacia la economía de mercado; b) desarrollo de conceptos clave como: competitividad, adaptabilidad, elasticidad, flexibilidad, calidad, certificación y evaluación. Además, surgieron políticas que desarrollaron los conceptos de habilidades y competencias, ampliaron el acceso a la formación continua y certificaciones de calificación realizadas de manera formal o informal, así como acercaron instituciones educativas y empresas. c) Cambio en la comprensión de la educación como bien público, con la defensa de reducir el gasto público y

¹⁹Para una comprensión más profunda del tema, recomiendo el texto del profesor Dilvo A. Ristoff, de la Universidad Federal de Santa Catarina, en su artículo : *Comisión Boyer : El modelo americano en debate* (1999), donde refuerza esta afirmación, destacando las críticas sufridas por el sistema de educación superior norteamericano, en el sentido del énfasis dado a los procesos de investigación en detrimento de la docencia de pregrado. Capítulo del libro editado por Hélió Trindade (1999).

fomentar procesos de cofinanciación y autofinanciación por parte de quienes reciben educación y formación. d) Educación permanente.

Segundo período 1997-1999: a) Las políticas desarrolladas estuvieron dirigidas a apoyar las políticas estructurales y modernizar los sistemas de educación, formación y empleo. Tomando como referencia documentos publicados en su momento (Reglamento estructural de recursos, 1999 y Estrategia europea para el empleo, 1997-1999), destacan los pilares que los sustentan: empleabilidad, emprendedurismo, adaptabilidad e igualdad de oportunidades (Reglamento Europeo Council, 1997, citado por Roussakis & Pasias, 2012). b) la creación de dos redes de políticas educativas específicas, una formal (movilidad y programas de financiación; mecanismos de reconocimiento recíproco de títulos: ECTS, Europass y EQF) y otra informal (basada en competencias como el empleo, la movilidad y la cohesión social).

A finales de la década, el principal objetivo de la política educativa era la inversión en educación y conocimiento como activos intangibles de la política del conocimiento (innovación, investigación, educación y formación) que constituyen la base de la formación universitaria y profesional.

Tercer período desde finales de la década de 2000 hasta la actualidad: a) los autores destacan el Proceso de Lisboa (para la educación), el Proceso de Copenhague (para la educación y la formación) y Bolonia (para la educación superior). b) Adopción del Método Abierto de Coordinación (MAC), entendido como un “proceso de elección e implementación de políticas, y como medio para difundir las mejores prácticas y lograr una mayor convergencia en torno a los principales objetivos de la UE” (Roussakis & Pasias, 2012, pp. 590-595).

De hecho, los retos que plantea la Unión Europea son innovadores y laboriosos. En un trabajo reciente, *La constitución de Europa*, Jürgen Habermas (2012) afirma, a pesar de la crisis, Europa es más que nunca un proyecto constitucional. Señala las dificultades constitutivas de esta nueva forma organizativa, donde se mezclan la soberanía nacional y las competencias de los órganos supranacionales, reiterando que para una unión monetaria se necesitan capacidades políticas regulatorias de largo plazo.

El pacto por Europa, a su juicio, repite un viejo error, “acuerdos políticos alcanzados entre jefes de gobierno, sin que ello implique compromisos jurídicos, que o quedan ineficaces o resultan antidemocráticos” (Habermas, 2012, pp. 40- 42). Por lo tanto, deben ser reemplazadas por una institucionalización de decisiones comunes que no comprometan la dimensión democrática.

Para Habermas (2012), dada la crisis instaurada desde 2008, se hace visible el bajo crecimiento económico de los países de la OCDE. La política de austeridad se tradujo en revueltas juveniles, recesión, desempleo, con énfasis en los casos de España y Gran Bretaña. En estas circunstancias, el desafío ha sido equilibrar los imperativos del mercado y la fuerza reguladora de la política. Habermas también identifica que una transferencia de poderes del nivel nacional al europeo termina afectando cuestiones de legitimidad democrática. Destacando la existencia de una disonancia entre el sistema de la Unión y las burocracias de los países miembros.

Esto llevó a la idea de un federalismo ejecutivo, que para Habermas (2012) no resuelve nada, pues la verdadera dificultad es la timidez de las élites políticas para revertir la polaridad del proyecto político dentro de las demandas que se presentan. Por ello, hasta ahora el proyecto se ha realizado a puerta cerrada para no entrar en un diálogo conflictivo en el amplio espacio público. Finalmente, afirma que sería bueno situar e informar a la población “sobre la relación de los costes a corto plazo y los verdaderos beneficios, es decir, sobre la trascendencia histórica del proyecto europeo” (Op. Cit. pp. 40-42).

El proceso de legalidad siempre ha acompañado la lucha política, la lucha de clases y sus tensiones, sin embargo, Habermas (2012) afirma que en esta dimensión del cambio constitucional se iniciaron algunas innovaciones, entre ellas:

[...] una transnacionalización de la soberanía popular bajo la forma de una federación democrática de estados nacionales, donde lo que dificulta es la subordinación de los estados al derecho supranacional. Y el otro es un conjunto de ciudadanos de la Unión, compartiendo el poder constitucional con un número limitado de Estados Constitucionales, que reciben de sus pueblos un mandato para la fundación de una comunidad supranacional [...] Si consideramos el desarrollo de la Unión Europea Unión bajo Desde este punto de vista, políticamente habilitada para actuar y democráticamente

legitimada, el camino hacia una Europa (o su núcleo) no es nada imposible (Op. Cit., pp. 46-47).

En cierto modo, Habermas (2012) llama a la Unión Europea y a los Estados miembros a asumir política y democráticamente el proyecto de unificación iniciado, no dejando de señalar las dificultades, pero también, con la mirada puesta en el futuro, señala la histórica unificación de posibilidades e internacionalización transfronteriza.

3.2 EL CAMPO UNIVERSITARIO BRASILEÑO: aproximaciones y convergencias con América Latina y Europa

3.2.1 La naturaleza de la universidad brasileña

El campo universitario brasileño, en comparación con otros países de América Latina, pasó por varias etapas y prácticamente se consolidó en la primera mitad del siglo XX para la autonomía universitaria.

En lo que respecta a América Latina, podemos refrendar la *Revolución de Córdoba*, ocurrida a principios del siglo pasado precisamente en 1918 en Argentina, como un hito para la universidad latinoamericana.

En el continente latinoamericano, la universidad es también el resultado del proceso de colonización en las Américas, heredera de gran parte de los conceptos y prácticas pedagógicos, ideológicos remanentes del contexto europeo. La propia estructura administrativa centralizada reforzaba el tradicionalismo a través de las Cátedras y toda la política de dominio y desarrollo del conocimiento científico.

La Reforma propuesta por el movimiento de Córdoba, el movimiento revolucionario que más se desmarcó del modelo de colonización universitario eurocéntrico, se dio en Argentina. Además de reunir toda la insatisfacción con el modelo universitario adoptado en América Latina, Córdoba también representó lo más anacrónico del contexto universitario de la época.

La denominada Reforma de Córdoba es considerada un hito en la historia de las universidades latinoamericanas por ser pionera en la construcción de un modelo institucional que dotó a la educación superior de una identidad y un renovado modelo de actuación (Freitas Neto, 2011, p. 62).

En su momento, también hubo hechos y acontecimientos históricos importantes que, en cierto modo, sirvieron de combustible a los anhelos, especialmente de los estudiantes, en la reforma de 1918. No olvidemos que en 1917 se produce la Revolución Rusa, un movimiento de grandes proporciones que alteró, además, provocó una revisión del *européismo* en las Américas poco después de la Primera Guerra Mundial. Todo esto provocó un acercamiento entre los países latinoamericanos.

[...] El diagnóstico de que estaban frente a un enemigo común, el imperialismo, acercó a los latinoamericanos. El antiimperialismo se había convertido en una bandera común en las primeras décadas del siglo XX y marcó a una generación de intelectuales [...] (Freitas Neto, 2011, p. 65).

La gran interrogante planteada por el movimiento cordobés permeó la búsqueda y lucha por la construcción de una identidad propia, libre de las ataduras del pasado y enfocada a la realidad contemporánea de una época en constante transformación, que requería de innovación y superación de la sociedad latinoamericana no campo universitario.

Sin embargo, las grandes banderas defendidas por los estudiantes no alcanzaron el éxito esperado hasta el día de hoy. Y en la contemporaneidad, algunas banderas de lucha vuelven con mucho énfasis, como es el caso de la autonomía universitaria. Sin embargo, a pesar de los avances poco logrados, la conexión entre los contextos brasileño y latinoamericano no dejó de existir y sufre las consecuencias del avance del capitalismo financiero y del orden neoliberal que ha azotado a los países emergentes en las últimas décadas.

Esta efervescencia y lucha por la identidad, en el contexto de América Latina, influyó en el hecho de que el campo universitario en Brasil tomó un largo período histórico para consolidarse, lo que solo ocurrió a partir de la primera mitad del siglo XX. En períodos anteriores a la década de 1930, el gobierno central no preveía la necesidad de instalar universidades en tierras brasileñas. Posición política sustentada en el hecho de que los hijos e hijas de las élites rurales y de la burguesía urbano-industrial posterior al Imperio, tradicionalmente tienen estudios superiores en universidades europeas, entre ellas, con destaque, las universidades portuguesas y las parisinas (Coimbra y Sorbonne).

Sin duda, las principales banderas del movimiento cordobés aún ondean hoy, los estudiantes defendían una universidad renovada con autonomía, un cambio en el sistema educativo (alteración del sistema de cátedras a gratuidad) y una gestión más democrática e inclusiva (Op. Cit.).

Roberto Leher (2010) confirma el carácter de laicismo con un carácter altamente político, la defensa del pluralismo y la autonomía, donde los estudiantes eran los principales protagonistas y podían contar con elementos internos y externos que propiciaban su crecimiento, como la participación de intelectuales anti- imperialistas y el apoyo de fracciones de la burguesía local, que identificaron a la universidad pública como parte de un proyecto estratégico de clase o coalición de clases, ejercicio común en América Latina hasta nuestros días. El movimiento aún tenía al Socialismo mismo a través de la Revolución Rusa como telón de fondo del contexto revolucionario latinoamericano.

Además, concluyendo que si bien las banderas del movimiento cordobés se reivindican hasta el día de hoy, varios de los elementos históricos ya no están presentes. Como la comprensión de la institución universitaria pública como parte de un proyecto estratégico, representativo de clase. Para Leher (2010), muy al contrario, la universidad pública sigue caminos altamente dependientes, basados en los dictados del mercado financiero y que exponen a la institución a mecanismos productivistas para su evaluación.

3.3 Universidad pública y tejido productivo: enfoques basados en el vinculaciónismo y el neovinculaciónismo

3.3.1 Vinculación

Dagnino et al (1997), analiza las diferentes lógicas que permearon la interacción entre la Universidad y el tejido productivo en América Latina durante las décadas (1955-1995), destacando el marco de vinculación durante el período de 1955 a 1975 y el marco neo - vinculante de 1975 a 1995, principalmente con la intención de que esta política no lograra satisfactoriamente el objetivo de fortalecer la industria nacional y mucho

menos el sector privado. Podemos decir que la política de inversión en Ciencia y Tecnología (CyT) siempre estuvo ligada al modelo de Estado en destaque en determinados momentos históricos tanto en América Latina como en Brasil. A continuación exponemos brevemente el vinculaciónismo y el neovinculamiento como racionalidades y políticas públicas, que permean el contexto del Estado, la universidad, la C&T y el tejido productivo hasta el día de hoy.

El vinculaciónismo se presentó como un elemento constitutivo de la política de C&T y tuvo como una de sus principales características, delegar en los Institutos Tecnológicos y universidades públicas, la tarea de generar vínculos con el sector productivo,

[...] con el objetivo de acelerar los cambios técnicos de las empresas locales. Con respecto a las universidades, esta política de inversión en C&T siguió de manera diferente a través de actividades formales e informales, con mayor énfasis en los departamentos de extensión y organismos similares. Es decir, hubo poca inversión real en mecanismos formales que fortalecieran los vínculos entre la universidad y el sector productivo. Esta característica de alguna manera no respondió a las expectativas planteadas y no promovió la modernización de la industria local como se esperaba. Las facultades que más se involucraron, según los autores, fueron: Ciencias Exactas, Ciencias Agrarias e Ingeniería, realizando trabajos tanto en el sector público como con el sector privado (Op. Cit., pp. 88-89).

Los mecanismos de interacción entre los institutos tecnológicos y las universidades no tuvieron resultados satisfactorios durante el período 1955-1975, en parte debido a que ambos tenían relativa autonomía en relación con los aspectos administrativos, financieros y políticos. Ocurrió que, ante la falta de focalización e integración entre institutos, universidades y el sector productivo, la anhelada capacidad científica local y el consecuente desarrollo a través de un "mix tecnológico", que fortalecería a los estados nacionales, pero, no se concretó. como era de esperar *"El vinculaciónismo respondió a una estrategia en la que fracasos, en definitiva, superados allí responsabilidad y el rango de acciones a su alcance universidad "* (Op. Cit., p. 94).

En general, la falta de integración entre las políticas propuestas, la reducida relación entre los institutos tecnológicos y las universidades, así como los límites en el alcance de los mecanismos utilizados, implicaron mucho más en promover actividades como misión subjetiva por parte de los

profesores que asumieron la demanda en sus diversos cursos, que la noción de *empresa y ganancia*, esperada de la política implementada, pero no asumida de manera uniforme por las universidades, dejando los conceptos de *ganancia y empresa*, fuera de la vinculación universitaria .

3.3.2 Neovinculacionismo

A partir de 1975 prácticamente coexisten hitos/proyectos vinculados al vinculacionismo y al neovinculacionismo, que se expandieron a mediados de la década de 1980, como reflejo del fenómeno de *transducción* o transferencia de prácticas y teorías que involucran experiencias de vinculación entre la universidad y el sector productivo. En este período se destacan las teorías sobre la economía de la innovación y los estudios sobre la relación entre economía y tecnología, basados en conocimientos de Europa y Estados Unidos de América.

La crisis del Estado intervencionista condujo a este nuevo camino y, a partir del entendimiento dentro de la visión neoliberal del Estado, que la vinculación, en tanto engloba el subsidio estatal, no era deseable ni posible²⁰.

La transferencia de modelos de innovación basados en la relación universidad-empresa sigue entonces la dinámica de indicadores de experiencias que funcionaron en sistemas económico-productivos donde hubo integración y convergencia de intereses, como es el caso de países europeos y norteamericanos que se adhirieron a políticas neoliberales. (Dagnino *et al*, 1997).

A partir de experiencias exitosas en este contexto internacional, ¿es posible preguntarse si en América Latina la transferencia o la *transducción* es capaz de generar las mismas relaciones entre universidades y empresas?

En opinión del sociólogo Rogério Bezerra Silva (2012), cuando se trata de la realidad de los países considerados de capitalismo periférico, "como es

²⁰Este es un discurso que ganó más fuerza en la periferia del capitalismo, en países como Brasil. El propio EEUU abandonó el keynesianismo solo en parte, un ejemplo es el presupuesto militar y las inversiones en C&T, importantes empresas como Apple y Tesla recibieron mucho dinero del Estado.

el caso de Brasil, tres enfoques permearon la relación universidad-empresa en las últimas décadas del siglo XX y el inicio del siglo XXI, dentro de un marco normativo vinculante " (Op. Cit., pp. 25-40). Teniendo en cuenta, principalmente, "las experiencias de los centros y parques de alta tecnología que surgieron en los Estados Unidos, incluyeron a las universidades como centrales en la oferta de tecnología a las empresas" (Op. Cit., p. 25).

En la década de 1980, con un enfoque en la Economía de la Innovación (IE), la ola neovinculante promovió la visión de la empresa privada como centro del proceso de innovación, con las universidades públicas convirtiéndose en agentes centrales para la competitividad sistémica y la producción de investigación. y Desarrollo, Ciencia y Tecnología orientada al mercado productivo. Otros dos enfoques se destacaron de los países capitalistas avanzados, la Producción de Nuevo Conocimiento (NPC) y la Triple Hélice (TH) (Silva, 2012). Bajo esta influencia, la universidad asumió el rol de formar y calificar a los profesionales responsables de producir investigación para la innovación. Esta nueva función trajo implicaciones para la producción de ciencia y tecnología en la universidad, institución históricamente productora de conocimiento sistematizado.

Los tres enfoques generan consecuencias para la función social de la universidad pública, principalmente por el énfasis en la producción de C&T para un solo sector de la sociedad, la comunidad empresarial. Las consecuencias de esta política afectan, predominantemente, los procesos formativos, la investigación y sus resultados, y el entrecruzamiento entre las concepciones del Estado y su repercusión en el triángulo sociedad, gobierno y universidad.

Entre las consecuencias citadas por Rogério Bezerra Silva (2012), destacamos algunas: a) producción de ciencia y tecnología por parte de la universidad para responder a la demanda del mercado; b) una mayor aproximación entre determinadas áreas formativas y las instituciones empresariales de cara a que la universidad adopte los valores de la cultura empresarial; c) Fortalecer la idea de una universidad emprendedora, con la creación de algunas estrategias como parques tecnológicos e incubadoras de empresas, etc.

Para las tres corrientes neovinculantes, el papel del gobierno debe ser el de regulador o facilitador de las relaciones entre universidad y empresa (Op. Cit.).

Otro elemento, reclutado por Mollis (2012), destaca la profunda crisis del Estado de Bienestar Social y el avance de la globalización económica en las últimas décadas, cuya concepción de la educación como bien público fue siendo reemplazada paulatinamente por la defensa del acceso diferenciado, de la educación superior como artículo de comercio internacional. Actores como el Banco Mundial y la OCDE generalmente han influido en la política educativa a nivel internacional y también en los estados-nación donde prevalecía el capitalismo dependiente.

Mollis (2012) presenta ejes teóricos de análisis, donde se destaca la idea de que las políticas públicas educativas se desarrollaron para atender la demanda del funcionamiento del Estado y su aparato burocrático en los sistemas políticos modernizados, en este caso América Latina después de los regímenes autoritarios, lo que también trajo consigo una modernización de la educación superior. Siendo los ejes teóricos los siguientes: a) Modelo de Estado nacional capitalista y el paradigma civilizatorio que reproduce; b) Dialéctica entre saber y poder; c) El sentido y misión de la universidad; d) Institucionalización de la influencia internacional; e) Privatización del interés público educativo (Op. Cit.) ²¹.

Estos ejes teóricos propuestos por Marcela Mollis (2012) identifican que existe una crisis por la que atraviesa la universidad, que involucra su identidad y también la ausencia de cohesión comunitaria o institucional. Para el autor, cada vez más "existe una relativa incompatibilidad entre las exigencias y la identidad del modelo universitario del siglo XIX, al punto que hoy tenemos una desnaturalización de la misión universitaria" (Op. Cit., p. 20)

Reforzando este punto de vista, Hugo Aboite (2010, p. 27) introduce el debate sobre la relación entre la educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia. Destacando cómo el sentido de comercialización de la

²¹El autor también se basa en la obra de Boaventura de Sousa Santos (2000).

educación superior fue impreso por el proyecto Tuning de competencias, en un primer momento,

Con una clara tendencia a la mercantilización de la universidad, se planteó el libre flujo de estudiantes a través de las fronteras (student mobility); el libre paso de académicos (movilidad académica), la libre circulación de capitales para financiar investigaciones y, por supuesto, el cruce de fronteras de los servicios educativos. Más que la retórica vacía de colaboración y apoyo mutuo, se trataba realmente de crear un mercado único y un sistema único de educación superior en el norte del continente americano (Ibidem).

Desde el punto de vista de la externalización de las políticas educativas nacionales, los países del bloque signatario del proceso de Bolonia invierten en proyectos en una perspectiva de convergencia entre proyectos europeos y latinoamericanos. La externalización que va más allá de las fronteras nacionales, defiende y apuesta por la política en la que los sistemas nacionales reciben la injerencia directa y sistemática de las políticas globales hasta el punto de consolidar esta convergencia, permitiendo que los distintos países participantes combinen sus características internas de su país y sus instituciones. de la educación superior (Rueda, 2017).

Aboites (2010) señala que en esta estrategia extraterritorial de la Unión Europea, con respecto a América Latina, hubo tres momentos distintos con características también específicas para cada etapa. El primer acercamiento con América Latina se dio en la década de 1990, con una intensa oferta de servicios relacionados con la educación superior, desde cursos de pregrado, maestría y doctorado hasta cursos en el sistema de educación a distancia.

En el segundo momento, ya en la década del 2000, existía la cooperación y coordinación de las instituciones latinoamericanas a través de las instituciones españolas, entre ellas, se destaca el papel del Grupo Santander con la Fundación Universia, utilizando para ello la afiliación de instituciones y el uso integral de TIC (Op. Cit.).

El tercer momento representa el más significativo en la aproximación y la etapa más importante, con base en el proceso de Bolonia y el Proyecto Tuning, ya mencionado anteriormente, que llegó a recibir la nomenclatura de Alfa Tuning América Latina (PATAL). Abarcando "[...] la propuesta europea de cómo debe ser el proceso de formación de los profesionales,

cuáles deben ser sus objetivos, pedagogía, valores, orientación y también evaluación” (Op. Cit. p. 129).

En la propuesta de convergencia y exteriorización entre el Proceso de Bolonia, el EEES y el PETAL, se evidencia que, en la ideología capitalista de circulación y acumulación de bienes, se incluyeron en los últimos tiempos la universidad y el saber científico. Representando un elemento estructural y, por tanto, la universidad debe convertirse en promotora de servicios y bienes de consumo.

Para la filósofa Marilena Chauí (1999), la universidad moderna se legitimaba y se fundaba en la conquista de la autonomía del saber frente a la religión y al Estado. Además de su vocación republicana, la universidad se ha convertido también en una institución social inseparable de la idea de democracia y de la democratización del saber, por lo tanto un derecho de los ciudadanos. Tal mirada argumentativa enfatiza que la universidad es capaz de relacionarse con la sociedad en su conjunto, no sólo como reflejo de ella, sino de manera conflictiva, incluso dentro de ella.

En un análisis de Teodoro y Guilherme (2017), ambos afirman que hubo una larga transición de América Latina a la expresión política del neoliberalismo, especialmente después de ser escenario de la experiencia chilena. Sin embargo, recientes ensayos con contextos desestabilizadores del tejido social y de la economía en gobiernos de derecha neoliberal, como en Argentina, Colombia, Perú, Chile, etc. Los hizo buscar escenarios alternativos “a las políticas neoliberales y a la construcción de otras racionalidades” (Op. Cit., p. 13), incluso con respecto a la política de educación superior.

En definitiva, reforzamos que la defensa de una universidad latinoamericana inclusiva fue una de las dimensiones más importantes del movimiento cordobés. Es decir, fortalecer la unificación de los pueblos latinoamericanos y también el desarrollo de una conciencia identitaria amparada por una cultura basada en la ética, la solidaridad y la paz (Roberto Leher, 2010).

En Brasil, la educación superior se configuró como un conglomerado de cursos y se estableció durante mucho tiempo, como resultado de un pensamiento técnico y también clasista. Recién con el advenimiento del siglo

XX y las reformas políticas y educativas, la perspectiva de una universidad moderna e integrada se fue consolidando gradualmente con la institucionalización de la Universidad de Río de Janeiro (1920)²², la Universidad de São Paulo (1934) y la Universidad de Brasilia (1962).

En el caso brasileño, el paradigma neoliberal se fortaleció durante la década de 1990 durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC), incidiendo en la educación en sus dos sistemas: básico y superior.

Sin embargo, en el caso de una sociedad altamente desigual, tanto la oferta como la universalización del acceso, especialmente para los estudiantes de los segmentos más pobres de la sociedad brasileña, las oportunidades siempre han sido restringidas. Caracterizándose por procesos de admisión que no tuvieron en cuenta el origen de los estudiantes, su condición de hijos de trabajadores, y mucho menos, la deuda histórica del gobierno brasileño con poblaciones socialmente excluidas y en situación de vulnerabilidad social.

Estas limitaciones sociales y políticas interfieren directamente con el desarrollo interno de la política de educación pública, a pesar de la alineación del gobierno brasileño con el contexto internacional. Lo que, en ocasiones, podría haber brindado un mayor nivel de inclusión en las universidades públicas, que actualmente representan menos del 25% de las instituciones de educación superior del país. A pesar de ser consideradas las mejores instituciones de educación superior del país, incluso el 90% de los cursos de posgrado se encuentran en universidades públicas.

Según Sguissardi (1999, p. 9), en la década de 1990, "la educación superior en Brasil incluía alrededor del 10% del grupo de edad de 19 años, es decir, en ese momento, solo 1/3% de la población". Actualmente, según datos del Inep, Censo de Educación Superior (2017), de los 4,2 millones de jóvenes entre 18 y 24 años, solo el 18% está en la universidad.

²²El 7 de septiembre de 1920, el presidente Epitácio Pessoa instituyó la URJ, a través del *Decreto nº 14.343*. "Reuniendo esas tres unidades profesionales, se les aseguró autonomía didáctica y administrativa", (Fávero, 2006, p. 22). Vale la pena señalar que la autonomía asegurada no se implementó como estaba previsto en la ley, y la URJ de nueva creación fue el resultado de la yuxtaposición de las escuelas Politécnica, Medicina y Derecho, que, a pesar de la unificación, conservaron sus antiguas estructuras.

Según la Asociación Brasileña de Partidarios de la Educación Superior (ABMES), la tasa de crecimiento anual de la matrícula, durante el trienio de 2015 a 2017, fue del 1%. Este hecho pone en riesgo las metas del Plan Nacional de Educación (PNE), específicamente la meta 12, que preveía, para 2024, un crecimiento del 33% en el número de matrículas entre los jóvenes de 18 a 24 años.

En la evaluación del Inep y ABMES, dentro de una proyección con base en el año 2010, la meta solo se alcanzará en 2029. Y con base en el año 2015, la meta solo se alcanzará en 2037 ²³, (ABMES/Educa Insight/Censo de Educación Superior/IBGE, 2019).

A pesar de un aumento de alrededor del 8% en el número de matrículas en la educación superior, este es un factor que necesita un análisis más profundo, ya que está vinculado a la política educativa que involucra la educación secundaria y la ampliación del acceso a la educación superior. su interiorización durante los gobiernos del PT, con énfasis en programas de ampliación de acceso y permanencia, como PROUNI, la reserva del 50% de las vacantes en universidades públicas para estudiantes provenientes del ENEM y la ampliación del Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), incluyendo uso por parte de las instituciones de educación superior.

Retomaremos este análisis dentro de la trayectoria de la universidad brasileña durante el siglo XX y principios del XXI y sus características, que discutiremos en continuidad.

3.3.3 Configuración de la universidad brasileña y los reformismos del Estado

La organización del campo de la educación superior tomó mucho tiempo para constituirse, si se considera que durante todo el período de la Colonia al Imperio, las facultades operaron de forma aislada y no como un conjunto integrado de cursos para la educación superior.

²³Este 33% representa alrededor de 7,3 millones de estudiantes en el mencionado grupo de edad.

Mucho se debe a que no hubo interés por parte de la Corona portuguesa en desarrollar este nivel de estudios y perfeccionamiento en la Colonia, como una forma de dominación y también, al desinterés de las élites gobernantes por entender que el país no necesitaba instituciones universitarias.

El Brasil colonial centró la educación superior en las universidades de Coimbra, Évora y Sorbonne. A su manera, la España del siglo XVI ya contaba con ocho universidades con seis mil estudiantes (Jezine, 2002).

No había, pues, en la Colonia estudios superiores universitarios, salvo para el clero regular o secular [...] para los que no estaban destinados al sacerdocio, sino a otras carreras, se abrió en este punto la bifurcación, la única larga y doloroso camino conducía a las universidades de ultramar, a Coimbra [...] ya Montpellier [...] (Azevedo, 1971, p. 532, citado por Mendonça, 2000, p. 14).

Por otro lado, se puede argumentar que toda la estructura desarrollada por los jesuitas hasta 1759, en Colegios y Seminarios, de alguna manera se configuró como una organización de estudios básicos y superiores en Brasil, a pesar de no tener la denominación de universidades, como las estructuradas en el contexto europeo.

Sin embargo, nunca hubo una comparación entre la formación ofrecida por los jesuitas y los cursos universitarios ofrecidos fuera del país. Cada vez que se hicieron intentos en esa dirección, la Corona portuguesa inmediatamente instituyó requisitos que involucraban el reconocimiento o la corresponsabilidad de una de las universidades europeas, limitando o impidiendo el avance de las expectativas sobre la creación o el reconocimiento de cursos de educación superior en Brasil.

Este interés de mantener los cursos de educación superior fuera de Brasil dominó incluso a la Orden de los Jesuitas, que también dirigía la Universidad de Coimbra, con énfasis en la formación a través del Curso de Derecho, hecho que provocó el retraso en la implementación del curso en la Colonia, instituido en 1827, en las ciudades de São Paulo y Olinda (Mendonça, 2000).

Para Fávero, todos los intentos de crear universidades en Brasil fracasaron antes de la llegada de la Familia Real en 1808 a 1821. Un hecho que demuestra, a juicio del autor, "[...] una política de control por parte de

la Metrópoli de cualquier iniciativa que vislumbraron signos de independencia cultural y política de la Colonia” (2000, p. 18-19, citado por Fávero, 2006, p. 20). El autor también señala que los cursos de educación superior creados bajo la égida de la Casa Real trajo característica del carácter laico y profesional. Además de la defensa de la Corte, como la Academia Real Militar.” En 1832, esta Academia fue reformada e integrada en la Academia da Marinha, recibiendo en 1874, cuando la Escuela cambió completamente su régimen y, con carácter civil, el nombre de Escola Politécnica” (Villanova, 1948, p. 22, citado por Fávero, 2000, p. 19)

[...] A partir de 1808 se crearon cursos y academias destinadas a formar, sobre todo, profesionales para el Estado, así como especialistas en la producción de bienes simbólicos, y en un nivel quizás secundario, profesionales de nivel medio (CUNHA , 1980). En ese contexto, en el año de la transmigración de la Familia Real a Brasil, por Decreto del 18 de febrero de 1808, fue creado el Curso Médico de Cirugía en Bahía y, el 5 de noviembre del mismo año, fue instituido, en la Hospital Militar de Río de Janeiro, escuela de Anatomía, Cirugía y Medicina [...] En 1810, mediante Cédula Real de 4 de diciembre, se instituyó la Real Academia Militar, inaugurada en abril del año siguiente (Fávero, 2006, p. 21) .

Otros intentos surgieron durante el Imperio, sin embargo, no tuvieron éxito. Vale la pena señalar que a fines del siglo XIX, muchos movimientos considerados revolucionarios agitaron el escenario político del país, además de la lucha abolicionista y el fin de la esclavitud. Los reclamos en torno a la educación nacional también avanzaron en el período de 1889 a 1930. Este período se caracterizó por una efervescencia nacional entre diversos grupos que lucharon por el avance modernizador, sin embargo, en el campo de la educación superior, el período hasta la década de 1930 está marcado por cursos aislados, sin expresión real de una universidad humanista y democrática.

Por el contrario, como veremos más adelante, a través de medidas legales tomadas durante el gobierno de Getúlio Vargas (1930-1945 ²⁴/1951-1954), las universidades públicas existentes fueron transformadas en un ambiente selectivo y elitista. Principalmente por la unificación de facultades

²⁴A partir de 1937-1945, el gobierno optó por un gobierno dictatorial, siguiendo los caminos de un modelo económico industrial capitalista, dentro del aspecto de la dependencia, (Pimenta & Gonçalves, 1992).

aisladas, que mantuvieron sus antiguas estructuras, como la antigua Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, a la que se añadió la Facultad de Educación. Durante los años 1900-1930, varias propuestas universitarias se estructuraron dentro de un contexto nacional complejo, influenciado por la política internacional. El gobierno provisional de Getúlio Vargas (1930-1937), creó el Ministerio de Educación y Salud Pública (1930) ²⁵, que centralizaría la política educativa e implementaría las reformas que se decían necesarias para la modernización del país.

El primer titular de la cartera, el ministro Francisco Campos, ex secretario de Educación del Estado de Minas Gerais, asumió en 1931, elaboró y ejecutó las reformas de la educación media, superior y comercial (Fávero, 2006).

En esa línea, el Gobierno Federal elabora su proyecto universitario, articulando medidas que van desde la promulgación del Estatuto de las Universidades Brasileñas (Decreto-Ley N° 19.851/31) hasta la organización de la Universidad de Río de Janeiro (Decreto-Ley N°. 19.852/31) y la creación del Consejo Nacional de Educación (Decreto-Ley N° 19.850/31. Refiriéndose a los fines de la Universidad, Campos insiste en no reducirlos sólo a su función didáctica. Para el Ministro, 'su fin trasciende el fin exclusivo de la enseñanza, involucrando preocupaciones de ciencia pura y cultura desinteresada' (Campos, 1931, p. 4, citado por Op. Cit., p. 24)

Desde la creación del MESP, las universidades han seguido el modelo propuesto por sus antecesores. Una excepción fue la Universidad del Distrito Federal (hoy Río de Janeiro), que bajo el mando de Anísio Teixeira trató de ser un respiro de actividad científica y cultural libre y desinteresada, como lo disponía el Decreto de 1931.

Para ilustrar este movimiento innovador para la universidad brasileña, destacamos el discurso de Anísio Teixeira en la inauguración de los cursos de la UDF, el 31 de julio de 1935, al enfatizar que:

La función universitaria es una función única y exclusiva. No se trata sólo de difundir conocimientos. El libro también los difunde. No se trata sólo de

²⁵A partir de la década de 1930 se inició un gran incentivo a la educación técnica y profesional en el país y se amplió el alcance de las leyes a nivel nacional. Iniciado con la Reforma Francisco Campos y sedimentado por las Leyes Orgánicas de Enseñanza (1937-1946), de manos del Ministro Gustavo Capanema. Entre ellos destacamos: Ley Orgánica de Educación Industrial, Ley Orgánica de Educación Comercial, Ley Orgánica de Educación Agropecuaria, Ley Orgánica de Educación Normal y los Decretos que crean el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) y el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC), (Pimenta y Gonçalves, 1992, p. 36).

conservar la experiencia humana. El libro también lo conserva. No se trata solo de preparar practicantes o profesionales, oficios o artes. Los prepara el aprendizaje directo o, en último caso, las escuelas mucho más sencillas que las universidades (Teixeira, 1998, p. 35, citado por Op. Cit., p. 26)

Sin embargo, las características centralizadoras y autoritarias del Estado Novo (1937-1945) llevaron al cierre de la UDF y su sustitución por la Universidad de Brasil, totalmente ajustada al molde controlador del gobierno brasileño (Fávero, 2000). La UDF se extinguió por *Decreto nº 1.063, de 20 de enero de 1939*, y sus cursos fueron incorporados por la Universidad de Brasil.

Con el final de la Segunda Guerra Mundial (1945), Brasil, que ya estaba bajo una fuerte influencia de los principales países extranjeros, aumentó su nivel de subordinación a los países capitalistas, en una fase de fortalecimiento económico en la posguerra. La ideología desarrollista y populista ²⁶penetró todos los espacios y el tejido social, generando desigualdades y un gran empobrecimiento en las zonas agrícolas, dada la creciente urbanización y crecimiento demográfico en las ciudades. Así, no sólo está presente la influencia económica, sino también la influencia cultural, incluidas las reformas educativas.

En la transición del modelo agrario-exportador al nacional-desarrollista, con el crecimiento de la industria y de los productos industrializados en proceso de modernización, aparece la enorme dependencia del país de las multinacionales y del capital extranjero. Fue principalmente durante los gobiernos populistas que se desarrolló esta imagen. Desde Getúlio Vargas hasta Juscelino Kubstichek (1930-1955), Brasil entró en un círculo de exploración e inculcación del modelo de vida de las potencias internacionales, principalmente Estados Unidos. A mediados del siglo XX, la iniciativa privada toma el liderazgo en la educación superior a partir de instalaciones producidas por los gobiernos federal y estatal.

Durante el gobierno de João Goulart (1961-1964), heredero político de Getúlio Vargas, se desarrolló un nacionalismo reformista, no dependiente, que pretendía la autonomía del país. Centrado en reformas de base, entre las

²⁶Modelo de gobierno adoptado principalmente por los presidentes Getúlio Vargas, Juscelino, Jânio Quadros y João Goulart.

que se destacó la educación, con propuestas no formales desarrolladas por los sectores más progresistas de la sociedad, con énfasis en la región nordeste, cuna del Método Paulo Freire.

Se ampliaron experiencias de carácter progresista, vinculadas a diversos segmentos sociales, entre los que se destacan: los Centros de Cultura Popular (CPC), Movimiento de Cultura Popular (MCP), Movimiento de Educación Básica (MEB), Campaña Pé no Chão, Também Aprendes a Ler, en Río Grande del Norte. (Góes & Cunha, 2002).

La llamada pedagogía liberadora basada en el método freireano, que unía alfabetización y conciencia, tuvo su primera experiencia en la ciudad de Angicos, en Rio Grande do Norte, en la región nordeste de Brasil, donde el hambre y la miseria asolaban a la población.

Según Góes (2002), los movimientos basados en la Educación Popular y el método Paulo Freire se fueron fortaleciendo y perturbaron a los grupos dominantes, tanto a la antigua oligarquía rural como a los sectores más tradicionales de las élites urbanas.

En cuanto a la universidad, bajo el movimiento liderado por los Liberales de la Educación, organizados en la ABE y también otras organizaciones presentes en el escenario educativo, como los privatistas también en su asociación. Avanzó el proyecto de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) y también el proyecto de la Universidad de Brasilia (UNB), en ese momento ya ubicada en la ciudad de Brasilia, en la Meseta Central.

El movimiento interno de las universidades brasileñas expresó la necesidad de reforma y fue consistente con el esfuerzo en favor de un ambiente académico más democrático, con participación garantizada de la comunidad académica en sus diversas instancias, representada por el modelo UNB. Dado que "la mayoría de las universidades existentes conservaron su antigua estructura y tradiciones burocráticas como el mantenimiento de la Cátedra" (Op. Cit., p. 77), que "delegaba en profesores e investigadores poderes y autoridad, en general, perpetuada por la política " En la Universidad de Brasilia, las Cátedras dejaron de ser cargos y se convirtieron en un título universitario" (Op. Cit., p. 79).

Por otro lado, las reformas educativas entre las décadas de 1940 y 1960 siguieron los requisitos para su implementación, teniendo en cuenta las necesidades de la emergente burguesía industrial y urbana, incluyendo en este contexto todo el debate en el campo de la educación superior universitaria.

En este período, la tramitación de la nueva LDBEN (Ley nº 4024/61), que ingresó al Congreso Nacional en 1948, y fue aprobada recién en 1961, se llevó a cabo durante 13 (trece) años como resultado del eterno enfrentamiento entre liberales y conservadores, los primeros en representación de los intereses de la educación pública y los segundos en representación de los intereses privados en la educación.

En la evaluación de los analistas e historiadores de la educación Guiraldelli Júnior (1994), Romanelli (1986), Góes e Cunha (2002) y Freitag (1980), la aprobación de la *LDBEN/61* no trajo mayores cambios en el contexto de marcada desigualdad educativa en el país. Muy por el contrario, después de trece años en tramitación, la nueva ley mostraba decrepitud. Los grandes problemas de la educación nacional, como el acceso, la universalización de la educación, la alfabetización de jóvenes y adultos, y el ingreso a la universidad, seguían latentes y la nueva ley no brindaba soluciones al respecto. Sin embargo, garantizó que el sistema educativo se basaría en dos formatos: público y privado ²⁷.

El sistema de educación privada creció al amparo de los privilegios del gobierno militar, entre ellos el fomento de la apertura de cursos y colegios de nivel superior, en detrimento de la reducción de fondos para la educación pública. Luego del golpe cívico militar de 1964, las clases populares y sectores medios, además de las élites y clases medias altas, comenzaron a mostrarse descontentos con la política infringida por la Dictadura, dado el desarrollo

²⁷Cada vez más jóvenes de los segmentos populares, hijos de trabajadores, quedaron alejados de la posibilidad de ingresar a la universidad, en gran medida por el incremento e incentivo a los cursos técnicos y profesionales para el segmento de los trabajadores, desde el Getulismo hasta el fin de la dictadura militar. Mientras, por otro lado, los hijos de la clase media vieron en la universidad una oportunidad de ascenso social ante las dificultades del modelo económico, el llamado "*milagro brasileño*" no se convirtió en las bendiciones prometidas por la dictadura . gobierno, dejando a este segmento sometido al sistema selectivo y excluyente de acceso a la universidad representado por el Vestibular, forma de ingreso a la universidad en la época.

dentro de la política de Estado de una tecnoburocracia civil y militar, encabezada por el gobierno golpista, bajo la influencia y aval del gobierno estadounidense.

Esta alianza de la tecnoburocracia civil y militar con las burguesías industriales y financieras, tanto nacionales como internacionales, consolidó el descontento con el rumbo dado por la sociedad política y la economía, que claramente favorecía a las élites en el poder. Un factor importante, que provocó el descontento de gran parte de la población brasileña, fue el ajuste entre ideología y economía, que se produjo a través de la "supresión, represión y lucha contra la ideología nacionalista-desarrollista, sustituyéndola por el 'desarrollo seguro'. - el ideario de seguridad nacional de la Escola Superior de Guerra (ESG)" (Guiraldelli Júnior, 1994, p. 165). El autor añade además "el mantenimiento y perfeccionamiento del modelo económico que facilitó la actuación y expansión del capital extranjero en la país" (Ibídem).

Debido a este contexto, tanto la LDBEN como las reformas a la educación superior (*Ley nº 5.540/68*) y secundaria (*Ley nº 5.692/71*) ²⁸no agradaron a la sociedad brasileña, ni siquiera a los aliados del golpe de Estado del 31 de marzo de 1964 Porque cualquier movimiento que retratara aspectos del desarrollismo nacional era tratado como una amenaza comunista en el país. Este movimiento informe entre el gobierno político y las élites nacionales, generó una serie de descontentos que resultaron en el endurecimiento del gobierno militar con la edición del Acta Institucional (AI nº 1,2,3,4,5), del uno al cinco, AI -5 siendo el más famoso de todos (Apéndice D).

Por otro lado, también hubo una intensificación de la resistencia, con especial énfasis en el protagonismo de la juventud y también de segmentos progresistas dentro de las universidades públicas. Siendo estos en 1968, último reducto de la resistencia, hecho que provocó que la Reforma Universitaria fuera aprobada apresuradamente, en un Congreso sin expresión, con oposición permitida y amordazada (Op. Cit).

²⁸Las dos leyes reformaron la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDBEN/61.

El escenario dictatorial impuesto por el militarismo no favoreció el desarrollo del proyecto de renovación innovadora de las universidades brasileñas. A partir de los primeros presidentes, generales Castelo Branco y Costa e Silva (1964-1969), la represión comenzó tanto a los líderes juveniles universitarios ²⁹como a los movimientos sociales populares de los que formaban parte muchos de los jóvenes líderes, como el MEB, CPC, MCP, entre otros. Los movimientos basados en el método de Paulo Freire fueron diezmados y reemplazados por el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), con un enfoque altamente técnico, como consecuencia de los acuerdos entre el Ministerio de Educación y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (MEC-USAID). Con representantes del gobierno brasileño y de la agencia americana, que luego formarían el Grupo de Trabajo de Reforma Universitaria (GTRU/Decreto 62.977/68).

La GTRU contaba con dos documentos importantes, el Informe Atcon, formulado por un miembro de la *Agency for International Desarrollo* (AID), donde argumentó que la universidad debe enfocarse en la formación para el civismo y el respeto a los derechos humanos. Y el Informe Meira Mattos, escrito por un coronel de la ESG junto con otros militares, orientados a partir de la teoría del Taylorismo, una perspectiva de la administración empresarial de carácter técnico, burocrático y gerencial, (Guiraldelli Júnior, 1994).

La Reforma Universitaria, aunque necesaria, distó mucho de atender los intereses renovadores e innovadores reflejados en la experiencia reciente de la Universidad de Brasilia, que contó en su cuadro con profesores de renombre internacional, así como su administración fue guiado por preceptos democráticos y participativos. Se caracterizó mucho más como una renovación conservadora, instituyendo los siguientes cambios: Creación de Departamentos por curso; Matrícula por disciplina; Fraccionamiento del curso, a través del sistema de créditos; Examen de ingreso unificado y clasificación; Carrera Docente y Estudios de Posgrado (Fávero, 2006)

Toda la gestión de la educación nacional, incluidas las universidades, se basó en los convenios MEC-USAID, referenciados por los principios del

²⁹*Ley Suplicy nº 4.464*, aprobada el 9/11/64, por un Congreso presionado y atacado, extinguió la Unión Nacional de Estudiantes (UNE).

modelo universidad-empresa, con un enfoque de racionalidad, eficiencia y productividad. Y en cuanto a la democratización del acceso, hubo un amplio incentivo a los cursos de educación superior privados, de dudosa calidad y que recaudaron fondos públicos para su mantenimiento, como ocurre hasta el día de hoy (Guiraldelli Júnior, 1994; Góes & Cunha, 2002).

Se decidió la creación de departamentos por curso con el fin de racionalizar recursos e inversiones, tanto con los profesores como con la estructura de los cursos unificados. Los profesores de un solo departamento daban clases a varios cursos ya miles de alumnos, de las más diversas procedencias. Y los cursos que se unificaron, como resultado de la fusión de facultades aisladas como ocurrió anteriormente. Tomemos, por ejemplo, dos facultades de economía que mantuvieron su estructura administrativa y financiera, incluso después de la unificación, lo que significó duplicar el gasto. Con la modernización conservadora, la organización en departamentos puso fin al doble gasto.

Sin embargo, a pesar de parecer una solución plausible, según Góes y Cunha (2002), la departamentalización y adopción del sistema de créditos, decodificado por los planificadores educativos norteamericanos, generó numerosas consecuencias comprometedoras para la calidad de la educación superior, de las cuales destacamos:

El encuadre de las unidades en la estructura departamental terminó echando más agua en el molino de la reacción a la integración universitaria: cada 'sector del saber', cada cátedra o residuo de cátedra pugnaba por constituir un departamento, separándose de los demás. Como resultado, la estructura departamental que, en la Universidad de Brasilia, sería un medio para promover la integración universitaria, terminó transformándose en su opuesto: un freno a la integración universitaria [...] la idea era que los estudiantes acumularan créditos correspondientes a las distintas materias, inscribiéndolos en sus expedientes escolares, como si fueran depósitos en cuentas bancarias, mejor dicho débitos. Las instituciones privadas de educación superior encuentran en el sistema de créditos un medio excelente para cobrar a los estudiantes según la 'consumación' del curso (Op. Cit., pp. 82-83).

Veamos que todo este escenario de transformaciones, por el que ha pasado la universidad brasileña en el reciente siglo XX, transmite la información de que, si bien en algunos momentos históricos hubo interés latinoamericano y europeo en el movimiento de integración en el campo de

la educación superior, las dificultades para que esto suceda radica en la fugacidad de los procesos académicos sufridos por la influencia del contexto interno brasileño.

Independientemente de la orientación política ideológica del gobierno responsable, la realidad micro ocupa un gran porcentaje de la política educativa desarrollada en el país. Sin embargo, es necesario considerar la realidad macro, especialmente en sus aspectos económicos, políticos, ideológicos y sociales en cuanto a la configuración de la intención integralista³⁰ entre Brasil, América Latina y Europa.

Para concluir, evaluando el período en cuestión (1930-1985), es posible estimar que los conservadores, para garantizar el nivel de acumulación de capital, instauraron la dictadura cívico-militar, denominándola *régimen de seguridad nacional*, sin embargo, estaba en el verdadero *régimen de seguridad del capital*. Este régimen, que se apoderó del Estado y sus aparatos, utilizó fuertemente la violencia contra los ciudadanos considerados subversivos. E incluso después de una apertura lenta y gradual a la democracia liberal, continuó bajo el dominio de las fuerzas armadas.

Este marco sociopolítico y económico promovió la apertura a una cultura consumista de masas. Apoyado en los modernos medios de comunicación, deslegitimando nuestra cultura, manteniendo una situación real de violencia simbólica, privilegiada por las élites. Sin embargo, las resistencias (incluida la resistencia armada) asociadas a los remanentes de experiencias de la cultura popular y la lucha de los movimientos sociales populares, forjaron paulatinamente el retorno a un escenario político basado en el Estado democrático de derecho.

Según Bárbara Freitag, refiriéndose al período en cuestión, "intenciones claramente explícitas tanto en la legislación como en la planificación educativa se expresan en el énfasis que se le da a la educación como capital promotor del desarrollo" (1980, p. 54). La política y la teoría educativa, que enfocan la educación desde esta perspectiva, omiten que este uso de la educación como reproductora de fuerza de trabajo, en general, no

³⁰Actualmente sustituido por el concepto de Convergencia.

genera crecimiento económico, ni revierte en una tasa de retorno individual. Pero provoca una dinamización de las relaciones laborales, lo que garantiza una mayor tasa de plusvalía, apropiada por una minoría.

Las intenciones implícitas de la política educativa brasileña consistían en asegurar, a través de mayores inversiones estatales en educación, tasas de ganancia cada vez mayores para esta minoría, compuesta por las clases media alta y dominante. Fue subyacente a la idea de la educación como tercer factor, o capital humano, que la educación se desarrolló como reproductora de las relaciones sociales de producción, es decir, de dominación y relaciones de clase (Op. Cit.).

La sociedad civil, por su parte, reaccionó favorablemente a las intenciones de la política educativa ya los intereses de las clases dominantes.

Ambos sectores de este sistema educativo dual -el privado y el oficial- transmiten un ideario ecléctico en el que se combinan elementos de ideología democrática y tecnocrática y que, en su sincretismo, aseguran el mantenimiento de la falsa conciencia de las clases subalternas. Estos, creyendo en la existencia de una educación democratizada, buscan invertir en su educación para ascender socialmente. Si no tiene éxito, 'los culpables' asumen sus errores e incapacidades como autogenerados, sin darse cuenta aún de la institucionalización de la desigualdad de oportunidades consumada con la separación de la educación oficial y privada (Op. Cit., p. 57).

Es en este sistema, históricamente privilegiado de las clases hegemónicas, que transita nuestra educación formal, ya sea básica o superior, fortaleciendo el sistema de división de clases, destacando falsas soluciones a los problemas educativos, como el uso de nuevas metodologías y el clientelismo individualizado. Garantizando así su dominio sobre el Imaginario social, transmitido por instituciones, medios de comunicación, entre otros.

Frente al escenario histórico, la educación brasileña siguió la lógica de dominación de sectores de la élite privilegiada sobre la sociedad en su conjunto. Esto implica que educar para la toma de conciencia de una determinada realidad social no puede ser sólo una integración, ya que esto sucede sin alterar estructuralmente la realidad. Es necesaria la participación política que importa en una reestructuración social, en la que los segmentos desfavorecidos y excluidos participen y gocen de los mismos derechos que quienes dirigen la sociedad.

La universidad brasileña, a pesar de haber beneficiado históricamente a segmentos de la élite y de las clases medias altas, lleva en sí las categorías de conflicto y diálogo, como campo de luchas y fuerzas, en palabras de Pierre Bourdieu; y como espacio de conflicto, transmuta la posibilidad de praxis y transformación social. Mientras tanto, comenzamos a abordar la universidad brasileña a fines del siglo XX y principios del XXI.

3.4 La universidad brasileña hacia la mercantilización: continuidades y discontinuidades en la relación público-privada³¹

A fines de la década de 1980, más específicamente en 1985, terminó oficialmente el gobierno militar en Brasil. Este nuevo contexto ya se perfilaba como representativo del fracasado proyecto de reforma dictatorial. Entonces tuvimos una gran efervescencia tanto en la sociedad civil como en la sociedad política.

Un país destrozado por las cadenas de los veinte, y tras 21 años de dictadura cívico-militar, volvía a escena en busca de democracia, participación y libertad. Se inició el período denominado de redemocratización política, con fuerte tendencia a la descentralización de la planificación, con procesos más flexibles y mayor poder local (Naider Filho, 2008).

Tratándose de una de las principales áreas de política pública, la educación ocupó un lugar destacado en *la Constitución de 1988*, siendo garantizada en su Capítulo II - De los Derechos Sociales, el art. 6: "La educación, la salud, la alimentación, el trabajo, la vivienda, el esparcimiento, la seguridad, la seguridad social, la protección de la maternidad y la infancia, la asistencia a los indigentes, en la forma de esta Constitución, son derechos sociales" (Brasil, CF/88, 1988).

Al mismo tiempo que la sociedad civil, organizada en torno al Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública, encabezó la nueva ³²ley de

³¹ Cf. Sueli de F. Ourique Avila. *Mercantilização do Ensino Superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes do ensino superior*, (Tese), UERJ, 2010.

³² Asociación Nacional de Posgrados en Educación - ANPEd, Centro de Estudios de Educación y Sociedad - CEDES y Asociación Nacional de Profesores - ANDES.

educación Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) (Ley nº 9394/96 un poco menos de los trece años de la ley anterior (*LDBEN/61*). La nueva ley no trajo mayores cambios en la organización de la enseñanza, cambiando la nomenclatura docente de 1º y 2º grado a fundamental y secundaria (Saviani, 2004).

Es posible señalar que en este período, finales de la década de 1970 y principios de la de 1980, el campo educativo estuvo influenciado “por la concepción productivista de la educación”, que se remonta a la década de 1950 con el aporte de Theodore Schultz y la 'teoría del capital humano'. ' (Op. Cit., p. 8). Durante la década de 1980, la concepción productivista ganó fuerza y se expandió en el contexto del avance del neoliberalismo, y se produjo el ajuste de las políticas educativas brasileñas a las demandas del mercado en la economía globalizada, bajo la influencia de la economía del conocimiento ³³.

Debemos considerar en el análisis, las crisis secuenciales por las que pasaron los países capitalistas ricos y cómo esa coyuntura internacional generó, en Brasil, una estructura simpatizante del Estado intervencionista en las primeras décadas del siglo XX, hecho que ocurrió concomitantemente con la Revolución industrial brasileña, de base capitalista.

El gobierno brasileño, en sus diversas versiones, siguió estrictamente la estructuración keynesiana, en algunos momentos de orientación fascista. Sin embargo, a partir de la década de 1980, la injerencia de los organismos financieros internacionales multilaterales, siendo el principal el Banco Mundial (BM) y también el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Programa de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en la educación, exigía, ante la revolución tecnológica e informática, un nuevo modelo educativo que preparara al trabajador para la empleabilidad, desde la educación básica hasta la superior.

La política educativa realizada se caracterizó por la orientación de las reformas educativas y la descentralización de la gestión docente, con miras

³³La Economía del Conocimiento es la base de la Reforma de Bolonia y del Proyecto Alfa Tunning.

a la calidad. En general, la comprensión de la descentralización se mueve hacia la delegación de responsabilidades y cargos desde la *macroesfera* (Unión) a la *microesfera* (Municipios, escuela) o *mesoesfera* (Estados o Provincias) del poder público o incluso la transferencia de actividades estatales a la sociedad civil. (Souza Júnior, 2001, p. 5). Esta orientación promovió tres tipos de reformas educativas:

Así, hubo un primer modelo de reforma educativa, denominado "*reforma financiera* ", que supuso reducir el gasto en educación y adaptarlo al ajuste fiscal. Pero había otros objetivos: era necesario estimular y hacer más productiva la organización escolar con miras a mejorar el desempeño escolar y la calificación profesional con miras a la formación de recursos humanos. Esta reforma se conoció como "*orientada a la competencia* ". Y, por último, están las reformas "*equitativas* ", cuyos supuestos apuntan a la búsqueda de la movilidad y la igualdad social, dentro del ideario reformista (Op. Cit., p. 4).

Souza Júnior (2001) también señala que las reformas educativas son un concepto con variadas interpretaciones. Sin embargo, desde su punto de vista, las reformas fueron cambios efectivos en la estructura y organización del sistema educativo brasileño. Señala dos temas relevantes respecto a América Latina o los llamados países emergentes:

A) las políticas educativas influenciadas por organismos multilaterales no tomaron en cuenta las desigualdades regionales, debido a que los programas y proyectos de estos organismos internacionales se están globalizando, con el objetivo de construir un ranking de instituciones educativas a nivel internacional.

B) otra cuestión planteada por el autor es la siguiente: dentro del paso de un "Estado responsable a un Estado responsable " (Op. Cit., pp. 5-6), quién está a cargo de la gestión educativa, al Estado o ¿sociedad civil?

Las dos cuestiones discutidas por Souza Júnior (2001) y que deben ser consideradas son de fundamental importancia teniendo como referencia un país como Brasil, que tiene una gran extensión territorial y regiones que han pasado por procesos de desarrollo completamente diferentes en cuanto a los aspectos urbanos y rurales, culturales. Por lo tanto, la (des)responsabilidad del papel del Estado en asumir el gasto con políticas públicas básicas como la educación, en un país con gran desigualdad social y focos de miseria, como es el caso de Brasil, se vuelve sinónimo de exclusión social.

La orientación para que los países de América Latina y el Caribe combinaran reformas educativas con calidad a través de la descentralización o desconcentración vino del Banco Mundial y, con el tiempo, resultó ser una descentralización financiera, con foco en aspectos de carácter económico. Según Lauglo (1997), los documentos del Banco Mundial para la década de 1990 afirmaban la prioridad del financiamiento educativo para la educación básica, debiendo los demás niveles educativos buscar otras fuentes variadas para su mantenimiento. La política de descentralización se encarga de dotar a las instituciones educativas de mayor autonomía, según la visión del Banco Mundial.

[...] las propuestas del Banco Mundial para la educación están hechas básicamente por economistas dentro de la lógica y el análisis económico. La relación costo-beneficio y la tasa de retorno constituyen las categorías centrales a partir de las cuales se define la tarea educativa, las prioridades de inversión [...] los rendimientos y la calidad misma (Torres, 2000, p. 138, citado por Naider Filho , 2008, pág. 114) .

Así, observamos que, según Sguissardi (1999), algunos datos referentes a la educación superior en el contexto brasileño de la década de 1990, lo que demuestra el avance de la crisis institucional, impulsada por las reformas educativas y la tendencia productivista y privatista motivada y financiada por el Banco Mundial y otros organismos multilaterales. Veamos los datos enumerados por el autor en la Tabla 1:

Tabela I - Distribuição das vagas segundo a natureza pública ou privada das IES e região (números aproximados)

Natureza das IES e regiões	Públicas		Privadas		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Norte	12.000	7	10.000	1.6	22.000	2.8
Nordeste	50.000	29	40.000	8	90.000	11.7
Sudeste	56.000	33	413.000	67	469.000	61.5
Sul	29.000	17	99.000	16	128.000	16.7
Centro-oeste	15.000	9	40.000	6	55.000	7.3
Totais	162.000	100	602.000	100	764.000	100.0

Fonte: MEC/INEP. *Sinopse Estatística do Ensino Superior - Graduação - 1998*. Brasília : MEC/INEP, 1999.

Es evidente en la Tabla 1 que los gobiernos brasileños posteriores a la dictadura militar siguieron estrictamente las directrices guiadas por la ola

neoliberal. Considerando que del total de 973 IES ³⁴en 1998, el 72% de ellas estaban ubicadas en las regiones sur y sureste, donde predominaban las IES privadas. Las universidades sumaban 69 universidades públicas y 84 privadas en todo el país (Sguissardi, 1999, p. 11).

En base a esta distribución, el número de vacantes según su carácter público es del 21,2% (162.000), mientras que las vacantes privadas ascienden al 78,8% (602.000). El número significativamente mayor de vacantes que se ofrecen en instituciones privadas no representa, por sí mismo, una garantía de mejor calidad. Pues gran parte de la oferta en la red de educación privada se debió a que la red de universidades públicas no cubría la demanda de cursos de educación superior por parte de las clases medias y altas, quienes veían en la educación un camino de ascenso social, a través de la agregación de capital cultural y científico.

En la Tabla 2, evidenciamos la precaria condición docente frente al sistema de IES privadas, donde el predominio de los contratos (61,4%) fue a tiempo parcial y (96,2%) a los contratos por hora/clase. En la actualidad, la precariedad de la apreciación docente continúa aún con la aprobación de la *LDB/96*, que dedica un ítem específico al contenido. Un segundo aspecto es el creciente avance de la educación a distancia, que flexibilizó la contratación de docentes a través de los bajos montos cobrados en las cuotas mensuales de los cursos dictados bajo este modelo.

³⁴Las Instituciones de Educación Superior (IES), que contemplan según la nueva *LDB/96*, en su art. 4º: "La Educación Superior se impartirá en instituciones de educación superior, públicas o privadas, con diversos grados de cobertura y especialización" (*LDB/1996*). Las especificaciones fueron contempladas en el Decreto 2306/97: "En cuanto a su organización académica, las instituciones de educación superior del Sistema Federal de Educación se clasifican en: I - universidades; II - centros universitarios; III - facultades integradas; IV - facultades; V - institutos superiores o escuelas superiores". Vale aclarar que sólo las universidades están obligadas a desarrollar la docencia, la investigación y la extensión de forma articulada. La red privada se rige por la legislación de las IES públicas.

Tabela II - Distribuição docente por natureza de contrato e de Instituição (pública ou privada)

Natureza de contrato e de Instituição	Tempo Integral		Tempo parcial		Horista		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Federal	38.709	52.8	6.841	18.6	421	0.7	45.971	27.8
Estadual	21.471	29.4	7.427	20.2	1.723	3.1	30.621	18.4
Privada	13.083	17.8	22.327	61.4	53.480	96.2	88.890	53.8
Totais	73.263	100.0	36.235	100.0	55.624	100.0	165.122	100.0

Fonte: MEC/INEP. *Síntese Estatística do Ensino Superior - Graduação - 1998*. Brasília : MEC/INEP, 1999.

Sguissardi destaca dos aspectos que orientan la educación superior brasileña, el primero de los cuales es que “[...] la educación superior sigue siendo elitista y cada vez más privatizada” (1999, p. 13), y que el sistema de educación superior en Brasil, desde sus orígenes “[...] se ha dividido en universidades de investigación (minoritarias) y universidades docentes o IES” (Ibidem).

Estos aspectos son bastante visibles, tanto en la *LDB/96* como en la propia hoja de ruta de reformas del gobierno brasileño durante el mandato de los presidentes Fernando Collor y Fernando Henrique Cardoso, quienes coincidieron con el ajuste a las políticas neoliberales en el campo educativo. Desde la idea de transformar las IES públicas en Organizaciones Sociales ³⁵, hasta los sistemas de evaluación ³⁶y la búsqueda de la diversificación en el sistema de financiación.

En su momento, programas como el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y el Mejoramiento de la Docencia (FUNDEF), actual FUNDEB, Plan de Desarrollo Escolar (PDE), Programa Dinero Directo a

³⁵El Plan Maestro de Reforma del Estado, desarrollado en el ámbito del Ministerio de Administración Federal y Reforma del Estado (MARE), durante el gobierno de la FHC, con base en modelos gerenciales, “caracterizó a la educación superior, la ciencia, la tecnología y la salud como servicios no exclusivos de la estatal y competitiva y que tendría por objeto la denominada modernización y aumento de la eficiencia de la administración pública”. Las Organizaciones Sociales serían “entidades públicas no estatales o fundaciones regidas por el derecho privado [...] entidades que suscriban un contrato de gestión con el poder ejecutivo y cuenten con autorización parlamentaria para participar en el presupuesto público” (Bresser-Pereira, 1996, p. 286, citado por Sguissardi, 1999, p.15).

³⁶Nos referimos a la *Ley N° 9131/95*, que creó el Examen Nacional de Cursos (ENC) y al *Decreto N° 2026/96*, que evaluó las condiciones para la oferta de cursos de Graduación para el Reconocimiento del MEC. Las calificaciones obedecían a una escala descendente: A, B, C, D, E. Los cursos reconocidos que no obtuvieran buenas evaluaciones hasta la letra C durante tres años serían descalificados por el MEC.

la Escuela (PDDE), Lineamientos Curriculares Nacionales (DCNs), el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES), como la propia *LDB/96* .

3.4.1 La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB/96) y la Educación Superior

La nueva *LDB/96* se refirió a una ley complementaria para normas específicas que se hicieron a través del Plan Nacional de Educación – (PNE/2014). Además de disponer una nueva organización para el financiamiento de la educación con un aumento de la inversión del Producto Interno Bruto (PIB) al 7%, y la incorporación de las Regalías del Presal.

La nueva *LDB/96* estableció reglas para el desarrollo profesional y definió qué instituciones serían incluidas en el ranking de educación superior. En ese sentido, la nueva ley cumplió tanto con los criterios de admisibilidad del gobierno de la FHC, por su alineamiento con la visión productivista de la educación y los lineamientos neoliberales, como con los intereses de los empresarios de la educación. No obstante la nueva legislación enfatiza los principios de la gestión democrática y la universalización de la educación, ampliamente contemplados en el texto de la ley.

El Plan Nacional de Educación (PNE) que reglamenta la *LDB/96*, aprobado en 2014 (*Ley nº 13.005*), con vigencia de diez años, fue formulado con amplia participación popular a través de conferencias a nivel federal (Unión, Estados, Municipios y la Distrito Federal) y en cierta medida suprimió los vacíos dejados por la *LDB/96* . Sin embargo, ante el avance de la ola neoliberal en Brasil, y con el reciente gobierno de Jair Bolsonaro alineado con la extrema derecha internacional, muchas de las conquistas aprobadas en el PNE están suspendidas o han sido alteradas en perjuicio de la educación pública y de la población, como la Meta 20 del PNE, que preveía un aumento de la inversión en educación y esto no se ha venido dando.

En el sentido de que el Estado debe adoptar los métodos administrativos del mercado, incluyendo la educación como elemento del mercado internacional. Boaventura de Souza Santos (2000, 2005) destaca

las crisis por las que ha venido atravesando la universidad, para él las crisis vividas por la universidad en las últimas décadas se definen de tres formas: hegemónica, de legitimidad e institucional (Santos, 2000). El mencionado profesor señala alternativas académicas para el fortalecimiento de la universidad frente a la crisis. Introducir alternativas al actual modelo académico-científico, desde la perspectiva de mantener y ampliar la autonomía universitaria y la alteridad, especialmente en lo que se refiere a las universidades públicas ³⁷. Específicamente para Santos (2000), en la crisis institucional, el valor que está en juego es la autonomía universitaria y los factores que han afectado cada vez más su afirmación como institución autónoma, ha sido “[...] la crisis del Estado de Bienestar y la desaceleración de la productividad industrial en los países centrales” (Santos, 2000, pp. 214-215).

3.4.2 Universidad Pública, ICTs y NITs: camino hacia la innovación universitaria y el emprendedurismo

Se puede decir que la relación entre economía e innovación siempre ha estado unida a lo largo de la historia de la humanidad, siempre nos ha llevado a profundos interrogantes sobre el logro y la satisfacción humana frente a sus capacidades intelectuales y de trabajo en relación con el ser humano como un sujeto del proceso del trabajo y el dominio de la naturaleza.

Prueba de ello es la vasta producción de grandes teóricos clásicos como Karl Marx, Adam Smith y Joseph Schumpeter. Comprender el fenómeno del crecimiento económico junto con la introducción de técnicas organizativas innovadoras ha sido el esfuerzo teórico actual.

³⁷En Brasil, varios autores debaten el tema de la autonomía en la relación universidad-empresa y su situación actual, especialmente aquellos vinculados a grupos de estudio sobre educación superior, participantes en la comunidad académica en general. Entre ellos, destacamos: Valdemar Squissardi, Marilena Chauí, Renato Dagnino, Luis Antonio Groppo, José Bezerra da Silva, Maria de Lourdes de Almeida. Sobre los temas del Neoliberalismo y la Globalización, citamos: Octavio Ianni, Pablo Gentili, Emir Sáder. Sobre las transformaciones en el mundo del trabajo y su influencia en la formación en Brasil, Ricardo Antunes y Acácia Kuenzer.

Sin embargo, sucede que este nuevo paradigma de innovación económica ha desarrollado a lo largo del tiempo un concepto que valora el protagonismo del sujeto, tanto fuera como dentro de las instituciones comerciales y económicas. Se destacan algunos autores como Richard Cantillon (1697-1734), donde fue decisivo para definir el rol protagónico del empresario en las operaciones comerciales de riesgo, creía que si el sujeto invertía en algo aún con posibilidad de pérdida y ganaba, hubiera innovado. Jean Baptist Say (1767 -1832), como Cantillon, veía al emprendedor como alguien que tomaba riesgos (Paiva Júnior, 2004).

Sin embargo, el gran exponente de la innovación en la teoría económica en cuanto a la conceptualización de la innovación en la economía dentro de la corriente liberal, fue Joseph Alois Schumpeter (1883-1950), a través del estudio del progreso técnico en la dinámica capitalista de algunas áreas como la microelectrónica, formuló las causas del cambio económico y construyó el modelo basado en la economía del flujo circular. Para él, las innovaciones surgen cuando se introducen en la actividad económica, que acaba produciendo "cambios cualitativos distintos a los de la vida cotidiana". Y el "emprendedor" sería el que tiene la energía y la capacidad para hacer cosas nuevas y para eso, debe tener acceso al crédito. (Costa, 2006, pp.1-8).

Una curiosidad de la teoría de Schumpeter es que se refiere al emprendedor como alguien que posee el 'espíritu emprendedor'. Y que la sociedad capitalista no sería superada a partir de una acción colectiva de lucha de clases, sino que, a través de la acción de sujetos innovadores (empresarios), llegaríamos a un nivel de riqueza donde no habría más conflictos sociales. Sin embargo, sería por un tiempo determinado, ya que la historia y la economía pasan por movimientos de continuidad y discontinuidad (Op. Cit., 2006).

En las décadas de 1970 y 1980, se produjo un avance en el concepto de emprendimiento, más ligado a la corriente conductista, que enfatiza los rasgos de personalidad, donde se destaca la teorización de Louis Jacques Fillion (1945), el teórico básico de la pedagogía emprendedora, desarrollada

por Fernando Dolabella, profesor de la Universidad Federal de Minas Gerais y divulgador de la educación emprendedora en Brasil.

En la actualidad, las habilidades psicosociales vinculadas al emprendimiento se han perfeccionado frente a un mercado cada vez más competitivo, para que las empresas con perfil “estratégico-emprendedor” sean contratadas como una forma de supervivencia y destacando un comportamiento proactivo (Paiva Júnior, 2004, p.59).

Veamos las características del perfil emprendedor presentado en el sitio web del SEBRAE³⁸:

Características básicas:

Iniciativa – Son personas que no esperan que otros (el gobierno, el empleador, el familiar, el padrino) vengan a solucionar sus problemas. La gente que empieza cosas nuevas, empieza. La iniciativa, en definitiva, es la capacidad de quien, ante cualquier problema, actúa: se arremanga y va a por la solución. Confianza en sí mismo – El emprendedor tiene confianza en sí mismo, es decir, cree en sí mismo. Si no lo creía, le sería difícil tomar la iniciativa. La creencia en uno mismo hace que el individuo se arriesgue más, se atreva, se ofrezca a realizar tareas desafiantes, en fin, lo hace más emprendedor. Aceptación del riesgo – El emprendedor acepta riesgos, aunque muchas veces es cauteloso y cauteloso ante el riesgo, lo cierto es que lo acepta en cierta medida. Sin miedo al fracaso y al rechazo: el emprendedor hará lo que sea necesario para no fracasar, pero no se ve afectado por el miedo paralizante al fracaso. Las personas con alta autoestima y miedo al fracaso prefieren no intentarlo y correr el riesgo de no hacerlo bien, entonces se paralizan. Decisión y responsabilidad – El emprendedor no espera que otros decidan por él. Toma decisiones y acepta la responsabilidad que conllevan. Energía: se necesita una dosis de energía para lanzarse a nuevos logros, que generalmente requieren intensos esfuerzos iniciales. El emprendedor tiene esta reserva de energía, probablemente proveniente de su entusiasmo y motivación. Automotivación y entusiasmo: las personas emprendedoras son capaces de automotivarse en relación con los desafíos y las tareas en las que creen. No requieren recompensas externas, como compensación financiera. Además, debido a su motivación, son capaces de entusiasmarse con sus ideas y proyectos. Control: el emprendedor cree que su logro depende de sí mismo y no de fuerzas externas sobre las que no tiene control. Se ve a sí mismo como capaz de controlarse a sí mismo e influir en el entorno de tal manera que pueda lograr sus objetivos. Orientado al equipo: el emprendedor en general no es un hacedor, en el sentido de trabajador de la palabra. Forma un equipo, delega, cree en los demás, obtiene resultados a través de los demás. Optimismo – El emprendedor es optimista, lo que no quiere decir soñador o ilusionado. Cree en las posibilidades que ofrece el mundo, cree en la posibilidad de resolver los problemas, cree en el potencial de desarrollo. Persistencia – El emprendedor, porque está motivado, convencido,

³⁸ Sobre la metodología desarrollada por el SEBRAE en la UEPB, la veremos en detalle en el Capítulo V.

entusiasta y creyente en las posibilidades, es capaz de persistir hasta que las cosas empiecen a funcionar correctamente. (<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/ms/artigos/caracteristicas-que-um-empendedor-deve-ter>).

Como vemos, las características se refieren al comportamiento estratégico del sujeto emprendedor. Donde la teoría apunta al enfoque conductual, es decir, se valora la postura protagónica del individuo, quien debe, con base en habilidades y actitudes, superar las dificultades y desafíos que enfrenta en el mercado laboral. Esta visión es cuestionada por autores de la línea teórica más crítica, ya que ignora todo el contexto que involucra las relaciones en el mundo del trabajo³⁹.

Luego, a este marco teórico se suma la teoría del capital humano, donde Theodore W. Schultz (1902-1998) es uno de los exponentes. La teoría del capital humano analiza la variable de la participación humana en el crecimiento económico. En esta teoría, la educación adquiere un papel preponderante, en tanto es vista como un proceso esencial y calificador del buen desempeño profesional competitivo (Schultz, 1973).

Según Habermas, desde finales del siglo XIX, se pueden notar dos tendencias en los países del capitalismo avanzado, que, en cierto modo, más adelante en el siglo XX, ingresan a los países de capitalismo periférico, son ellas: "1) *un aumento de la actividad intervencionista del Estado, que debe asegurar la estabilidad del sistema y, 2) una creciente interdependencia de la investigación técnica, que transformó a las ciencias en la primera fuerza productiva*" (1968, p. 68). A continuación, argumenta que estas tendencias terminan por destruir el marco institucional y los subsistemas de acción racional orientada a fines que configuran las características del capitalismo de tipo liberal. Así, "*la técnica y la ciencia también juegan hoy el papel de legitimar la dominación*" (Habermas, op.Cit).

En ese sentido, Dagnino (2006), Thomas et al (1997), señalan los cambios derivados de la implementación de políticas de ajuste estructural a nivel internacional que reúnen ciencia, científicos y universidades. En el caso

³⁹ Para profundizar en el tema, ver la obra del profesor Ricardo Antunes.

latinoamericano, estas políticas se desarrollaron en conjunto con el movimiento reformista y el alineamiento con las políticas neoliberales involucrando tanto a la ciencia como a la educación.

El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) recomendaron reducciones de costos y una disminución en la provisión de servicios públicos estatales. Este movimiento generó nuevas matrices en la política de ciencia y tecnología, en lo que se refiere a la producción, sistematización y distribución del conocimiento científico. Según Dagnino (Op. Cit. p. 194), el choque entre especialistas y burócratas, derivado de estas nuevas estructuras, en mayor o menor grado, ha influido en las acciones gubernamentales en cuanto a la relación entre los especialistas y la sociedad.

En Brasil, este movimiento está muy bien visualizado a través del Plan Nacional de Posgrado (PNPG) 2011-2020, donde se lee en el título 9 – “Recursos Humanos para las empresas: El papel de los Estudios de Posgrado” (BRASIL, CAPES, 2010). La acción del gobierno brasileño para implementar la política de Ciencia y Tecnología de acuerdo con las directrices norteamericanas, se configuró en las leyes de 2004 (Ley de la Innovación, más conocida como Nuevo Marco Legal para la Innovación, reguló la legislación anterior y trajo más garantías en las relaciones entre los Institutos de Ciencia y Tecnología (ICTs) y la innovación, así como en las colaboraciones público-privadas con el tejido productivo.

Este nuevo modelado es posible a través de la transferencia de tecnología y conocimiento, realizada a través de los Centros de Innovación Tecnológica (NIT) y las incubadoras de empresas, como intermediarios entre las ICTs, léase, las universidades y las empresas (Almeida & Pinheiro, 2020).

En la Figura 02, a continuación, podemos ver los principales actores involucrados en la política del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Figura 02 - Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Inovação

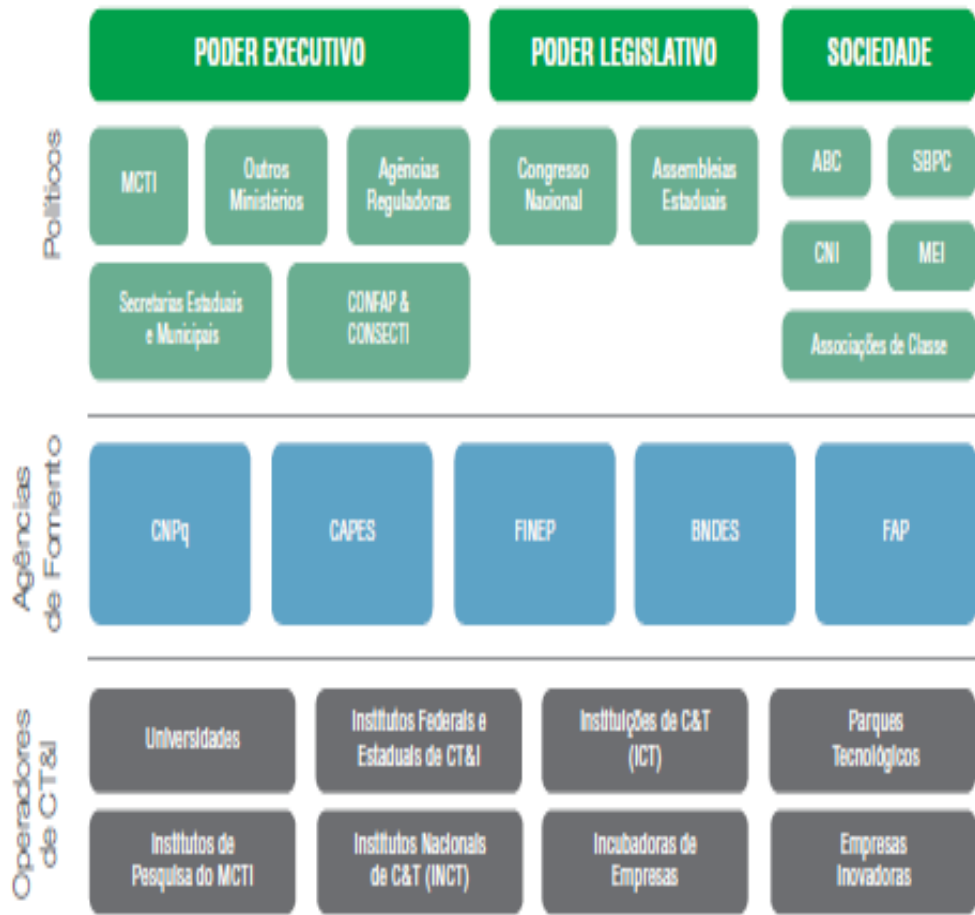


Figura 1 – Principais atores do SNCTI

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

Fonte: PNCTI, 2016.

La UEPB también ha venido invirtiendo en la contribución al desarrollo de la innovación y el emprendedurismo, principalmente con base en el trabajo de Inovatec y la legislación estatal Ley nº 12.191, de enero de 2022, que prevé en su art. 2 (segundo) en el ámbito del Estado de Paraíba, las siguientes atribuciones y definiciones para las ICTs, NIT y para el investigador público:

VII - institución científica, tecnológica y de innovación - ICT: órgano o entidad de la administración pública directa o indirecta o persona jurídica sin fines de lucro de derecho privado, legalmente constituida bajo la ley brasileña, con sede y jurisdicción en el país, que comprende en su misión institucional o en su objeto social o estatutario la investigación básica o aplicada de carácter científico o tecnológico o el desarrollo de nuevos productos, servicios o procesos; VIII - centro de innovación tecnológica - NIT: estructura instituida por una o más ICT, con o sin personalidad jurídica propia, que tiene por objeto la gestión de una política de innovación institucional y las atribuciones previstas en la Ley Federal nº 13.243, de 11 de enero de 2016 ; IX - fundación de apoyo: fundación creada con el objetivo de apoyar proyectos de investigación, enseñanza y extensión, proyectos de desarrollo institucional, científico y tecnológico y proyectos de estímulo a la innovación de interés para las ICT o ambiente de innovación, registrada y acreditada, cuando corresponda, por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, en los términos de la Ley Federal nº 8958, de 20 de diciembre de 1994, y demás leyes en la materia a nivel estatal y municipal; X - **investigador público**: titular de cargo público efectivo, civil o militar, o titular de función o empleo público que ejerza, como atribución funcional, actividad de investigación, desarrollo e innovación (énfasis añadido).

Las inversiones del gobierno estatal en ICTs a través de convocatorias públicas han sido bastante significativas, como se puede apreciar en el Anexo C. Donde se puede ver el total de las inversiones de la Agencia de financiación de estudios e investigaciones en el Estado de Paraíba.

Sobre la *invención* y la *innovación*, Bourdieu también aclara que existe una falsa oposición entre la lógica científica y la lógica económica. En el sentido que la tradición económica le da a esta palabra, es decir, el campo económico hace una re traducción, transformando las invenciones científicas en innovaciones que generan nuevos productos y beneficios para el mundo de la economía y su estructura. Además, enfatiza que uno de los grandes desafíos entre estos dos campos es la comunicación, es decir, considerando que los desafíos, propósitos y agentes desarrollan objetivos diferentes.

Sin embargo, las funciones de invención e innovación, investigación científica e investigación de productos (aplicada) caben en una misma institución, sin embargo, no se puede olvidar que, siendo una institución pública, debe seguir la lógica del servicio público. Por lo tanto, la educación como un derecho teóricamente libre de la presión directa del mercado. Pues la idea de una relación entre los campos científicos y el Estado, basada en una relación de dependencia que genera limitaciones y ambigüedades. Para

Bourdieu, esta es una falsa antinomia que el discurso, en general, induce a comprometer la autonomía.

El discurso en general induce, ya que el Estado que asegura las condiciones mínimas de autonomía también puede imponer constricciones que generan heteronomía y expresan o transmiten las presiones de las fuerzas económicas [...], se entiende que esta relación de dependencia compromete la autonomía (Bourdieu, 2004, págs. 41-103).

La posibilidad de utilizar como estrategia el beneficio de la autonomía otorgada por el Estado asegura que el campo científico esté libre de este tipo de presiones. Destacando, además, debido a la estructura diversificada existente dentro del propio Estado y sus aparatos, presentaría todo tipo de disconformidad. Esto también favorece las estrategias de fortalecimiento de la autonomía, si se utilizan bien los argumentos (Bourdieu, 2001a).

Sobre la financiación en la relación entre el campo científico y el Estado, Bourdieu recomienda que las instituciones definan sus propios objetivos de investigación, "señalando la conciencia que necesitan los investigadores como participantes de una institución estatal" (2004, pp. 57-58). Ahora bien, la integración entre Sociedad, Estado y Universidad debe ser operativizada a través de un socioanálisis colectivo, requiriendo un trabajo de análisis y autoanálisis desde el punto de vista individual y colectivo, con miras a la *Realpolitik* de la razón.

[...] esta Realpolitik que trato de ilustrar propone que, para que se realice el ideal que se da como verdad de la comunicación, es necesario actuar sobre las estructuras en las que se concreta la comunicación, mediante una opción política, pero específica, es decir, capaz de alcanzar los obstáculos sociales específicos de la comunicación racional y la discusión ilustrada (Op. Cit., pp. 67-69).

Para Bourdieu, la *Realpolitik* debe establecer y hacer funcionar dispositivos de discusión colectiva, que deben orientar una nueva estructura organizativa proclive a la colaboración hacia una *integración* de diferentes lógicas de funcionamiento dentro del campo científico. Es clara la intención de Bourdieu de proponer una discusión en profundidad sobre el monopolio, la estructura de distribución del capital científico y la autonomía universitaria. Esto puede pasar por el compromiso que asumen los agentes activos dentro

del propio campo y por estrategias de conservación o subversión, construidas a partir de una relación dialéctica.

[...] cuanto más autónomo se es, más se tiene la posibilidad de tener una autoridad específica, es decir, científica o literaria, que le faculta a hablar fuera del campo con cierta eficacia simbólica [...] El principio de toda Realpolitik de la razón, que predico, consiste en acumular tanta autoridad específica como sea posible para hacer de ella, si es el caso, una fuerza política sin, por supuesto, convertirse en un hombre político por ello (Op. Cit., p. 74).

Sobre las demandas sociales, Bourdieu enfatiza la pertinencia de diagnosticar con precisión cuáles son en realidad ciertas. Considerando que actualmente muchas de estas demandas son creadas por los medios de comunicación o no expresan problemas sociales reales que vive la comunidad, sino que reflejan maniobras ideológicas y políticas de grupos individuales, a veces miembros de una minoría elitista.

Bourdieu tiene una posición crítica sobre la formulación de los problemas sociales y se pregunta: ¿hasta qué punto estos problemas no se formulan para el pueblo, sin su participación? (Ibidem.)

A su juicio, son pocos los grupos sociales que realmente logran formular problemas, transformados en demandas sociales legítimas. Para Bourdieu, en esta perspectiva de construir demandas legítimas y verdaderas, a partir de estos grupos o individuos socialmente comprometidos, como son los movimientos sociales, es muy útil el aporte de las instituciones científicas y de los científicos.

En realidad, hay dos problemas: el de saber qué hacer con las demandas que se pueden formular, articular, elaborar espontáneamente, ya sea porque hay personas que tienen las capacidades culturales para formularlas por sí mismas, o porque hay, entre - voces políticas, religiosas o de otra índole, personas que tengan interés en formularlas; y está el problema de decidir si es necesario limitarse a la demanda formulada (o manifestada especialmente en las demostraciones) o contribuir a explicitar las demandas no formuladas (para un trabajo de investigación empírica, por ejemplo), o incluso, en algunos llegar incluso a formularlos con autoridad, como siempre hacen los políticos (Bourdieu, 2001a , pp. 80-82).

Según Araújo (2011) a partir de la asunción del campo científico como un mundo social, relativamente autónomo, con sus propias imposiciones y demandas, Bourdieu,

[...] se plantea como tarea principal el fortalecimiento de una ciencia social reflexiva, capaz de controlar sus propios caminos, capaz de traer a análisis los determinantes sociales de la producción intelectual y que pueda formar un "intelectual colectivo" capaz de avanzar en una transnacional Realpolitik de la razón. Este intelectual colectivo debe aunar autonomía científica y compromiso cívico, apoyando el debate público y construyendo su propia agenda (Bourdieu 2004, citado por Araújo, 2011, p. 42).

Consideramos, por tanto, que el crecimiento económico está relacionado con nuevas técnicas y evoluciones, imbuido de su condición de producto cultural y social, fruto de la relación del hombre con los macro y micro contextos históricos. En este sentido, no podemos dejar de lado las actuales configuraciones productivas de la sociedad capitalista y su reestructuración a través de la renovación de su base teórica neoliberal. Esta reestructuración y su alcance político resignificaron con fuerza la relación entre trabajo y educación, orientando las preguntas sobre qué sujeto social quieren formar los procesos formativos que encierran la globalización del capital.

3.4.3 La educación superior en los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff, continuidades gerenciales y avances en inclusión social

Básicamente, en lo que respecta a la orientación de la política hacia la educación superior en los gobiernos del Partido de los Trabajadores (PT), el camino recorrido fue muy cercano al recorrido por el gobierno del ex presidente FHC. Sin embargo, vale la pena mencionar que la política de inversión social que caracterizó a los dos gobiernos (Lula y Dilma) hizo visibles algunos avances, sin haber provocado una reforma estructural en la política educativa brasileña.

Veamos algunas leyes y decretos aprobados dentro de la reforma de la educación superior, propuesta por el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010):

- a) *Ley n° 10.861, de 14 de abril de 2004*, que instituyó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), en sustitución de la ENC, y la evaluación de las condiciones para la oferta de carreras de grado bajo el gobierno de la FHC. La ley comenzó a sufrir varias críticas, entre ellas la de contener una lógica productivista y meritocrática, en la que el Estado prioriza su rol de evaluador y regulador.
- b) *Ley n° 10.973, de 2 de diciembre de 2004*, denominada Ley de Innovación Tecnológica, que trata de los incentivos a la innovación ya la investigación científica y tecnológica en el ámbito productivo. La ley permite naturalizar la aproximación entre el conocimiento y el mercado, así como entre la universidad y el sector privado, posibilitando la subordinación de la investigación científica y tecnológica a los requerimientos del sector productivo privado.
- c) *Ley n° 11.079, de 30 de diciembre de 2004*, que introdujo las normas generales para la licitación y contratación de Asociaciones Público-Privadas en el ámbito de la administración pública, permitiendo al Gobierno Federal contratar asociaciones público-privadas.
- d) *Decreto Presidencial n° 5225, de 1 de octubre de 2004*, que dispuso la organización de los Centros Federales de Educación Tecnológica, y, posteriormente, *Ley n° 11.892, de 29 de diciembre de 2008*, que instituyó la Red Federal de Educación Profesional, Científico y Tecnológico y creó los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs).
- e) *Ley n° 11.096, de 13 de enero de 2005*, que crea el Programa Universidad para Todos (ProUni) y reglamenta la actuación de las entidades de beneficencia social en la educación superior. ProUni representó un intento diferenciado del gobierno de Lula en relación al gobierno de la FHC para enfrentar la expansión de la educación superior “asociando el financiamiento estatal de instituciones privadas y sin fines de lucro, a través de la exención de impuestos, a la incorporación de una parte de la población estudiantil históricamente subrepresentados en el sistema de educación superior” (Gomes, 2008, p. 30), trabajando así en una nueva matriz discursiva para replantear tanto la expansión como la expansión de este nivel educativo.
- f) *Decreto Presidencial No. 5205, de 14 de septiembre de 2004*, por el que se reglamentan las fundaciones de apoyo privado dentro de las instituciones federales de educación superior.
- g) *Decreto Presidencial n° 5622, de 19 de diciembre de 2005*, que normalizó la educación a distancia, fortaleciendo la apertura del mercado educativo al capital extranjero. Antes de 2005, la Ordenanza n° 4.059, de 10 de diciembre de 2004, comenzó a permitir la educación a distancia en cursos regulares. Lima llama la atención sobre la concepción de la educación como política de integración de los países periféricos a la globalización económica y la sociedad de la información y el uso de las TIC, que ya aparece en los países periféricos reducidos a la EAD, se presenta como el pasaporte de la educación a la sociedad de la información (Lima, 2007, p. 183).
- h) *Decreto n° 6096, de 24 de abril de 2007*, que instituyó el Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni), (Ferreira, 2012, pp. 462-463).

Las iniciativas, en forma de ley, fueron muchas y variadas, incentivando el sector educativo privatizado. Destacamos también, durante el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, dos decretos que son consistentes con la legislación mencionada anteriormente, *el Decreto n° 4914, del*

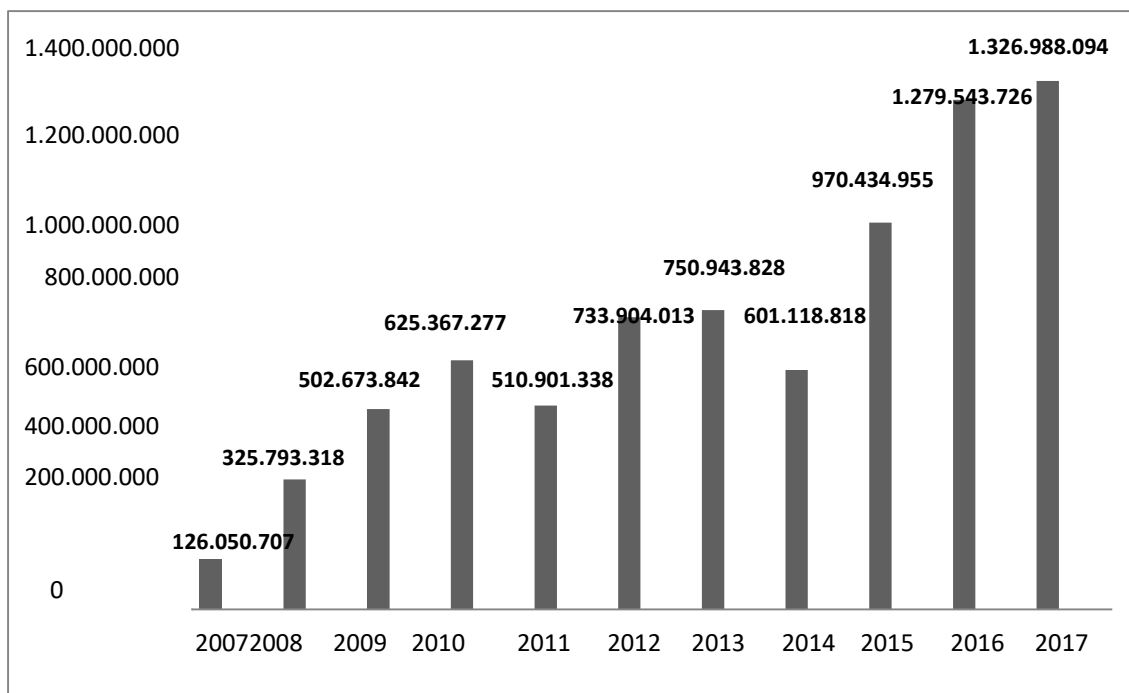
11/12/2003 – otorga autonomía a los centros universitarios y *el Decreto n°* – que regula la distancia educación (EAD) en el sector educativo brasileño.

Todas estas medidas legales han contribuido en gran medida para el crecimiento acelerado del sector privado en la educación brasileña, cuando se trata de educación superior, esto ha resultado en grandes sumas a través de la financiación de los estudiantes (FIES y PROUNI) ⁴⁰y también en la exención de impuestos para las instituciones privadas.

Por otro lado, no hubo un aumento en las tasas de financiamiento de la educación superior pública ni el retiro de la Desvinculación de Recursos Sindicales (DRU), creada durante el gobierno de la FHC, que desvió fondos de la educación a otras áreas de las políticas públicas sociales. Tales datos son tratados por investigaciones recientes de los profesores Altair Fávero y Diego Bechi (2017), vinculados a la Red de Estudios e Investigación en Educación Superior (REPES). Como podemos ver en la Gráfica 1, la previsión de gastos tributarios con el Prouni ha crecido y alcanzó la marca del millón durante diez años de existencia. “Los gastos tributarios son gastos indirectos del gobierno que se realizan a través del sistema tributario con el fin de cumplir objetivos económicos y sociales” (Fávero & Bechi, 2017, p. 98)

⁴⁰Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES); PROGRAMA UNIVERSIDAD PARA TODOS (PROUNI).

Gráfico 1 - Previsão dos gastos tributários do Prouni - 2007 a 2017



Fuente: SRF/DGT (Op. Cit., pág. 90).

PROUNI recibió varias críticas debido a que el gobierno federal dejó de invertir recursos públicos en la ampliación de la red de universidades públicas, para invertir en instituciones privadas, que tienden a consolidarse en este ámbito. Porque atienden a la ampliación del acceso porque gozan de una estructura porcentualmente superior a la red pública.

Dentro de las posibilidades de financiamiento de la educación superior pública y privada, las fuentes de recursos están previstas en *CF/88* y *LDB/96*, el Estado es responsable de ofrecer educación pública y gratuita, incluso a nivel de educación superior. En arte. 206, Inciso VI de la *CF/88*, asegura la educación pública gratuita en los establecimientos oficiales.

Así, la primera fuente de financiamiento es el propio Estado, donde entidades federales, estatales y municipales buscan asegurar el mantenimiento de la docencia, que actualmente representa el 88% de los recursos de las universidades federales. Además de los recursos del Estado, también se utilizan los derechos cobrados y los servicios prestados a la sociedad en general, vía convenio, cuando el cargo no tiene carácter de extensión universitaria. Los ingresos propios de hospitales universitarios,

museos, cursos de posgrado específicos, también forman parte de los ingresos universitarios.

Los convenios y contratos con instituciones públicas y empresas privadas, incentivados por la Ley de Innovación Tecnológica (*Ley nº 10.973/2004*), representan alrededor del 8% de los ingresos recaudados. Cabe mencionar que luego de la nueva ley de innovación, este incremento ha sido ampliamente utilizado a través de alianzas público-privadas.

El Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Ampliación de las Universidades Federales (REUNI), instituido por el *Decreto nº 6.096/2007*, benefició a las universidades públicas federales con partidas presupuestarias con un aumento del 20% en los gastos corrientes y de personal, para que pudieran elevar las tasas de finalización de cursos de pregrado en un 90%, ampliar la movilidad de los estudiantes, aumentar el número de plazas nocturnas y redimensionar la graduación y las modalidades previstas en cada IES federal (Brasil, 2007, citado por Fávero & Bechi, 2017, p. 94)

En el caso de las IES privadas, la mayor parte de sus fuentes de financiamiento provienen del cobro de cuotas mensuales. Sin embargo, el financiamiento público con programas como PROUNI y FIES ⁴¹constituye un ingreso neto y cierto. A partir de 2010, el FIES pasó a ser administrado por el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación (FNDE), ofreciendo un plazo de amortización de la deuda estudiantil de trece años, con intereses inferiores al 5% anual. En 2012, la educación privada en Brasil facturó alrededor de 30 mil millones de reales, siendo formada por un conglomerado de empresas extranjeras, como el Grupo Educacional Anhanguera, matriz de la Universidade Estácio de Sá, todas con sede en el sureste de Brasil. (Bottoni, Sardano & Costa Filho, 2013).

En el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, se dio continuidad a las banderas de la educación neoliberal, sin una evolución real en relación al crecimiento del PIB, las pérdidas para la educación superior rondaron el 11%, o sea, 2, 3 mil millones de reales. Sin embargo, debido a las altas tasas del

⁴¹PROUNI establece exenciones tributarias y FIES, exenciones de seguridad social para instituciones de educación superior privadas.

PIB, la educación superior recibió más recursos, lo que generó una mejora significativa en la política de acceso, universalización y expansión en las IES públicas. Veamos los datos compilados:

No que diz respeito ao primeiro quinquênio de vigência do PNE 2001-2010, a queda no percentual de investimentos públicos registradas entre os anos de 2001 e 2006 (0,9% para 0,8%) provocou uma perda substancial de recursos financeiros destinados à educação universitária. En ese período, el Producto Interno Bruto (PIB) creció aproximadamente un 100%, pasando de R\$ 1,1 billón para R\$ 2,3 billones (valores corrientes/IBGE) en cinco años. Debido a la alta tasa de crecimiento del PIB nacional, las inversiones en este nivel de educación aumentaron de R\$ 9,4 mil millones (0,9%) en 2001 a R\$ 18,9 mil millones (0,8%) en 2006, lo que representa un aumento del 100% (valor nominal). Sin embargo, si se mantuviera el porcentaje de inversiones de 2001 (0,9% del PIB), la evolución sería del 125%, mientras que los recursos totales - gastados por el Gobierno Federal, Estados, Distrito Federal y Municipios - alcanzarían el valor de R \$ 21,3 mil millones. En esa perspectiva, la caída del 0,1% con relación al PIB, recorte de aproximadamente R\$ 2,3 mil millones (R\$ 21,3 - R\$ 18,9) sólo en 2006, lo que equivale a una pérdida del 13 % con relación al total de recursos públicos invertidos en educación más alta. En 2007, período en que el PIB a precio de mercado alcanzó R\$ 2,5 billones, el Estado brasileño dejó de invertir aproximadamente R\$ 2,3 mil millones. En la práctica, se destinaron R\$ 20,4 mil millones (0,8% del PIB) a la educación superior, mientras que si el gobierno hubiera invertido el equivalente de 2001 (0,9%), las inversiones públicas totales alcanzarían R\$ 23 mil millones. Esto representa una pérdida del 11%. Las pérdidas serían aún mayores si se multiplicaran por el porcentaje de inversiones en 2002 (1% del PIB) (Fávero & Bechi, 2017, pp. 101-102).

Se puede apreciar que las diferencias entre los gobiernos de la FHC y Lula no son precisamente ideológicas, “sino el resultado de cambios en el discurso y la estrategia del capital desde el centro, en respuesta a la resistencia impuesta por los trabajadores al neoliberalismo”, (Cislaghi, 2011, pág. 11).

En el gobierno de Dilma Rousseff (2011-2014) continuó la política de expansión de las IES e IFES públicas, guiada por inversiones en la construcción de nuevos *campus* en la perspectiva de la interiorización de la educación superior. También siguió la orientación ideológica de carácter neoliberal, apoyando y ampliando iniciativas que contemplaran el emprendimiento y la innovación en el ámbito académico dentro de la relación público-privada con miras al servicio del sector productivo. Con la interrupción del mandato a través del proceso de juicio político en 2014, los gobiernos posteriores de Michel Temer y Jair Bolsonaro dieron un giro a la

derecha y a la ultraderecha, complicando aún más el panorama de la educación superior en Brasil.

En la actualidad, en el ámbito de la política educativa brasileña, existen varios proyectos de ley que pretenden modificar la LDB/96 en cuestiones relacionadas con la gestión democrática de la escuela, la estructura curricular, la financiación y el papel asumido por el profesor en el aula. Modificaciones que, de ser aprobadas, podrían convertir al docente en un mero reproductor de contenidos técnicos, tal como se observa en la nueva *Resolución 02/2019* - Base Común Nacional para la formación docente. Es una relectura del tecnicismo productivista del pasado siglo XX, dentro de un nuevo formato que engloba la mercantilización de la educación bajo la apariencia del fascismo institucionalizado.

Sin embargo, nada se compara con la llamada *PEC 55*, que congeló los gastos del presupuesto público durante los próximos 20 (veinte) años, propuesta por el gobierno del Presidente Michel Temer y aprobada en la Cámara y el Senado Federal, después de una votación aligerada, fue sancionada el 15 de diciembre de 2016 y mantenida por el actual gobierno de Bolsonaro ⁴².

Las previsiones presupuestarias para las áreas sociales post-PEC 55 son demoledoras. Según analistas sociales y economistas, en el caso de la universidad, los recortes en los gastos no sólo apuntan al desguace de la educación superior y al detonante del proceso de privatización de sus servicios, sino que también apoyan e incentivan, en definitiva, la búsqueda para el financiamiento fuera de los muros de la institución, para el desarrollo de sus acciones de docencia, investigación y extensión.

En el caso de las IES federales, el gobierno de Jair Bolsonaro lanzó el Programa de Institutos y Universidades Innovadoras - *FUTURE-SE*, muy criticado y no aceptado por las instituciones federales, ya que prevé un recorte drástico en el financiamiento estatal. Además de ser un documento

⁴²Por el momento hubo una flexibilización presupuestaria debido a la Pandemia del COVID-19, sin embargo, el *PEC 55* se mantiene activo. Con el nuevo gobierno electo del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se espera la reanudación del crecimiento económico y mejores condiciones en las políticas públicas.

con poco fundamento y sin la debida aclaración de las propuestas contenidas en él, además de cumplir con varias leyes de la actual administración pública.

Además, la situación de los profesores de universidades e institutos federales dentro del contexto presentado, se suman a algunos elementos que agravan la situación y llevan la discusión al campo religioso, partidista, clasista, político e ideológico por tratar de criminalizar la acción docente, estableciendo a través de la *PL Escola Sin Partido* y otros proyectos conjuntos.

El dominio de la familia sobre la práctica docente y el traslado de la lógica del sistema militar, policial al sistema educativo, dado que varias PL se encuentran en trámite en el Congreso Nacional y prevén, incluida una pena de prisión de seis meses a un año para el profesional de la educación que incumpla el texto de dicho proyecto de ley ⁴³.

Después de las reflexiones sobre el conjunto de factores que involucran el campo de la educación superior y las universidades brasileñas, que se muestran como un espacio propicio para la investigación sobre el emprendimiento universitario.

Por eso, apuntamos en los próximos capítulos a presentar cómo la Agencia de Innovación de la Universidad Estadual de Paraíba (Inovatec), a través de capacitaciones realizadas con profesores de la UEPB y de otras instituciones de enseñanza superior, permite que estos profesores universitarios incorporen o retraduzcan en sus prácticas pedagógicas los ideales del emprendimiento.

43 *El Proyecto de Ley nº 1411/2015* trata del Delito de Acoso Ideológico. En la visión de quienes formularon la PL Escola Sem Partido, el papel del docente es el de un mero transmisor de contenidos, donde no puede emitir una opinión, ni presentar material considerado como una apología del marxismo o de los partidos de izquierda en Brasil. Actualmente, más de 15 (quince) instituciones públicas de educación superior, incluidas universidades e institutos federales, tuvieron la elección de sus rectores irrespetada por el gobierno federal y ratificada por la Corte Suprema.

PARTE III - LA CONSTRUCCIÓN DEL HABITUS EMPREENDEDOR EN LA UEPB Y EL PAPEL DE LA INOVATEC

CAPITULO IV - LA UNIVERSIDAD EN PARAÍBA: ORÍGENES E IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE PARAÍBA (UEPB)

4.1 La ciudad de Campina Grande y la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB): historia y significado

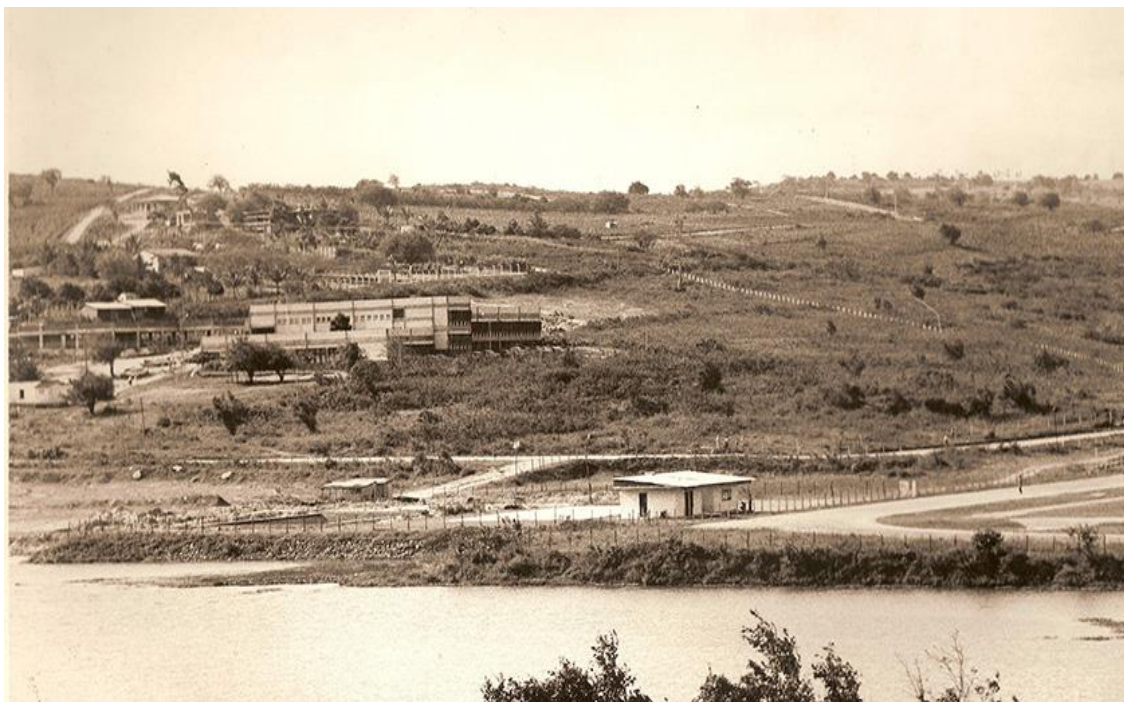
La UEPB nació el 15 de marzo de 1966, cuando se denominó Universidad Regional del Nordeste (URNe). Comenzó como una autoridad municipal. Sin embargo, en la primera reunión constitutiva de la URNE se decidió que no sería una autarquía municipal sino mantenida por la Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNe). La URNe, entonces, surgió a través de una composición de instituciones educativas en la ciudad de Campina Grande, hecho que caracteriza el inicio de su funcionamiento más como una institución privada, ya que no era una institución pública con servicio gratuito, estaban cobradas cuotas de los estudiantes en ese momento.

Siete años después, en 1973, la URNe fue autorizada por el Consejo de Educación del Estado, mediante Resolución 17/1973. El primer rector fue el alcalde de Campina Grande, Williams Arruda, pocos meses después fue reemplazado por su adjunto, Edvaldo do Ó. Al año siguiente, en 1967, la universidad ya gestionaba la primera unidad fuera de Campina Grande, el Gimnasio Agrícola Assis Chateaubriand, en la vecina ciudad de Lagoa Seca, actual *Campus II* de la UEPB.

En 1969, en plena dictadura, la URNe sufrió la intervención militar, hecho que debilitó las bases democráticas y autonómicas sobre las que se había creado la institución. El gobierno militar intervino en todos los ámbitos: administrativo, didáctico, financiero, disciplinario. Así se instaló la primera gran crisis que atravesaría la universidad a lo largo de su existencia.

“Sin la 'égida del Estado', el nuevo rector ⁴⁴trató de mantener la Institución en medio de castigos a estudiantes, profesores y empleados, suspensión de matrículas y corte de parte de los fondos, lo que vino a agudizar la crisis financiera” (Folheto UEPB, 2016).

Figura 3 - Campus I Campina Grande - UEPB años 1970



Fuente: Disponible en: <https://www.pagina1pb.com.br/uepb-53-anos-promovendo-conhecimento-educacao-e-qualidade-de-vida-aos-paraibanos/>

solo regresaría a Brasil con el fin de la dictadura militar en 1985. la continuidad de su existencia. En 1983, debido a las demandas de la URNe, los estudiantes organizaron una gran huelga, que culminó con elecciones directas que eligieron al rector Sebastião Gomes Vieira, quien continuó las demandas y movilizaciones junto con estudiantes, profesores y empleados del proceso estatal. La presión sobre el gobierno del estado fue ostensible en los años siguientes y finalmente, el 11 de octubre de 1987, el gobernador Tarcísio de Miranda Burity, a través de la Ley nº de Paraíba ⁴⁵.

⁴⁴José Geraldo de Araújo – Ingeniero.

⁴⁵En 1988, se abolieron las tasas de matrícula como resultado del proceso estatal.

“La firma de la ley fue la culminación de la movilización de las entidades de profesores, empleados y estudiantes, dirigentes políticos y entidades de clase” (Op. Cit.). Pero eso fue solo el comienzo de la superación de sus dificultades, pues aún quedaba un largo camino por recorrer para consolidarse como una universidad pública. A pesar de continuar su expansión con la incorporación de la Facultad de Guarabira en el mismo año, 1987, actual *Campus* III, y en 1989, integró el *campus* de Catolé do Rocha, en el Sertão Paraibano, actual *Campus* IV.

Los pasos finales serían el reconocimiento por parte del MEC y el logro de su autonomía financiera en relación con los fondos estatales. El reconocimiento por parte del MEC se logró en la rectoría del profesor Itan Pereira da Silva, en 1997, hecho que brindó las condiciones para que la institución reconozca sus diplomas de formación profesional y avance hacia la autonomía financiera, lo que ocurrió el 6 de agosto de 2004, con la aprobación por la Asamblea Legislativa del Estado de Paraíba, *Ley nº 7.643/2004*, bajo el mando del entonces gobernador Cássio da Cunha Lima (también Campinense).

Ocho años después de su reconocimiento por el MEC, la UEPB finalmente conquistó una base para su expansión y para el reconocimiento de su plantel funcional, lo que ocurrió en 2005, con la aprobación del Plan de Cargos, Carrera y Remuneración (PCCR) de los docentes de la institución. y personal técnico-administrativo, además de fortalecer su plantel de docentes y empleados a través de una licitación pública ⁴⁶.

Fruto de mucha persistencia y de una ardua lucha que duró 12 años, *la Ley 7.643/2005*, dio un nuevo impulso a la UEPB, que avanzó en todos los sectores, se expandió por todo el Estado y se convirtió en patrimonio del pueblo paraibano (Folleto UEPB, 2016).

Actualmente, la Universidad Estadual de Paraíba cuenta con ocho campus, con 55 cursos de pregrado, de los cuales 27 son de bachillerado y 28 de licenciatura, además de 27 programas de posgrado (maestría

⁴⁶Ley Nº 8.441, de 28 de diciembre de 2007. Establece el Plan de Cargos, Carrera y Remuneración del Personal Docente de la UEPB y otras disposiciones.

académica y doctorado) y 10 maestrías profesionales, atendiendo un total de más de 19.000 mil alumnos y un total de 904 profesores titulares y 426 profesores temporarios (Disponible en: www.uepb.edu.br) Acceso: 15/05/2022.

Figura 4 - Universidade Estadual da Paraíba - Campis



Fuente : <https://esma.tjpb.jus.br/index.php/noticias?page=163>. Acceso: 15/05/2022.

CAPÍTULO V – LA INOVATEC Y LA MOTIVACIÓN PARA EL HABITUS EMPRENDEDOR EN LOS PROFESORES DE LA UEPB

5.1 INOVATEC Y LA FORMACIÓN EMPRENDEDORA

5.1.1 La Génesis de Inovatec y el Proyecto Empezar UEPB

A Inovatec, en un principio se constituyó como Núcleo de Innovación y Transferencia Tecnológica (NITT), siguiendo la determinación de *la Ley de Innovación N° 10.973, de 2004*, la Agencia se caracterizó como un órgano interno de la UEPB directamente vinculado a la rectoría y, en los últimos años, viene experimentando un proceso de mejora, incluyendo su nomenclatura, redefiniéndose por tercera vez, comenzando como NITT, luego Agencia y ahora Coordinación ⁴⁷.

Según el testimonio de uno de los coordinadores, este surgimiento del NITT/UEPB se dio siguiendo la orientación nacional de la Ley de Innovación, sin embargo, no había previsión presupuestaria en las universidades para las actividades de los Centros, con excepción de algunas universidades públicas que ya venían desarrollando actividades en el sentido de regularizar acciones de innovación en el ámbito universitario, afirma el entrevistado según el siguiente comunicado de un movimiento de innovación interno previo a la ley :

NITT es un Núcleo de Innovación y Transferencia Tecnológica. Se creó, ustedes saben, desde el 2008 tenemos una resolución de creación, pero efectivamente las acciones se iniciaron en el 2010 y es un núcleo que tiene como función principal proteger las tecnologías desarrolladas en la universidad por los profesores, estudiantes y empleados, ¿verdad? los centros de innovación tecnológica se crearon en base a una ley, sí, la ley de innovación, es una ley de 2004. Entonces en esa ley se estableció que toda institución de ciencia y tecnología debe, cierto, por obligación crear un centro de innovación tecnológica para administrar su propiedad, entonces realmente era algo, digamos de arriba hacia abajo, el gobierno, la ley se publicó en el 2004 y las instituciones que no tenían el centro de innovación tuvieron que adaptarse y crear dentro de sus instituciones, son los centros de innovación tecnológica y cada centro, dentro de la ley, viene con unas atribuciones mínimas que deben tener los centros, que deben tener los NITT

⁴⁷Actualmente denominada Coordinación de Innovación Tecnológica, por Resolución CONSUNI/UEPB 0326/2020. A lo largo del texto mantendremos el nombre Agencia, ya que esa fue su definición durante el período de la investigación.

, qué agente debe tener, unas instrucciones títulos ya tenían, verdad, entonces sólo hacían los que ya eran adecuados a la ley, sólo unos pocos hacían es sólo cambiar el nombre, la nomenclatura, pero ya existían en la Unicamp; en la UFMG en la USP ya existían antes, ya sabes, la ley de preinnovación, pero la mayor parte del mayor crecimiento de las NITT fue después de la ley de innovación(...) fue algo paralelo que las universidades crearon y se quedaron sin... no, dieron recursos para la creación, cierto, entonces lanzaron la ley que obliga a la creación, pero no proporcionaron un recurso mínimo para capacitar a las personas para administrar el NITT, no hay, ya sabes, entonces estamos cumpliendo con esta demanda, tratando para satisfacer la demanda. De acuerdo, tenemos una cantidad de recursos humanos, derecho mínimo, por lo que hay muy poca gente con capacitación en propiedad intelectual y la pregunta en sí es realmente el maestro mismo, quién debería ser el gerente, ¿podría ser un técnico, podría ser un gerente? Como no hay carrera! (Entrevistado 01).

Como se puede ver en la declaración anterior, la obligación de los NITT siguió la necesidad de una demanda ya presente en las universidades públicas, sin embargo, como otras leyes federales, la armonía entre la demanda y el marco legal no siempre ocurre en el contexto brasileño, el requisito de creación de las NITT surgió por la necesidad de regular el sector dentro de las acciones universitarias, pero no hubo inversión para la demanda generada. En Brasil, es común, como se vio en el capítulo tres, que la armonía entre la demanda y el marco legal no siempre se da en el contexto brasileño. Muchas leyes se dictan sin la participación/conocimiento de la sociedad civil y por otro lado, a veces hay una demanda y no hay una ley correspondiente que contemple la actualidad del proceso actual.

UEPB, a través de Inovatec, se ha esforzado por consolidar una política interna que cumpla con los requisitos legales, así como seguir una tendencia global asumida por las universidades de los países capitalistas avanzados, donde se entiende que las universidades deben relacionarse con el entorno social a partir del diálogo y debe haber inversión, como prioridad, en el tejido productivo. En vista de la centralidad de la política en estos países para estar enfocada en la economía y satisfacer las necesidades del mercado internacional para la política educativa, especialmente la educación superior. Esto explica la nomenclatura dada a este nuevo marco teórico, denominado Economía del Conocimiento (Gibbons *et al*, 1994).

La agencia Inovatec fue creada por *Resolución UEPB/CONSUNI/0143/2015*, en sustitución de *la Resolución*

UEPB/CONSUNI/029/2008, ratificada por la *Resolución 10/2009*, que crea el Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica NITT/UEPB, con sede en la ciudad de Campina Grande, presenta así la siguiente misión y objetivos:

Arte. 2 - Inovatec UEPB tiene como misión planificar, coordinar y controlar todas las actividades de innovación tecnológica en el ámbito de la UEPB, tales como: propiedad intelectual, transferencia y licenciamiento de tecnologías, así como incubaciones de empresas de base tecnológica mantenidas por la UEPB.

Arte. 3 - Los objetivos de Inovatec UEPB son:

I- Implementar la política de propiedad intelectual de la UEPB, aprobada por los Órganos superiores, apoyando el procedimiento de registro y protección, licenciamiento y comercialización de invenciones, resultados de investigaciones y difusión del conocimiento tecnológico de la UEPB;

II - Estructurar, perfeccionar y apoyar la formación de Viveros de Empresas de Base Tecnológica que surjan de las creaciones protegidas y mantenidas por la UEPB;

III - Estimular alianzas estratégicas con empresas, entidades públicas y privadas intensivas en innovación y conocimiento, de tecnologías protegidas por la UEPB;

IV - Establecer alianzas entre empresas y organismos públicos para actuar en el desarrollo, licenciamiento y transferencia de conocimientos e innovaciones tecnológicas protegidos por la UEPB;

V - Estimular la acción conjunta de la UEPB con entidades públicas y privadas en el área de formación de recursos humanos, en sus diversas modalidades;

VI - Estimular acciones conjuntas en la UEPB con sus órganos e instituciones municipales, estatales y nacionales, con el objetivo de desarrollar el Núcleo Tecnológico de la UEPB (UEPB, *Resolución UEPB/CONSUNI/0143, 2015*).

El quinto objetivo llama particularmente nuestra atención, ya que se trata de la formación de recursos humanos, a través de una alianza público-privada a nivel universitario. Veamos lo que dice el coordinador de la agencia Inovatec sobre la formación de docentes a través del Proyecto Empreender – UEPB, en el período investigado (2014-2016), en alianza con la Fundación Parque Tecnológico de Paraíba (PqTcPB), Universidad Federal de Campina Grande (UFCG) y por el Servicio Brasileño de Apoyo a la Micro y Pequeña Empresa (SEBRAE/PB):

En marcha tenemos, hay tres, digamos, cuatro proyectos diferentes. Tenemos un proyecto, que podemos decir, que es institucional, que es el proyecto SEBRAE. Entonces... es un convenio con el SEBRAE para la introducción de este emprendimiento en la universidad. Entonces el proyecto, la propuesta inicial fue que sería la formación de docentes y en un segundo momento la formación de estudiantes, porque cuando relevamos el

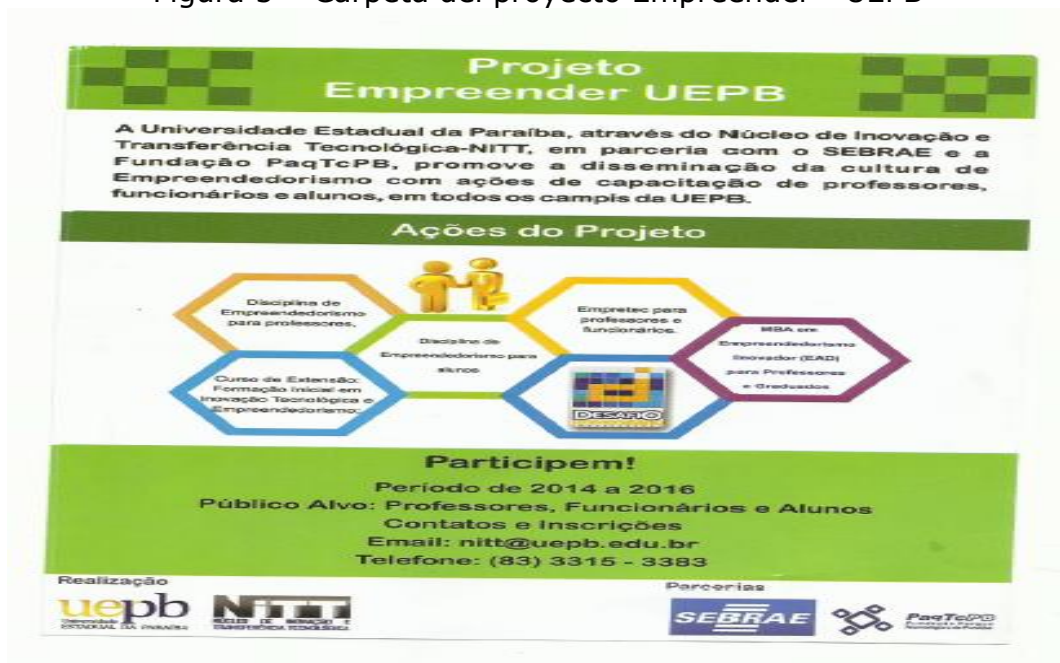
tema de emprendimiento en la institución, vimos que había, había pocos docentes (Entrevistado 1, 2014) ⁴⁸.

De acuerdo con un artículo publicado en el sitio web de la universidad, el proyecto institucional Empreender UEPB, tuvo como objetivo incentivar el emprendimiento innovador en la universidad, según el siguiente comunicado:

PROYECTO EMPREENDEDOR UEPB

El proyecto institucional "Empreender UEPB", realizado en alianza con el Servicio Brasileño de Apoyo a la Micro y Pequeña Empresa (SEBRAE), la Fundación Parque Tecnológico de Paraíba (PaqTCPB) y la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), tiene como objetivo incentivar el emprendimiento innovador en la universidad, beneficiando a profesores, estudiantes y empleados. Acciones: **Curso Básico de Emprendimiento** : Capacita a profesores y servidores públicos para transmitir el Componente Curricular de Emprendimiento en las más diversas carreras de grado de la universidad; **Seminario EMPRETEC** : Forma profesores, estudiantes de posgrado y servidores públicos; **Curso Corto en Innovación Tecnológica y Emprendimiento** : Dirigido a estudiantes de grado y posgrado de la universidad, ya la sociedad en general; **Desafío Universitario Empreendedor (DUE)** : Actualmente abierto a estudiantes de pregrado; **MBA en Gestión Empresarial e Innovación** : Dirigido a profesionales, profesores y estudiantes de posgrado (Disponible en : www.eupb.edu.br, septiembre de 2016, énfasis nuestro).

Figura 5 – Carpeta del proyecto Empreender - UEPB



Fuente: Inovatec /UEPB (2014)

⁴⁸Entrevista concedida al investigador por uno de los coordinadores de Inovatec/UEPB .

Durante los años 2014 a 2016, la UEPB, a través de la agencia de innovación, invirtió ampliamente en actividades de formación, involucrando a los profesores de la institución de las diferentes áreas del conocimiento. En el informe de actividades del período, destacamos las actividades formativas que tuvieron como objetivo capacitar e involucrar al cuerpo docente, así como posibilitar la difusión de la cultura emprendedora en la UEPB:

Proyecto de extensión denominado **ITEC** – Formación Inicial en Innovación Tecnológica”, con el objetivo de difundir culturas de innovación y protección de la Propiedad Industrial entre el cuerpo docente, estudiantil y administrativo de la institución, así como entre empresarios e inventores;

Proyecto de extensión denominado **ITECE** – Formación Inicial en Innovación Tecnológica y Emprendimiento”, con el objetivo de difundir culturas de innovación, protección de la Propiedad Industrial y emprendimiento entre los cuerpos docente, estudiantil y administrativo de la institución, así como entre empresarios e inventores;

Elaboración del **Proyecto Empreender UEPB** en alianza con el SEBRAE, la Fundación Parque Tecnológico da Paraíba (PaqTCPB) y la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), con el objetivo de difundir la cultura del emprendimiento tanto interna como externamente a través de las siguientes actividades:

Oferta de la disciplina de emprendedurismo en todos los cursos de pregrado en la universidad (los profesores fueron capacitados para hacerlo); Organización del **Seminario EMPRETEC** para profesores y empleados de la UEPB;

Animar a los estudiantes de pregrado a participar **en el Desafío Universidad Emprendedora del SEBRAE; Curso de Extensión (ITECE)** ;

MBA en Gestión Empresarial e Innovación ⁴⁹para profesores y personal universitario y egresados en general (UEPB, Informe Inovatec, 2016) ⁵⁰.

Como se puede apreciar, la institución invierte decididamente desde 2014 en la implementación de una política de formación en el área de emprendimiento e innovación, involucrando a toda la comunidad académica con miras a cambiar la cultura institucional y avanzar en la adhesión a esta educación superior. modelo de gestión. Sin embargo, esta inversión no es sinónimo de expansión y progreso, en los siguientes puntos presentaremos esta discusión tomando como referencia las entrevistas realizadas a los coordinadores que actúan en el área.

⁴⁹El curso MBA se realizó durante 2016, en modalidad a distancia y semipresencial. Cabe mencionar que las universidades públicas del Estado de Paraíba, UFPB y UFCG, también desarrollan una política dirigida a la introducción y expansión del emprendimiento y la innovación en el ámbito de la formación docente, involucrando los *campus* de la red federal de educación.

⁵⁰Informe de la Agencia Inovatec/UEPB (2016) < www.uepb.edu.br/inovatec :>.

La Inovatec, como Coordinación engloba tres coordinaciones: Transferencia Tecnológica, Propiedad Intelectual y Emprendimiento. La Coordinación de Emprendimiento, de acuerdo con *la Resolución UEPB/COSUNI 0326/2020*, tiene a su cargo las siguientes funciones:

a) Fomentar el espíritu empresarial y fomentar la innovación tecnológica en el marco institucional; b) Orientar y fomentar la consolidación de acciones y mecanismos empresariales para promover la incubación de empresas; c) Realizar otras tareas no previstas en los párrafos anteriores, siempre que sean solicitadas por el Coordinador de Propiedad Intelectual Inovatec -UEPB (UEPB, *Resolución UEPB/COSUNI 0326/2020*).

En cuanto a las acciones y nuevos proyectos en el área, destacamos que además del Proyecto Empreender UEPB, Inovatec también estableció la Incubadora de Empresas, en un formato diferenciado para el desarrollo de actividades virtuales que atienden todos los *campus de la UEPB* desde la costa hasta el interior de Paraíba.

5.1.2 ¿Cómo se caracteriza la formación que ofrece Inovatec a los docentes de la UEPB?

Nuestro diálogo con la coordinación del antiguo Nitt /UEPB, actualmente Inovatec, tuvo como objetivo inicial identificar el origen de este trabajo en la universidad, los avances y las dificultades que enfrenta la gestión para la implementación de acciones de formación con el tema de emprendimiento. También pretendía registrar cómo se configuraban los cursos en la formación propuesta para los docentes de la UEPB. Notamos en los extractos de la entrevista que se trataba de un proyecto pionero que pretendía impulsar la formación de los tres segmentos de la comunidad universitaria: estudiante, profesor y empleado. Con respecto a los docentes, hubo una necesidad específica de capacitación en el tema de emprendimiento para implementar una futura disciplina en todos los cursos de la UEPB.

El Proyecto Empreender UEPB tuvo una duración de dos años y Inovatec continuó después de ese período, con capacitaciones realizadas en

conjunto con empleados y socios ⁵¹. Incluso el propio NITT nació después de la intervención de la coordinación con la rectoría en ese momento, como explica la siguiente declaración:

Apenas llegué ya sabía de la ley de innovación, todo, me comuniqué con la rectoría para la creación del NITT, el núcleo de innovación tecnológica de la UEPB. Entonces, la creación de NITT ya estaba ligada a un aviso público que estaba vigente, en ese momento, de FUNEP para la implementación de un núcleo de innovación tecnológica. Y participamos en una red de innovación tecnológica [...] y participamos en una red basada en avisos públicos, una red de innovación tecnológica, red noreste, red NITT - centro de innovación tecnológica. Entonces iniciamos estos contactos, insertamos, digamos, en el contexto regional, en las acciones, en las actividades, se realizan varias capacitaciones en la red de innovación y [...] en consecuencia, trabajando en el área de innovación, comencé a tener contacto con el tema del emprendimiento. Entonces, ¿cuál fue qué? La segunda etapa, digamos [...] Entonces, el proyecto, la propuesta inicial fue que sería la formación de docentes y en el segundo momento la formación de los estudiantes, porque cuando relevamos el tema del emprendimiento en la institución, vimos que son, había pocos profesores. Aquí en el campus I, hay un profesor de emprendimiento, entonces lo mapeamos. En otros planteles hay maestros suplentes, uno o dos. Entonces, para [...] servirnos [...] crear una disciplina de emprendimiento, tendríamos que tener suficientes profesores para enseñar las disciplinas. Entonces la propuesta inicial del proyecto era realizar esta capacitación, un convenio con el SEBRAE. Entonces el SEBRAE viene con sus, ya sabes, sus acciones y las realiza dentro de la universidad. (Entrevistado 1, énfasis añadido).

La intención de una relación más estrecha con el tejido productivo también formaba parte de los objetivos de la iniciativa de creación de la NITT, así como del proyecto Empreender UEPB, como se desprende del siguiente informe:

Entonces haces la protección, pero también tienes que tener contacto con las empresas, ¿no? Tienes que tener formación, tienes que estar abierto, digamos, con el sector empresarial. Entonces, ¿qué conecta, digamos, la disciplina del espíritu empresarial? Contacto con empresarios, todo, permitido, digámoslo así, uno [...] [...] es trabajar, hablar mejor, entender mejor el sector, ¿no? Ya que es totalmente diferente a lo académico. Y cuando apareció este anuncio, dentro de la educación empresarial, me interesó, al inscribirme, envié la propuesta a los profesores de emprendimiento, que ya tenía, ya sabes, contacto aquí en la universidad, pero no tuve respuesta, entonces Yo no lo hice. La propia rectoría me dejó, ya sabes [...] la voluntad de escribir o "no" a la propuesta. Así que pensé que era mejor, por una buena razón, escribir con el propósito mismo de la propuesta. (Entrevistado 1)

⁵¹Actualmente, las alianzas continúan y se han ampliado, incluyendo también organismos que promueven el emprendimiento en la universidad.

En un principio, la divulgación se hizo desde una perspectiva amplia e incluyente, involucrando a todos los cursos, incluso a aquellos que tradicionalmente no desarrollan contenidos relacionados con el emprendimiento. En ese sentido, la propuesta incluyó a docentes de las diversas áreas del conocimiento que se imparten en la UEPB, ver comunicado:

Hacemos publicidad en el portal, enviamos memorandos, circulares a todos los departamentos, tratamos de hacer una convocatoria masiva en todos los campus para realizar estas actividades. Tenemos algunas limitaciones, la necesidad de difundir la cultura del emprendimiento, porque en la mente de algunos profesores, es algo restringido a la administración, a las carreras de ciencias sociales, digámoslo así. Entonces hay que empezar a desmitificar, que no es algo exclusivo, digamos, de la administración, que el emprendimiento se puede aplicar a cualquier ámbito, ¿no? Entonces, el enfoque principal es este, no solo el espíritu empresarial, ¿verdad? También trabajamos con el emprendimiento, con una actitud emprendedora, que es más un desarrollo de habilidades proactivas, ya sabes (Entrevistado 1).

En otro fragmento, se aclara que, si bien el proyecto fue diseñado para incluir todos los cursos de la UEPB, resulta que la apropiación del área de conocimiento específica que envuelve el tema emprendedor, marcó la diferencia en una mayor o menor adherencia a la formación por parte de los maestros

Pero hemos estado tratando de publicitar esto para sensibilizar a más maestros a participar, porque no podemos alcanzarlo, no solo para llegar a la meta, sino para tener una cantidad suficiente de maestros para poder hacerlo. Lo interesante, el objetivo de esta propuesta es que, cuando nosotros, cuando escribí la propuesta, era que todas las carreras de la universidad, incluyendo Literatura, incluyendo Pedagogía, incluyendo Geografía, Biología y Farmacia, tuvieran una disciplina de emprendimiento enfocada en sus supuesto, para dar un perfil de mercado, para dar una, digamos, una dirección para los estudiantes, otras opciones para los estudiantes que no son solo una carrera, una práctica docente o incluso una licenciatura. Y lo hemos hecho, nos damos cuenta de que algunos cursos se sensibilizan más fácilmente que otros. Los del área de la salud, teníamos, digamos, una mayor adherencia (Entrevistado 1).

En la continuidad de la entrevista, esta condición se hace aún más evidente;

La gente de Fisioterapia, Odontología, Farmacia, todo, ya se han dado cuenta que tienen que tener esa inserción, los estudiantes tienen que tener esa introducción [...] en la educación superior, tienen noción del mercado, saben lo que pueden producir. También tuvimos contacto con el personal de Educación Física. Así que ya notaste este movimiento, esta necesidad. El curso de Odonto incluso tiene una disciplina similar, que hacen una, presenta

por ejemplo si van a montar un consultorio dental, instrumentación, todo, lo que necesitarían tener entonces ya lo tienen. Biología no lo tiene, algunos cursos en el área de la salud. Biología, Psicología aún no. Estamos tratando de introducir, pero tenemos que sensibilizar aún más cursos, especialmente a los chicos de [...] Aquí en el Campus I, estamos tratando de hacer una formación masiva en CCT, Ciencia y Tecnología. Están los chicos de Informática, Ciencias de la Computación, ya abren sus empresas, ya sabes, los que desarrollan software, todo. Pero ellos no tienen idea de [...] nunca tuvieron nada, una clase, por ejemplo, de lo que pueden hacer, así que trabajamos un poco en eso (Entrevistado 1).

Al pensar en el proyecto Empreender UEPB, el papel de los profesores siempre ha tenido un papel destacado, dada la estrategia de abordaje planteada para los cursos de la institución, según la coordinación:

¿Es lo que pensamos? Cuando armamos inicialmente la propuesta, teníamos un profesor en cada campus responsable de esta propuesta. Creo que el único que no es Guarabira. Ningún maestro todavía. Entonces invitamos a los (cursos), directores de centro, todo, para poder enviar a alguien a participar en el proyecto. ¿Para que? Poder darlo a conocer, poder realizar todo el proceso, incluso dar a conocer el proyecto. Nosotros, al principio, lo hicimos en algunas ciudades -lo repetiremos este año, porque en la propuesta de esta conciencia [...]-, hicimos un taller en cada ciudad. Monteiro, Araruna, Patos se quedaron aquí en Campina Grande. Luego, en el segundo año, vamos a Lagoa Seca, Guarabira, Catolé do Rocha y João Pessoa (Entrevistado 1).

El objetivo de que los profesores de la institución se conviertan en multiplicadores a partir de su participación en la formación que se ofrece ha estado presente desde el inicio del Proyecto Empreender UEPB:

[...] Entonces nuestro objetivo es intentarlo, ¿no? Aquí, en Campina Grande, ya ha habido una mayor aceptación, hemos tenido una mayor cantidad de profesores, entonces nuestro enfoque ahora está en los otros campus, ver si podemos formar más profesores en esta área para que puedan atender la demanda y esparcir Ese es todo el proceso. Estamos formando multiplicadores. Hacemos un curso de transferencia metodológica para que esos docentes puedan transmitirlo a los alumnos y otros docentes que quieran participar (Entrevistado 1).

La perspectiva de continuidad del Proyecto giraba en torno a la conformación de un grupo que continuara las acciones de educación emprendedora en la UEPB:

Pero nuestra propuesta es que sigamos. El objetivo que tenemos es que podamos formar un grupo de profesores, ya sabes, que participaron [...] Ya tenemos un grupo, creo que son quince profesores que participaron tanto en

la primera capacitación como en la segunda que había un EMPRETEC ⁵²-que también es un curso para vivir el emprendimiento-, y sacar este núcleo (por lo menos) de diez profesores para que lo podamos hacer, armar un núcleo de investigación hasta en emprendimiento para quedarse en la institución. Entonces, incluso al finalizar el proyecto, que tenemos un grupo de profesores para mantener, para que sigamos investigando, para que podamos evaluar qué se expandió, qué aumentó en la enseñanza desde la perspectiva del emprendimiento universitario posterior al proyecto (Entrevistado 1).

La participación de los profesores también fue pensada a través de la propuesta curricular de los cursos (PPC), con el objetivo de la implementación del componente curricular de emprendimiento y que está en la formación de la graduación, como sucede con Educación Ambiental y Libras:

Tenemos una propuesta para crear un curso, una disciplina institucional de emprendimiento. Entonces, mientras los cursos, cada curso no se adhiere a la creación en su PPP, de su propio proyecto pedagógico de cursos de emprendimiento, vamos a hacer una materia igual a Libras, verdad. dentro de sus proyectos la disciplina del emprendimiento. Porque lo ideal para la formación es que sea en cada área de la disciplina. Entonces uno de Biología, uno de Literatura, uno de Psicología, no solo uno institucional, hasta para dar ejemplos de casos, bien [...] sin tener una dirección. Entonces, para hacer un curso general de emprendimiento, está bien, pero no lo es, digamos, podríamos tener uno, una gama más amplia, hacerlo así, los estudiantes se entusiasman más, si es más específico para su área (Entrevistado 1).

Una dificultad inicialmente identificada, en cuanto a la realización de los primeros cursos, concierne tanto al contenido, que fue la *Transferencia de la Metodología del Emprendimiento* a los profesores, realizada en sociedad con el SEBRAE/PB, donde según el entrevistado, algunos profesores la llevaron adelante y otros no. Asimismo, la adhesión a la propuesta por parte de los ocho *campus* de la UEPB se ha venido dando de manera procedimental, ya que incluso los profesores responsables de la disciplina de emprendimiento necesitaban mayor aclaración e inversión para su implementación, véase el comunicado:

[...] Hay una persona que fue designada por el director para participar en la primera línea, digamos, bien, el trabajo, el proyecto, pero no teníamos, en la práctica, no teníamos ese profesor adherencia. Así que vamos a volver allí para comprobar. Nosotros lo que vimos fue así: qué son, lo ponen para los profesores que ya están en emprendimiento [...] que son pocos. Hay dos

⁵²Curso ofrecido por el SEBRAE en conjunto con la UEPB, en la forma de vivenciar el tema del emprendimiento, con foco en la creación y desarrollo de una empresa.

profesores que atienden a todo el Recinto. Entonces, sería una sobrecarga de [...], digamos, una sobrecarga de trabajo para el profesor que ya enseña la disciplina. Entonces, queremos ir allí y hablar, explicar que no necesariamente tiene que ser el profesor de la materia, que pueden ser otros 'profesores', que se va a hacer una formación inicial, ¿no? Entonces, es decir, necesitamos una mayor conciencia para ver si tenemos una adhesión, ya sabes, de los maestros. Porque realmente es un cambio total de paradigma, verdad, de concepto para un docente. Si llega un profesor de matemáticas y le explica que también puede dar clases de emprendimiento a estudiantes de pregrado, todo. Así que no es tan simple, ¿verdad? Entonces estamos pasando, lo que percibimos que esa disminución, digamos, de adhesión, todo, ya es la limitación del concepto de emprendimiento, del conocimiento del sujeto. Entonces hay una mayor necesidad de difusión, ya sabes, de concienciar sobre el objetivo del proyecto, ya sabes, que es la formación de todas las áreas, ya sabes (Entrevistado).

La evaluación de las acciones del Proyecto Empreender UEPB siguió un formato pedagógico con los participantes e institucional, desarrollado por la coordinación de Inovatec.

En cuanto a la capacitación... tenemos, enviamos mucho un formulario, digamos, un cuestionario para evaluar las acciones en sí y después, anualmente, hacemos un seguimiento, digamos, de la cantidad de docentes capacitados. Hacemos un recorrido por las disciplinas de la propia universidad. Entonces, ¿quiénes son los profesores que tomaron el curso que están enseñando alguna disciplina, que involucra el tema, no necesariamente el emprendimiento, entonces estamos haciendo este seguimiento, né? (...) (Entrevistado 1).

La percepción de la coordinación de Inovatec expresa el entendimiento de que la formación docente traerá cambios pedagógicos en la práctica docente, así como en la perspectiva de la empleabilidad de los estudiantes, como una opción más para el mercado laboral.

Así que realmente creo que traerá una nueva opción a los estudiantes. Yo creo que, para mí, como docente, ya ha hecho un cambio en mi vida. No, es ¿cómo podemos decir...? No ser un emprendimiento empresarial, sino ser un micro emprendimiento, que es un emprendimiento institucional. Entonces, para mí ya ha servido, entonces creo que para otros profesores también habrá una mejora, una innovación, digamos, en el método de enseñanza en sí. Entonces, para mí y para los docentes que participan en la capacitación, nos damos cuenta de que tiene un beneficio. Entonces creo que hay uno, digamos, uno..., digamos, la... parte del objetivo se está logrando, ¿verdad? Realmente creo que les dará a los estudiantes una opción más (Entrevistado 1).

5.1.3 La formación ofrecida y observada

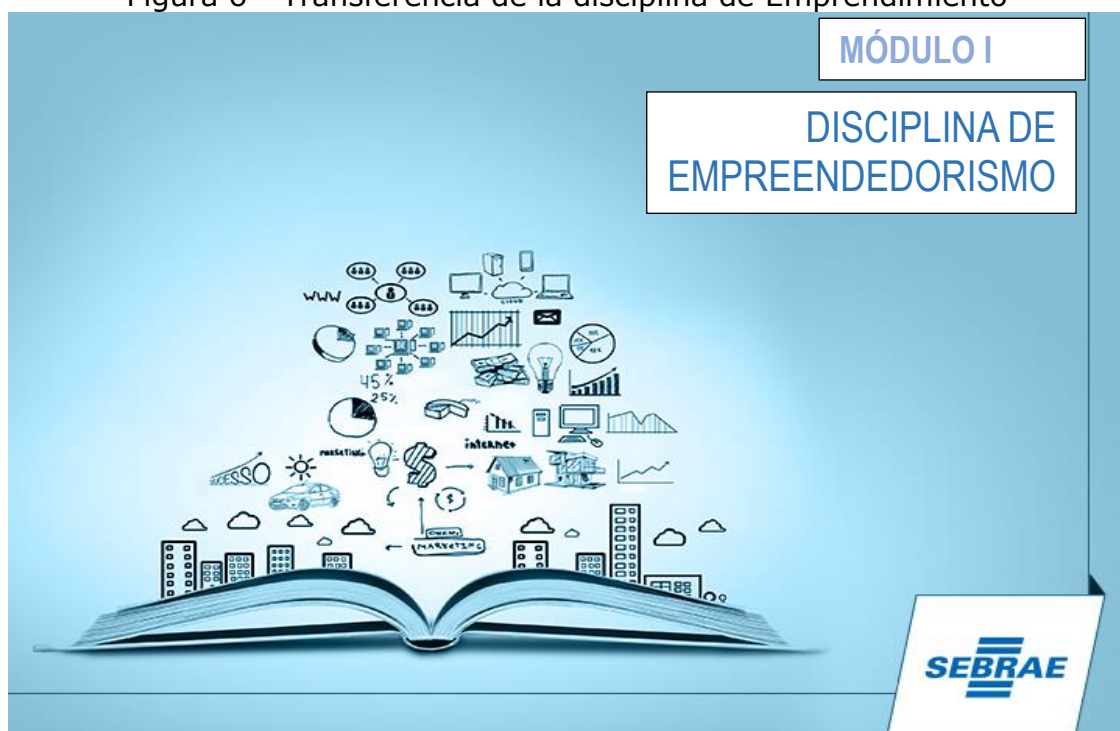
a) Transferencia de la asignatura Emprendimiento (UEPB/SEBRAE)

En entrevista concedida por la coordinación de Inovatec, explica cómo se lleva a cabo la difusión de las actividades y la dificultad de adherirse a la propuesta de formación por parte de la facultad:

Hacemos publicidad en el portal, enviamos memorandos, circulares a todos los departamentos, tratamos de hacer una convocatoria masiva en todos los campus para realizar estas actividades. Tenemos algunas limitaciones, la necesidad de difundir la cultura del emprendimiento, porque en la mente de algunos profesores, es algo restringido a la administración, a las carreras de ciencias sociales, digámoslo así. Entonces hay que empezar a desmitificar, que no es algo exclusivo, digamos, de la administración, que el emprendimiento se puede aplicar a cualquier ámbito, ¡no! Entonces, el enfoque principal es este, que no es solo el emprendimiento empresarial, ya sabes... También trabajamos el emprendimiento con una actitud emprendedora, que es más un desarrollo de habilidades proactivas, ¿verdad? (...) Lo interesante, el El objetivo de esta propuesta es que, cuando nosotros, cuando escribí la propuesta, era que todos los cursos de la universidad, incluyendo Literatura, incluyendo Pedagogía, incluyendo Geografía, Biología y Farmacia, tuvieran una disciplina de emprendimiento enfocada en su curso, para dar una perfil de mercado, para dar una, digamos, una dirección para los estudiantes, otras opciones para los estudiantes que no son solo la carrera, la práctica docente o incluso la licenciatura. Y lo hemos hecho, nos damos cuenta de que algunos cursos se sensibilizan más fácilmente que otros. Los del área de la salud, teníamos, digamos, mayor adherencia (Entrevistado 1).

Para una mayor comprensión de lo expuesto por el discurso de la coordinación y la propuesta metodológica, nos detendremos en la actividad de *Transmisión de la Metodología de la Disciplina del Emprendimiento* realizada en el ámbito del proyecto Empreender-UEPB, en alianza con SEBRAE/PB, PaqTPB y UFCG, actividad en la que participamos en el segundo semestre de 2014.

Figura 6 - Transferencia de la disciplina de Emprendimiento



Fuente: Manual de Disciplina Empresarial del SEBRAE (2014)

La capacitación se realizó en la UEPB de Campina Grande, del 23 al 25 de julio de 2014, en formato intensivo con un total de 24 horas ⁵³El contenido del curso está dividido en tres módulos: Módulo I – El Emprendedor; Módulo II – El Emprendedor y las oportunidades de mercado; Módulo III – Plan de Negocios.

Figura 7 - Disciplina de Emprendedurismo - módulos

Módulo 1 O Empreendedor	Módulo 2 O empreendedor e as oportunidades	Módulo 3 Plano de Negócios
20 horas	20 horas	20 horas
✓ Empreendedorismo e Características do Comportamento Empreendedor	✓ Análise do mercado e identificação de oportunidades	✓ Passo a passo da realização de um Plano de Negócios

⁵³Este curso fue ofrecido en tres universidades públicas de Paraíba: UEPB, UFPB y UFCG, cubriendo profesores y empleados.

Fuente: Manual de Disciplina Empresarial del SEBRAE (2014)

El material didáctico incluyó tres manuales (folletos) de actividades relacionadas con el contenido expuesto. Los manuales impresos acercaron contenidos específicos al público formado por profesores y estudiantes universitarios.

El objetivo de la formación fue que los profesores se convirtieran en multiplicadores de la disciplina Emprendimiento a través de la metodología aplicada, en sus cursos en la UEPB, como disciplina electiva (optativa) o dentro de actividades de investigación y extensión en cada área de los participantes. Inovatec pretende solicitar la inserción de la asignatura emprendimiento en el Proyecto Curricular Pedagógico (PPC) de cada curso.

La metodología utilizada por SEBRAE invierte en favorecer la autonomía y trata de incentivar el desarrollo de las competencias de los participantes. Entiende al docente como facilitador del aprendizaje y es una

Figura 8 - Disciplina de Empreendedurismo - visão geral metodologia semiaberta, cuyos docentes pueden realizar ajustes de acuerdo a su realidad.

- Carga horária total de 60 horas.
- Módulos divididos em Encontros.
- Material de apoio:
 - ✓ Manual do Aluno;
 - ✓ Software com modelo de Plano de Negócios.

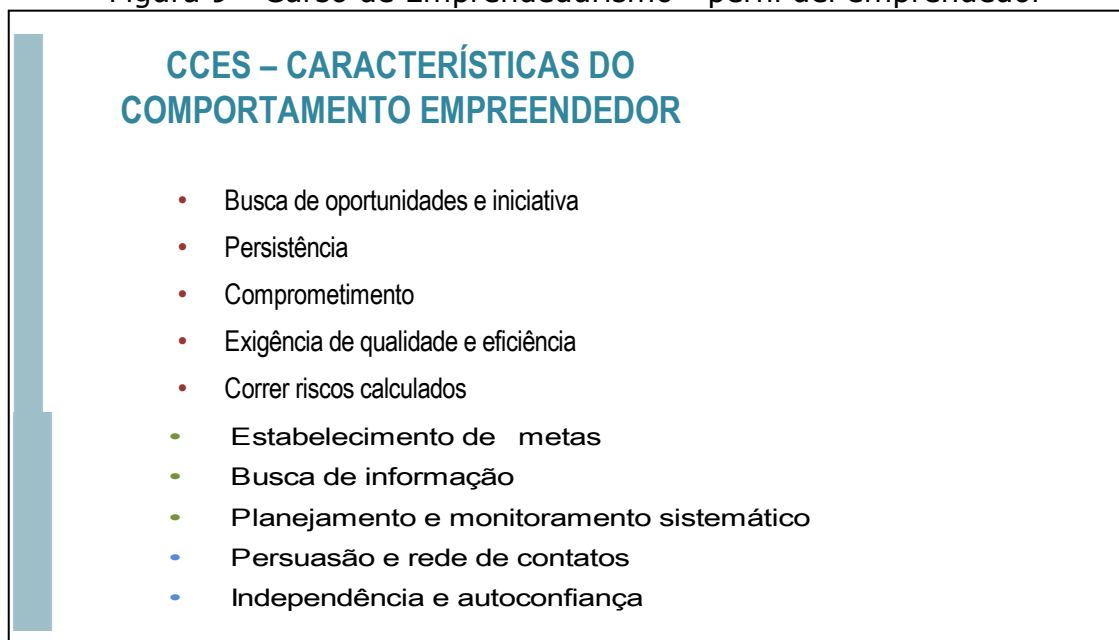
ParticipAÇÃO é fator determinante!

Fuente: Manual de Disciplina Empresarial del SEBRAE (2014)

El foco principal es despertar el comportamiento emprendedor, tanto en docentes como en estudiantes. Corresponde al maestro despertar en sus alumnos el espíritu emprendedor que yace latente en él. Esta es una discusión muy relevante desde el punto de vista de la Sociología y la Pedagogía, a la que volveremos más adelante, desde el punto de vista de los docentes entrevistados.

La metodología sigue el Ciclo de Aprendizaje Experiencial (**CAV**): 1- Experiencia, 2- Informe, 3- Procesamiento, 4- Generalización, 5- Aplicación. En base a actitudes proactivas, como se puede observar en la Figura 7:

Figura 9 - Curso de Emprendedurismo - perfil del emprendedor



Fuente: Manual de Disciplina Empresarial del SEBRAE (2014)

Para alcanzar los resultados esperados, el acto de emprender requiere que el individuo actúe de manera orientada a resultados, como podemos ver en la Figura 8:

Figura 10 - Comportamento Empreendedor



Fuente: Manual de Disciplina Empresarial del SEBRAE (2014)

La evaluación mediadora adoptada en el curso recomendaba que, tratándose de estudiantes universitarios, la propia universidad defina cómo se aplicará la evaluación, dependiendo de la especificidad de cada curso por área de conocimiento.

La perspectiva de multiplicación de contenidos de emprendimiento en la práctica pedagógica de los profesores universitarios participantes de la formación es el centro de nuestra investigación, donde indagamos si hubo algo de construcción del habitus emprendedor después de su participación en las actividades del Proyecto Empreender/UEPB.

Pasemos ahora a la presentación de lo MBA realizado entre los años 2016/2017.

b) MBA en Gestión Empresarial e Innovación

Durante 2016, Inovatec realizó un curso de especialización - MBA en Gestión Empresarial e Innovación. En el cual se ofrecieron gratuitamente

cinco vacantes para profesores y cinco vacantes para empleados de la UEPB
54.

El MBA tenía una duración de un año y su principal objetivo era formar emprendedores de alto impacto. La alianza para ofrecer esta modalidad de enseñanza fue a través de la agencia Inovatec en alianza con el Parque Tecnológico de Paraíba (PaqTcPB) y la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG). El cartel ilustrado en la Figura 9 expone la propuesta del MBA en una perspectiva integrada de Educación en Emprendimiento e Innovación:

Figura 11 - Educación en Emprendimiento e Innovación



Fuente: Proyecto MBA en Gestão Empresarial e Inovação (2016)

La figura 9 ilustra bien la perspectiva sobre la educación empresarial en sus diversas interfaces fomentada y desarrollada por la UEPB y otras

⁵⁴Investigador en calidad de profesor de la UEPB, pude participar en el MBA, completando la formación en modalidad a distancia. A través de la participación en las actividades de capacitación de Inovatec, fue posible tomar contacto con los docentes participantes, así como observar el desarrollo teórico-metodológico de la capacitación del Proyecto Empreender UEPB. El MBA continúa en manos de la UFCG.

instituciones asociadas. Actualmente, algunas de estas actividades están siendo reemplazadas y actualizadas, como es el caso del curso EMPRETEC realizado por el SEBRAE/PB, que ya ofrece un curso EMPRETEC STARTUP para la formación de profesores universitarios. Los nuevos contenidos actualizados de Inovatec los trataremos más adelante, centrándonos en la nueva gestión en el área de emprendimiento.

Resolución 10/2015, Proceso núm. 23096.044986/15-10, de la UFCG creó y aprobó el MBA en Gestión Empresarial e Innovación, con las instituciones antes mencionadas como instituciones participantes. Según la Resolución en su Artículo 5, el Curso, de carácter ejecutivo e interdisciplinario, tuvo los siguientes objetivos:

- I - preparar emprendedores para diseñar su negocio de alto impacto, alineando metas personales con oportunidades de mercado;
- II - presentar y discutir los conceptos básicos de la innovación, así como diferentes formas de pensar y modelos de gestión empresarial;
- III - desarrollar un enfoque sistémico de la innovación en sus negocios;
- IV - discutir los aspectos críticos de los procesos de innovación y difusión de tecnología;
- V - presentar y discutir la Ley de Innovación y los documentos de concepto legal y oficial;
- VI - presentar conceptos y técnicas de prospección tecnológica;
- VII - presentar los instrumentos gubernamentales para la ejecución de políticas y estrategias de innovación; y
- VIII - Valoración de la innovación y su negociación (UFCG, *Resolución 10/2015, Proceso nº. 23096.044986/15-10*, 2015).

Veamos el artículo publicado en el sitio web de la UEPB, referente al curso:

Las postulaciones al MBA en Gestión Empresarial e Innovación se realizan del 21 de diciembre al 11 de enero

16 de diciembre de 2015

La Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), en alianza con la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), la Fundación Parque Tecnológico de Paraíba (PaqTcPB) y el Servicio Brasileño de Apoyo a la Micro y Pequeña Empresa (Sebrae), registra el 21 de diciembre de 2015 el 11 de enero de 2016 los interesados en participar del MBA en Gestión Empresarial e Innovación, que integra las acciones del proyecto Empreender UEPB: formación en emprendimiento en la Universidad Estadual de Paraíba. Las inscripciones se realizarán en el sitio web www.mbaempreendedorismo.org.br, que será accesible desde los servidores de la institución 21. Cualquier persona con título también puede aplicar, aunque no sea de la UEPB. El objetivo principal del curso es introducir

y profundizar los principios, prácticas y técnicas de gestión con un enfoque en las demandas y desafíos de los emprendimientos innovadores. El inicio de clases está previsto para el 25 de enero de 2016. Se están ofertando 40 plazas. Otras informaciones: (83) 3315-3383 o por correo electrónico nitt@uepb.edu.br

Se ofrecieron 140 vacantes, que incluyeron profesores y funcionarios de las instituciones involucradas, además del público en general. Como podemos ver en la Figura 12:

Figura 12 - perfil del público destinatario las vacantes ofrecidas

Universidade Estadual da Paraíba	
Destinação das Vagas Ofertadas	Destinação
Professores da UEPB	05 Vagas
Técnicos de Nível Superior da UEPB	05 Vagas
Demanda Social para Alunos Matriculados pela UEPB	30 Vagas
Total de Vagas para a UEPB	40 Vagas
Universidade Federal de Campina Grande	
Destinação das Vagas Ofertadas	Destinação
Professores da UFCG	10 Vagas
Técnicos de Nível Superior da UFCG	15 Vagas
Técnicos de Nível Superior do PaqTcPB	05 Vagas
Empreendedores de Empresas Incubadas ITCG / IACOC/INAC	10 Vagas
Demanda Social para Alunos Matriculados pela UFCG	60 Vagas
Total de Vagas para a UFCG	100 Vagas

Fuente: Resolución 10/2015, UFCG.

La selección se realizó mediante registro a través de la *página web de la universidad* y siguió el cronograma previsto. A través de *login* y contraseña en el área restringida a estudiantes, se permitió el acceso semanal a videos con contenido expositivo, exclusivo sobre diversos temas relacionados con el emprendimiento, más ejercicios de fijación con plazo determinado para entrega, que se constituyeron como la evaluación del módulo terminado.

En cuanto a la organización curricular, la *Resolución 10/2015 de la UFCG* prevé dos etapas bien diferenciadas para el desarrollo de la carrera, en el art. 19, explica:

I - 1ª Parte: Gestión Empresarial, siendo enteramente en EAD, utilizando la Plataforma "Bota pra Fazer" de ENDEAVOR Brasil, del 22/02/2016 al 07/08/2016, totalizando 180 horas de clase en 12 disciplinas de 15 horas de clase;

II - 2ª Parte: Gestión de la Innovación, siendo semipresencial, del 20/08 al 23/12/2016, totalizando 180 horas de clase en 06 asignaturas de 30 horas

de clase, comenzando con " talkshows " de 08 horas de presencial clases, presentadas por los Profesores de las disciplinas, y 22 horas de clase en actividades a distancia, utilizando la Plataforma Moodle MBA PaqTcPB (UFCG, Resolución 10, 2015, énfasis agregado).

Instituto Endeavor, cuyo lema es apoyar a emprendedores de alto impacto alrededor del mundo, se autodenomina "[...] una organización sin fines de lucro con la misión de multiplicar el poder de transformación del emprendedor" (Disponible en: www.endeavor.org.br).

La metodología priorizó la integración de la teoría y la práctica, destacando el intercambio de experiencias como base para el aprendizaje de los estudiantes. Para ello se utilizaron técnicas de aprendizaje grupal (cooperativo), estudio de casos, uso de materiales didácticos y pedagógicos diversificados (lecturas orientadas, videos, juegos, dramatizaciones, ejercicios). Según información del proyecto MBA, se adoptó el "método socrático: presentación, discusión y síntesis - lectura, narración y audiovisual, ejercicios, debates y consideraciones finales" (Projeto MBA, 2016, p. 7).

Vale la pena enfatizar que el curso a distancia no siempre satisface las necesidades de los participantes del curso en términos de conocimiento de contenido completamente nuevo para algunos y relevancia para otros. Podemos reflexionar que no es una dificultad exclusiva del MBA que se llevó a cabo, la docencia a distancia a pesar del formato educativo pertinente, requiere formación para la docencia en línea (Araújo, 2011), además de exigir a los alumnos que cursan el curso dedicación a los estudios de manera sistemática y continua. Algo que no siempre sucede cuando los estudiantes se encuentran en pleno desempeño de sus actividades docentes académicas.

En la Figura 13 describimos la secuencia de disciplinas impartidas, tanto en modalidad a distancia como semipresencial.

Figura 13 - calendário das disciplinas do MBA 1ª Parte–Gestão Empreendedora – 180 h/a em EAD e 2ª Parte–Gestão da Inovação 180 h/a, sendo 132h EAD

Disciplina	Período de Realização
Autoconhecimento	07/03 a 18/03/2016
Descoberta	21/03 a 01/04/2016
Criando uma Startup com Poucos Recursos	04/04 a 15/04/2016
Pesquisa de Mercado	18/04 a 29/04/2016
Atinja o Mercado: Marketing	02/05 a 13/05/2016
Atinja o Mercado: Vendas	16/05 a 27/05/2016
Gestão de Pessoas	30/05 a 10/06/2016
Intraempreendedorismo	13/06 a 24/06/2016
Validação Financeira	27/06 a 08/07/2016
Questões Jurídicas	11/07 a 22/07/2016
Plano de Negócios	25/07 a 05/08/2016
Acesso a Capital	08/08 a 19/08/2016

2ª Parte – Gestão da Inovação – 180 h, sendo 132 h em EAD e 48 h em encontros presenciais

Disciplina	Período de Realização *
Conceitos e Práticas de Inovação	20/08 a 09/09/2016
Plano Estratégico de Inovação	10/09 a 30/09/2016
Gestão da Inovação Tecnológica	01/10 a 21/10/2016
Tecnologia de Informação e Prospecção Tecnológica	22/10 a 11/11/2016
Aspectos Legais, Jurídicos e Institucionais da Inovação Tecnológica	12/11 a 02/12/2016
Gerenciamento de Projetos em Inovação Tecnológica	03/12 a 23/12/2016

* As datas em negrito no calendário de realização da 2ª Parte do MBA se referem aos Encontros Presenciais

En la acción del curso se exigió un “Plan de Negocios para un emprendimiento innovador y de alto impacto” (Proyecto MBA, 2016, p.7), como Trabajo de Finalización del Curso (TCC). El formato de TCC se desvió un poco de lo que normalmente se solicita en las universidades, sin embargo, en lo que respecta al tema en estudio, fue consistente con el programa de capacitación propuesto. En la Figura 14 visualizamos el Plan de Evaluación TCC, que puede ser un Plan de Negocio o de Innovación.

Figura 14 - Planes de Negocio o Innovación

Lembramos mais uma vez que, **quantitativamente**, os Planos de Negócio ou de Inovação objetos dos TCC's dos Alunos, serão avaliados obedecendo os seguintes pesos:

- Aspectos Gerais do(s) Empreendedor(es) / Empreendimento - Peso 15%;
- Aspectos de Inovação do Empreendimento - Peso 20%;
- Aspectos de Gestão / Modelo de Negócio - Peso 15%;
- Aspectos do Planejamento Estratégico do Negócio - Peso 15%;
- Aspectos de Mercado e Vendas - Peso 20%;
- Aspectos do Planejamento Financeiro e de Capital - Peso 15%

Qualitativamente os Planos de Negócios ou de Inovação ainda vão ser observados em relação aos seguintes questionamentos:

- A oportunidade do negócio teria alto impacto no mercado / sociedade?
- O negócio é atrativo para investimentos?
- Quais os pontos fortes da oportunidade e do Plano de Negócios ou de Inovação?
- Quais os pontos fracos ou ameaças que merecem atenção?

Fuente: Coordinación MBA en Gestión Empresarial e Innovación (2016).

Como se puede apreciar, el TCC exigía a los egresados del MBA aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación, así como ingresar al mundo de los negocios emprendedores y la innovación. Del total de tres profesores egresados de la UEPB, entrevistamos a dos, ambos del área de Ingeniería Civil y de Alimentos.

c) EMPRETEC (UEPB/SEBRAE)⁵⁵

O Programa Empretec tem como objetivo influenciar em mudanças comportamentais, segue a linha do empreendedorismo psicossocial. Os candidatos passam por uma pré seleção e depois de aprovados, uma imersão

⁵⁵Según Torres (2018), EMPRETEC es un programa de USA para cambios de comportamiento autodirigido, realizado en varios países y aquí en Brasil es desarrollado por el SEBRAE nacional, en todas las regiones donde el SEBRAE tiene una oficina.

de 40 horas, onde o conteúdo ministrado e os acordos feitos enquanto se está participando não pode ser divulgada. Nesse sentido, os entrevistados não puderam entrar em maiores detalhes sobre a experiência. Ficando a conversa em torno dos resultados alcançados após a participação na atividade.

5.2.2 Nuevos proyectos INOVATEC de participación y formación de docentes de la UEPB

Al finalizar el Proyecto Empreender UEPB, Inovatec ganó refuerzos con la perspectiva de ampliar actividades con nuevos proyectos, como lo aclara uno de los coordinadores, entrevistado 09:

Pues la primera misión de la coordinación de emprendimiento fue consolidar una incubadora de empresas, teniendo en cuenta que todo este ecosistema de emprendimiento, eh ... sobre todo entre los estudiantes, pasa por la consolidación de empresas innovadoras basadas en la investigación, ¡no! Y luego comenzamos en los primeros dos años, pasamos por un camino muy burocrático. Entonces... Tanto la profesora Simone como yo empezamos a hacer capacitaciones en todo Brasil, a través de FORTEC ⁵⁶y con el apoyo de la universidad. Estas capacitaciones permitieron, en el segundo año, trabajar en las resoluciones internas de la institución, así comenzamos. La UEPB fue la primera en tener la resolución basada en la ley de innovación en el Estado de Paraíba. Fuimos los primeros, fuimos los pioneros, incluso pioneros en relación con el propio Estado. El estatal sale este año. Incluso estamos esperando dejar el estado para poder actualizar el nuestro, ¿verdad? Haz los ajustes.

Esto no significó que las dificultades estuvieran resueltas, por el contrario, nuevos caminos trajeron nuevos desafíos a enfrentar. En la actualidad, el entrevistado afirma que la adecuación legal a los procesos que involucran la innovación y el emprendimiento en el trabajo en alianza con las empresas, ha sido un freno por un lado y por otro ha servido para que la universidad encuentre nuevas respuestas al contexto actual.

⁵⁶Foro Nacional de Gestores de Innovación y Transferencia de Tecnología (Fortec)

A partir de ahora es la burocracia. La burocracia es un negocio que se demora mucho. Todo lo que tenemos que hacer tiene que pasar por el Departamento Legal, porque tenemos que protegernos, eso es necesario, ¿no? Pero, si las cosas fueran más fluidas o más livianas, no tendríamos que pasar tanto por la procuraduría o, entonces, la procuraduría no tendría tanta demanda que atender, hasta el punto de pasar a veces un mes, dos meses, para obtener un resultado. Entonces, la burocracia ha atrasado mucho los procesos que necesitamos desarrollar - contratos de asociación, contratos con términos de colaboración entre la institución y la empresa; protocolos de intención de ejecución mutua entre instituciones y empresas. Entonces todo esto tiene que estar registrado, con términos firmados, estos términos firmados tienen que pasar por el departamento legal de ambas instituciones o ambas empresas o la institución y la empresa. Hay que ponerse de acuerdo entre uno y otro y las normas. Esto obviamente tiene que suceder en todas partes. Pero lo que realmente retrasa la tramitación de estos protocolos, de estas alianzas, es la burocracia. E ahí, muchas veces, a gente programa uma coisa pra acontecer, que deveria acontecer em uma semana, um mês e, na verdade, vai acontecer lá em dois ou três meses pra frente, porque a gente só teve a chance de receber o OK en ese tiempo. Entonces eso interfiere mucho. El miedo también a equivocarse, el miedo a equivocarse en relación con estos temas legales también es muy grande. Entonces, incluso si vamos, ocupándonos de eso, tratando de acelerarlo, funcionará, pero luego el resto del equipo, incluido, está observando... tomémoslo con calma... veamos esto aquí primero. ... a ver... vamos a ponerlo en el departamento legal... vamos a la oficina del abogado. Y entonces, de repente, algo que seríamos capaces de hacer, en cuestión de un mes, lo vamos a hacer en dos o tres meses y, para nosotros, es muy complicado, porque los empresarios no esperan, ¿no? Los emprendedores no esperan... porque el tiempo... para el beneficio empresarial, para el beneficio privado... el tiempo es dinero, ¿no? Yo creo que esto también debe ser dentro de las instituciones públicas, ¿no? Porque el tiempo es dinero, cuanto más tiempo pasas resolviendo cierto proceso, cierto procedimiento, más dinero se gasta en ese procedimiento, y esto es una pérdida de eficiencia en el proceso. ¡Eh!

Y continua...

(...) desde que me incorporé a Inovatec, tengo procesos que están paralizados por complicaciones, no acuerdo de uno, entonces de repente... de repente dentro de ese sector que está evaluando, otra persona lo ve o lo ve de otra manera, con otros ojos, ahí apruebas. Ya sabes, no hay procedimiento, no hay flujo que sea ágil, en nada que puedas imaginar. Para que usted se ocupe de las cosas que son nuevas, las cosas que son nuevas: el espíritu empresarial y la innovación tecnológica en la universidad es nuevo. Es algo nuevo. Para darle una idea, la ley de innovación, el marco legal para la innovación tecnológica en Brasil data del dos mil dieciséis. Ya ves cómo esto... cómo hemos estado yendo, ¿verdad? Para poder desbloquear todas estas puertas allí, es una caminata gigante la que estamos haciendo, ¿verdad? Entonces... entonces el resumen de la pregunta... el resumen de la respuesta es, la burocracia debe tener... es necesario, porque necesita transparencia; necesita ser tramitado de forma adecuada a las leyes, pero así puede y debe ser resumido, y más ágil, puede y debe.

Las novedades del proceso en las relaciones público x privado, encuentran obstáculos de los más variados órdenes según el entrevistado, sin embargo, con la experiencia surgida de los trámites ya realizados, hoy el flujo ha mejorado mucho:

Y la UEPB, casi pasó, fue por más de nueve meses, estuvimos tratando de desbloquear esta alianza público-privada entre una startup y la UEPB, institucionalmente. Entonces ya estaba creada la startup, ya teníamos la iniciativa interna institucional. Ya estaba todo articulado, pero, internamente, la UEPB aún estaba averiguando cómo llevar a cabo este proceso. Abogado, PROFIN, PROPLAN, PROAD ⁵⁷– nadie sabía cómo hacer esto. Nadie sabía cómo correr. Y hoy ya tenemos un flujo comprensible del sector de contratos y convenios, no teníamos un borrador para este tipo de convenio. Entonces, cada vez que hacemos una disolución como esta, internamente, ¿no? Este flujo se usa como estándar institucional, ¿no? Y eso para nosotros es hasta un motivo de orgullo, porque logramos encontrar el camino de las piedras y luego, después de trazar ese camino, podemos decir: mira, para que hagas esto aquí, tienes que hacerlo de esta manera. formulario aquí, porque funcionará y tendremos la capacidad de guiar, ¿verdad?

En relación a las empresas, los obstáculos también suceden, sobre todo con las pequeñas y medianas empresas, vea lo que dice el entrevistado 09:

(...) El grande (empresario), como siempre, como te dije, tiene mucho... tiene... hay sectores de cumplimiento, ¿no? Sectores que ayudan en la regularización y ajuste de las acciones de la empresa con la iniciativa pública, ¿no? - con las universidades. Sin embargo, las medianas y pequeñas empresas no cuentan con este tipo de servicio dentro de la empresa. Entonces eso es mucho... es algo que pasa... pasa mucho, por ejemplo, en un proceso de licitación. Puede ejemplificar esto con el proceso de licitación. En la licitación, el empresario necesita ser cien por ciento regular en relación con todos los impuestos y normas, las normas públicas para poder entrar en el proceso de licitación. Y muchos de estos no entran al proceso porque tienen alguna irregularidad. Imagine que esto se traslada, por ejemplo, a un contrato de sociedad. El contrato de sociedad no se da porque, en muchos casos, el empresario siendo pequeño, mediano o individual no tiene, en algún nivel allá, todas las regularidades empresariales y eso dificulta un poco de allá para acá, porque, obviamente, el La UEPB, como organismo público por ley, necesita toda esta transparencia, necesita toda esta regularidad. Y el empresario, entiende que puede subsistir sin, necesariamente, estar con

⁵⁷Prorectoría de Gestión Financiera (PROFIN), Prorectoría de Planificación (PROPLAN), Prorectoría de Gestión Administrativa (PROAD)

toda esta regularidad. Entonces esto es una especie de disparidad que se da entre la UEPB y el empresario(...).

conflicto de facultades bourdieusiano gana visibilidad cuando el trabajo se encuentra frente al habitus institucional, lo que nos lleva a la discusión de la heteronomía surgida del campo empresarial, bien visible tanto en los procedimientos burocráticos de la universidad pública, como en la acción práctica de los agentes:

(...) yo tengo procesos que están paralizados por complicaciones, de no acuerdo de uno, entonces de repente... de repente dentro de ese sector que está evaluando, otro lo ve o lo ve diferente, con otros ojos, entonces aprueba. Ya sabes, no hay procedimiento, no hay flujo que sea ágil, en nada que puedas imaginar. Para que usted se ocupe de las cosas que son nuevas, las cosas que son nuevas: el espíritu empresarial y la innovación tecnológica en la universidad es nuevo. Es algo nuevo. Para darle una idea, la ley de innovación, el marco legal para la innovación tecnológica en Brasil data del dos mil dieciséis. Ya ves cómo esto... cómo hemos estado yendo, ¿verdad? Para poder desbloquear todas estas puertas allí, es una caminata gigante la que estamos haciendo, ¿verdad? Entonces... entonces el resumen de la pregunta... el resumen de la respuesta es, la burocracia debe tener... es necesario, porque necesita transparencia; necesita ser tramitado de forma adecuada a las leyes, pero así puede y debe ser resumido, y más ágil, puede y debe.

Finalmente, preguntamos sobre los momentos definitorios para Inovatec /UEPB y para el equipo de trabajo, el entrevistado nos responde con entusiasmo en su mirada y discurso, lo que denota la creencia en las reglas del juego, vea su testimonio:

El primero fue lo que estimuló mi entrada – Que fue la licencia, la licencia de mi patente, (...) *Bueno, la nuestra, en el estado de Paraíba, fue la primera que se licenció*, que fue construida cien por ciento en la universidad y con licencia para una industria. El segundo hito que percibo fue una de nuestras principales victorias, también, fue el tema de la resolución de innovación tecnológica, considerando que fue la primera institución del Estado en tener su resolución aprobada, en el estado de Paraíba. Y tercero, ahora, a finales de septiembre del año pasado, el tema del vivero. Fue un hito histórico impresionante para nosotros, porque como les dije, prácticamente desde el 2015 venimos siguiendo este proyecto de crear una incubadora de empresas. La incubadora después de cinco o seis años... Después de seis años de andar, se instaló en la institución y ya estamos dando frutos importantes, ¿no? Incluso, el proyecto... el proyecto FINEP que estamos trabajando para consolidar el Centro de Innovación en Sousa, tendrá dentro

de la estructura física de este Centro de Innovación en Souza, un ambiente del CIEPB - Centro de Incubação Empresarial da Paraíba - que en este caso es nuestra incubadora UEPB, ¿no? Y, aparte, la cuestión de los diferentes Edutex, como os decía, ¿no? De las diferentes empresas que trabajan con educación emprendedora, con startups que trabajan con educación emprendedora, que están abrazando nuestra causa y queriendo trabajar junto a nuestra comunidad, ¿no? Y esto está siendo muy grato y ver cuánto el CIEPB aún tiene potencial para crecer y ser un proyecto muy exitoso en la institución.

En la actualidad la Coordinación de Innovación Tecnológica (INOVATEC) se subdivide en tres áreas y coordinaciones, a saber:

Propiedad intelectual; Coordinación de Transferencia de Tecnología y Emprendimiento, presentando la siguiente definición:

La Coordinación de Emprendimiento es el órgano de INOVATEC responsable de incentivar las acciones empresariales de la comunidad académica de la UEPB y de la población de Paraíba.
Nosotros actuamos...
Apoyo a Startups, Spinoffs y Junior Companies
En Pre-Incubación, Incubación y Aceleración Empresarial;
Educación Empresarial;
En la formalización de alianzas orientadas a la educación emprendedora.
(<https://inovatec.uepb.edu.br/transferecia-de-tecnologias/>) Consultado el: 15/01/2023.

Los nuevos proyectos de Inovatec /UEPB incluyen:

O **(SiS Inovatec)**, para presentación de patentes; **(Hub In)** Comunidad Innovadora (UEPB Red Social para la Innovación y el Emprendimiento); El Centro de Incubación de Empresas de Paraíba **(CIEPB)** y el **Observatorio Tecnológico**.

Luego de esta breve presentación de la génesis de Inovatec y del proyecto Empreender UEPB, vale la pena enfatizar, a juicio de Bourdieu, la importancia de reconstruir la génesis de los procesos históricos, pues, como se ha dicho antes, sin analizar las disposiciones presentes al inicio de la experiencia, el investigador termina en graves errores en la interpretación de los datos de la investigación, por qué detenerlo, sólo a través del corte histórico desnaturalizamos el *habitus incorporado y adquirido*, consolidado como natural en las relaciones sociales con el paso del tiempo.

5.2 TRAYECTORIA DE LOS AGENTES Y CONSTRUCCIÓN DEL HABITUS EMPRENDEDOR

5.2.1 Perfil y trayectoria identidad del agente

La investigación contó con 25 entrevistados, con un total de dieciocho profesores de la UEPB, subdivididos en cuatro grupos, respectivamente: nueve profesores, con siete profesores y dos coordinadores que participaron/participan de las actividades desarrolladas por Inovatec (Grupo 1); Un segundo grupo formado por cinco profesores que enseñan emprendedurismo en la UEPB, un tercer grupo formado por cuatro profesores de la UEPB y dos de la UFPB que no participaron de Inovatec (Grupo 3); así como un grupo mixto formado por profesores y coordinadores de diferentes instituciones afines al tema (Grupo 4). Son: dos coordinadores de la UFPB, un coordinador del Centro Universitário UNIESP y dos secretarios generales, de ADEIT y UGT ⁵⁸.

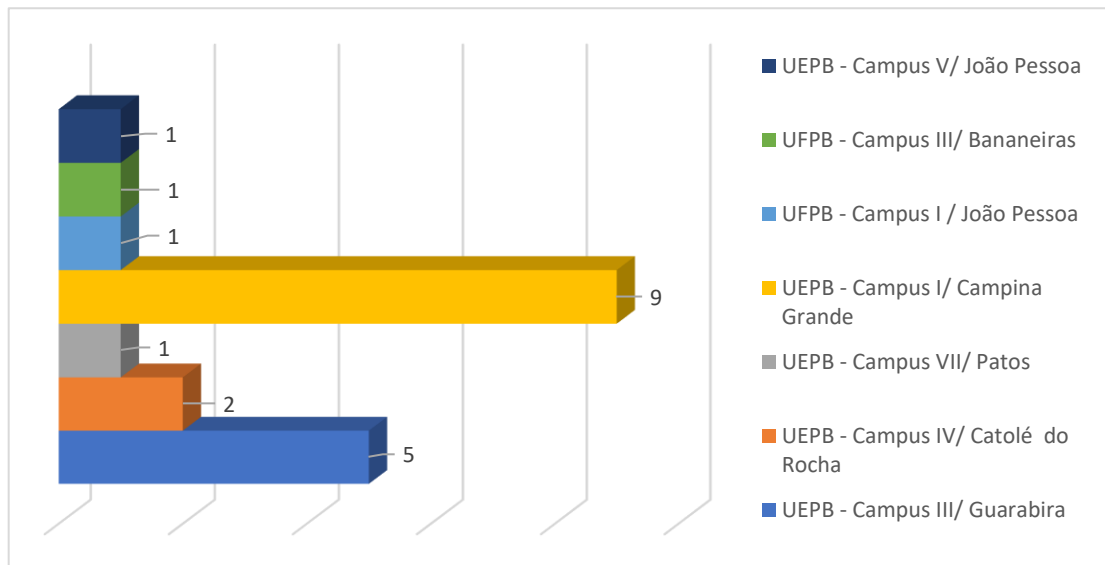
De la muestra compuesta por 25 sujetos participantes, el análisis cualitativo de contenido, estadístico cuantitativo, descriptivo y textual reúne las respuestas de los 20 individuos, más específicamente de los profesores insertos en los Grupos 1, 2 y 3.

En cuanto a la IES pública ⁵⁹y el respectivo campus docente de los 20 entrevistados, los datos obtenidos se muestran en el Gráfico 2:

⁵⁸ ADEIT-Fundación Universidad Empresarial UV; UGT – Sindicato de Profesores Universitarios de Valencia, este último grupo no forma parte del análisis.

⁵⁹Institución de Educación Superior (IES)

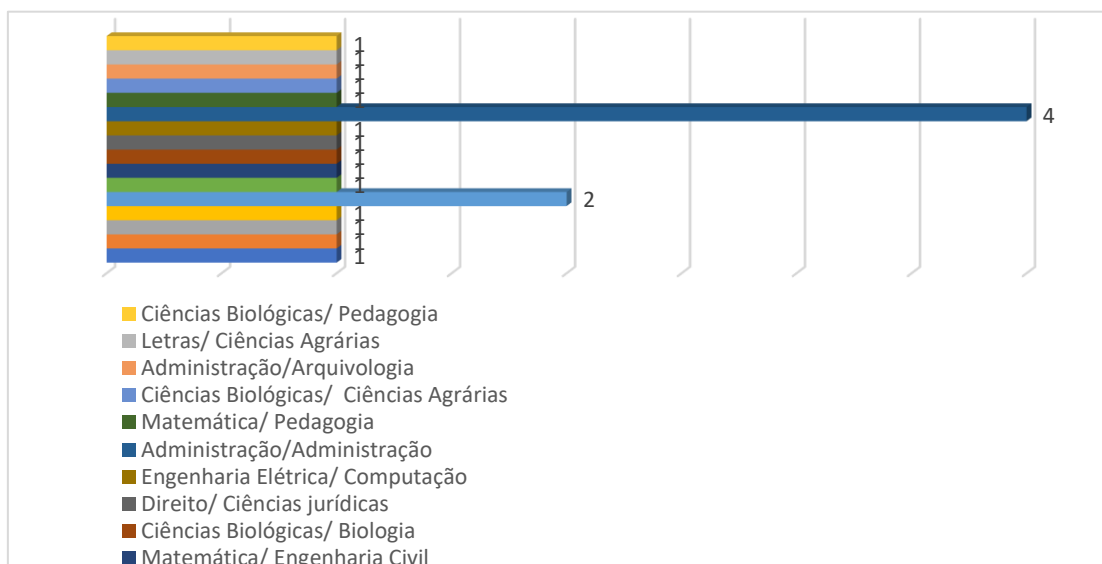
Gráfico 2- IES Públicas / Campus y ubicación



Fuente: Datos de investigación (2022)

En relación a la IES pública donde laboran los entrevistados, con la descripción de los respectivos campus y ubicación, así como la carrera y carrera, los datos obtenidos se muestran en el Gráfico 3:

Gráfico 3- Graduación/Curso de Actuación



Fuente: Datos de investigación (2022).

En cuanto a la formación de posgrado, el 100% cuenta con maestría o doctorado, finalizado o en curso, como se puede observar en el gráfico 4:

Gráfico 4- Posgrado (Maestría y Doctorado)

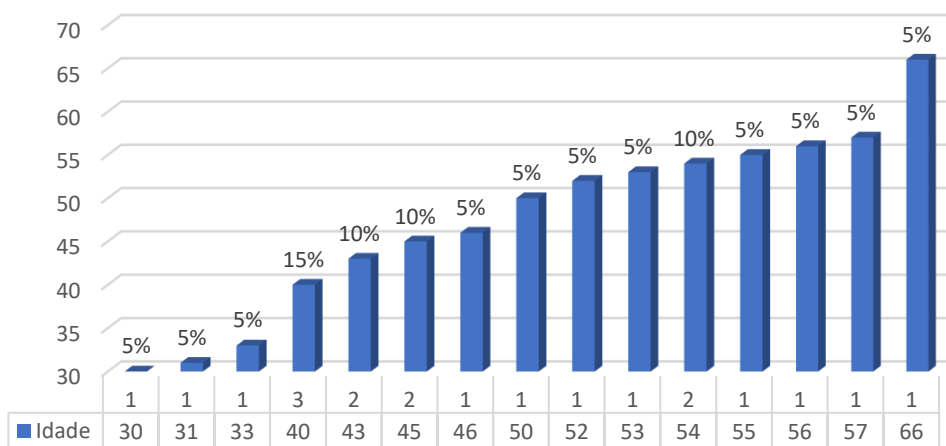
Grau de Escolaridade
20 respostas



Fuente: Datos de investigación (2022).

En cuanto a las edades de los 20 encuestados, encontramos que los participantes de la investigación se encuentran en el grupo de edad de 40 a 66 años, con un predominio de participantes de 40 años (15%) y 43 años (10%), como se muestra en el Gráfico 5:

Gráfico 5 - Edad de los encuestados

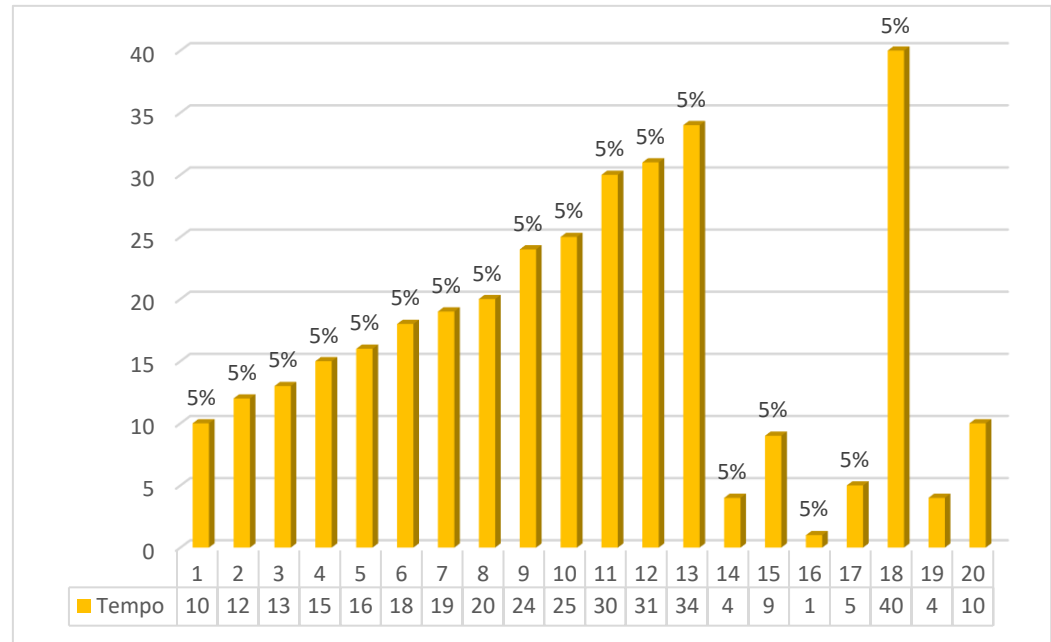


Fuente: Datos de investigación (2022).

A partir del Gráfico 5, encontramos que los entrevistados son de edades variadas y, en relación al sexo de la muestra, la mayoría son hombres (50%), mientras que la minoría son mujeres (50%). Además, la religión predominante es el catolicismo, luego los protestantes. En cuanto al estado civil, el 60% son casados, el 25% solteros y el 10,0% divorciados, en su mayoría con hijos (60,0%).

Es necesario resaltar que, en su totalidad, los entrevistados cuentan con formación de posgrado y se desempeñan como docentes en la educación pública desde hace más de una década, como se muestra en el Gráfico 6:

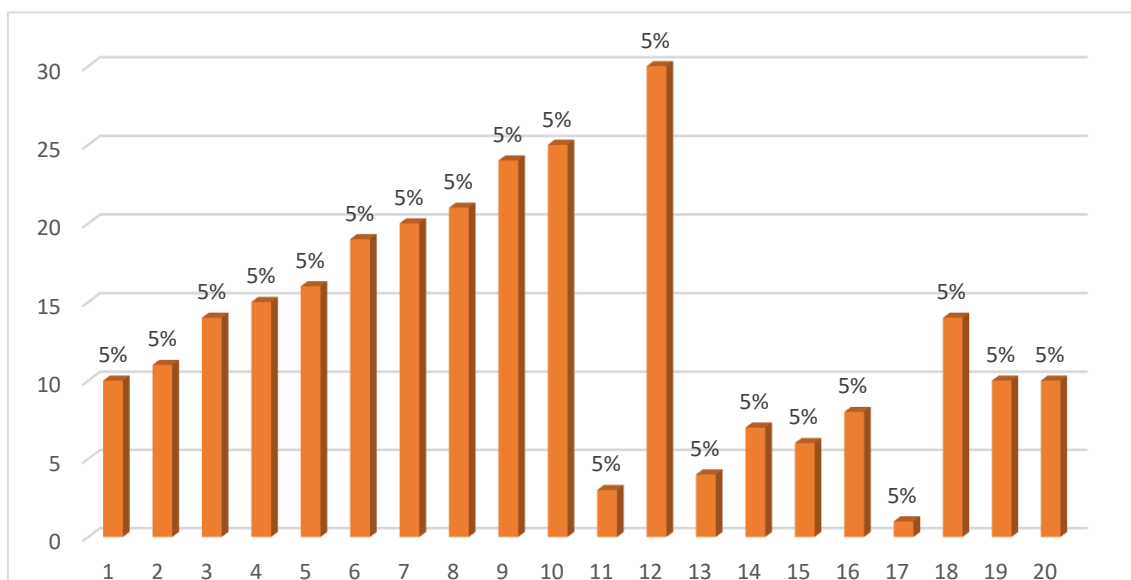
Gráfico 6 - Antigüedad en la educación pública



Fuente: Datos de investigación (2022).

De acuerdo al Gráfico 6, vemos que la muestra está conformada por docentes con mucha experiencia en la educación pública, la mayoría de los cuales tiene más de 10 años de laborar. Incluso en lo que respecta al tiempo de trabajo en las IES públicas (IES), la mayoría de los encuestados tiene más de una década trabajando, como se muestra en el Gráfico 7:

Gráfico 7 - Tiempo de servicio en IES públicas



Fuente: Datos de investigación (2022)

5.2.1.1 Trayectoria de identidad de los agentes

La construcción de la trayectoria de los agentes coordinadores y docentes del grupo 1 (Inovatec) nos permitió organizar tres tipos de información: la primera, la totalidad de la información referente al perfil junto con los demás entrevistados, como se ve en el ítem 5.2.1 , el segundo en los anexos (A y B), respectivamente, el resumen de la trayectoria de los agentes, que incluye las trayectorias de vida (origen y familia) y el cuadro con el capital científico relacionado con el tema de investigación en los proyectos de investigación y extensión. Este conjunto de informaciones tiene como objetivo constatar aspectos del patrimonio familiar y de la trayectoria escolar/académica presentes en la construcción del habitus profesoral y del habitus emprendedor. Se observa en la tabla A adjunta, que la procedencia de la mayoría de los entrevistados del grupo 1 (Inovatec) provienen de varias regiones de Brasil y de la región nordeste y del grupo 2 (profesores de la disciplina de emprendimiento), la mayoría es originario de la ciudad de

Campina Grande y del estado de Paraíba. En cuanto a la formación a nivel de pregrado y posgrado, según la clasificación de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), se forman en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales, Exactas y de la Tierra, Ciencias Agropecuarias, Biológicas e Ingenierías, hecho que indica que son grupos bastante eclécticos en actividades que involucran el tema emprendedor.

Debido a que la UEPB tiene como base de su acción la formación en las carreras de grado, en cuanto al trabajo de cada agente, algunos desarrollan la docencia en las carreras de grado a pesar de ser de las ciencias exactas y naturales, como es el caso de los docentes con formación en Física y Geología. Además de docentes del área de Pedagogía ⁶⁰. Esto representa una gran agenda de defensa de la educación emprendedora, que afirma que es posible desarrollar el espíritu emprendedor en todas las áreas del conocimiento.

Todos los agentes del grupo 1, de la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), actúan en diferentes campus, abarcando la capital João Pessoa, la sede de la UEPB en Campina Grande, además de las ciudades de Patos y Catolé do Rocha, ubicadas en la serrano de Paraíba. Eso nos trae otro indicio de la posibilidad de capilaridad de la agenda empresarial en la UEPB, que tiene campus en todas las regiones del estado de Paraíba.

La edad promedio de los agentes, como se muestra en el Gráfico 5, la edad que prevalece es de 40 años, lo que corresponde a una perspectiva de continuidad de carrera y la posibilidad de invertir en actividades empresariales por al menos otros 20 años. Es decir, otra garantía de continuidad de trabajo en el área, en caso de que la universidad amplíe sus proyectos en el área de innovación y emprendimiento.

Aún observando los anexos A y B, el tipo de capital científico acumulado por los agentes justifica la inversión de Inovatec en la agenda de formación en emprendimiento, incluyendo a los docentes en la época del Proyecto Empreender UEPB (2014-2016). Esta inversión en formación también es justificable si el conjunto de agentes (docentes) de la universidad

⁶⁰También había un profesor del curso de Literatura, que no estaba disponible para participar de la muestra.

no posee capital científico acumulado relacionado con el área de emprendimiento, con excepción de aquellos directamente vinculados a la temática.

En las universidades públicas federales del estado de Paraíba no se observa inversión en formación o proyectos por parte de agencias de innovación para profesores universitarios, dado que ya cuentan con un corpus de agentes que domina el ethos del saber emprendedor.

Una de las dificultades en la participación de agentes docentes que pertenecen a áreas y cursos no relacionados con el emprendimiento, también resulta de la falta de conocimientos específicos sobre el tema ⁶¹.

Todos estos hallazgos nos llevan a pensar que Inovatec, al elegir a los profesores como público objetivo de las actividades del proyecto, además de estudiantes y empleados, logró invertir a corto y mediano plazo en estimular la difusión del emprendimiento en la universidad y aumentar su alcance, que se observa hoy.

5.2.3 La formación del profesorado universitario y el emprendimiento académico con miras a la construcción de habitus emprendedor

5.2.4 Análisis léxico y estadísticas de texto

5.2.5 Nubes de palabras

5.2.5.1 Grupo 1 (entrevistado 2 a 6) – Cfr. Tabla 1 -

El corpus textual de las entrevistas transcritas en el lenguaje de IRAMUTEQ sumó 24 páginas textuales en el editor de texto OpenOffice, de OpenOffice.org, con su uso libre, adoptamos para alimentar IRAMUTEQ con

⁶¹Esta cuestión también fue observada por la investigadora al participar de la formación ofrecida por la Fundación Universidad Empresa (ADEIT), que se caracteriza por ser una actividad formativa para fomentar el espíritu emprendedor de los profesores de la Universidad de Valencia (UV), actualmente denominada MOTIVEM.

con mayor incidencia y recurrencia en la muestra analizada en IRAMUTEQ. Rodeándonos de 'nosotros' tenemos la incidencia de los términos 'universidad, profesor, curso, obra y creo'.⁶²

Según la nube de palabras, los términos periféricos en los márgenes del centro y con letra reducida ilustran las palabras con menor prevalencia en el corpus textual.

De esta manera, la Nube de Palabras explica que la palabra repetida con alta frecuencia, repetidamente, fue ' *nosotros* ', lo que nos lleva a una cohesión discursiva en el sentido de identificar a los participantes del grupo 1 con respecto al tema emprendedor.

Veamos la siguiente declaración del Entrevistado 4, profesor de la carrera:

Porque soy una persona que le gusta investigar, porque me gusta involucrarme en este tema, y estaba al tanto de personas que ya habían tomado este curso antes, que dieron excelentes consejos "hazlo, no te arrepentirás, es excelente. Te abrirá a varios horizontes para el tema empresarial. " Entonces cuando abrió, vi un anuncio en la página de la UEPB, fui y apliqué por mi cuenta, fui a una entrevista, programaron un día allí para mi entrevista, fui a hacerlo, pasé la entrevista, entonces me dijeron "tú tienes perfil emprendedor, ve a hacer el curso", así que fui a hacerlo. Fue una semana por supuesto, estuvo muy bien en el sentido de la alianza de la universidad con el SEBRAE, eso lo veo con excelentes ojos, una alianza que funcionó, porque en realidad como profesor eres emprendedor, te guste o no, eres emprendedor, tratas con la gente, animas a la gente. Un emprendedor no es solo alguien que abre un negocio, ya somos un negocio, que es que? ¿Cuál es nuestro negocio? Es vender conocimiento. Ya somos la puerta de entrada al emprendimiento siendo desde la universidad, en ese sentido creo que solo amplió nuestros horizontes. Hay ese deseo de emprender un negocio, pero también emprendo dentro de la universidad con mis alumnos, con mis investigaciones, con mis proyectos que desarrollo.

En el mismo sentido, el discurso del entrevistado 3, del área de Ciencias Agrarias, va en la línea del entrevistado mencionado anteriormente, tanto en el primero como en el segundo, existe una apertura al trabajo emprendedor en la universidad, como sigue:

Aquí en la UEPB, aquí en nuestro, aquí en nuestro campus en la UEPB, creo, como ... Todavía hay más por hacer, no sé si **tenemos que** trabajar más en este tema, creo que esto falta, ¿derecho?! Para estimular, pero también

⁶²Por tratarse de una lengua compleja, el portugués hablado en el Nordeste de Brasil, más específicamente en el interior de Paraíba, la oralidad local suele utilizar la expresión 'achar (creo)' con significación y sentido como sinónimo de algo que no es seguro, que es, a diferencia del verbo encontrar, en el sentido de encontrar.

tiene que venir un poco de ellos, ¿no? Tiene que salir de ellos porque cuando se forma la empresa junior, tiene que salir de los estudiantes. Podemos monitorear, podemos dar seguimiento, pero tiene que empezar por ellos, ahora hay un grupo ahí que está peleando por la formación de la empresa (Ayuda ahí). Pero creo que es genial, creo que es genial que la Universidad tenga asociaciones, buenas asociaciones, ¿verdad? Que es ventajoso tanto para la institución como para el otro lado y que los estudiantes se pongan a trabajar en este tema, hasta para salir de ahí y no estar tan enfocados en el tema de, de... Pero cada vez es más difícil, ¿no?! No sabemos qué pasará en el futuro, ¿verdad? El tema del empleo, hoy en día la legislación es cada vez más complicada, ¿no?! Entonces la persona siendo autónoma, pudiendo decidir, en lugar de esperar, ofreciendo algo a la sociedad, creo que es muy positivo.

Los discursos de los agentes también destacan contenidos que involucran: universidad, carrera, trabajo y el término 'encontrar', lo que nos lleva a pensar que fomentar el emprendimiento en los cursos de pregrado y con los profesores de la UEPB se configura como una nueva posibilidad de enseñanza y una oportunidad para los estudiantes. ir más allá del servicio público.

Esta posición de ambos no es unanimidad en la universidad, sin embargo indica que en relación al grupo 1, la palabra 'nosotros' en el centro de la nube se refiere a la cohesión dentro del texto de una palabra que expresa la unificación de esfuerzos de un grupo, a pesar de que son profesores de diferentes áreas de formación y trabajan con diferentes públicos, lo que nos lleva a la subcategoría profesor, curso y trabajo.

Para Bourdieu, existe una afinidad entre el habitus y lo que lo moviliza cuando el jugador tiene sentido del juego. Veamos el significado de afinidad en la multiplicidad de estrategias de los agentes en la siguiente cita:

El habitus como social inscrito en el cuerpo, en el individuo biológico permite la producción de la infinidad de actos de juego que se inscriben en el juego en un estado de posibilidades y exigencias objetivas; las constricciones y exigencias del juego, aunque no estén recogidas en un código de reglas, las imponen aquellos y sólo aquellos que, por tener el sentido del juego, es decir, el sentido de la necesidad inmanente del juego, son preparado para percibirlos y realizado (Bourdieu, 2004, p.82).

Hay una inversión por parte del agente, tanto en motivación como en creer que las reglas del juego funcionan, incluso con *indeterminación. objetivo del juego* (Bourdieu, 2017.p. 123). Esto hace que los jugadores o

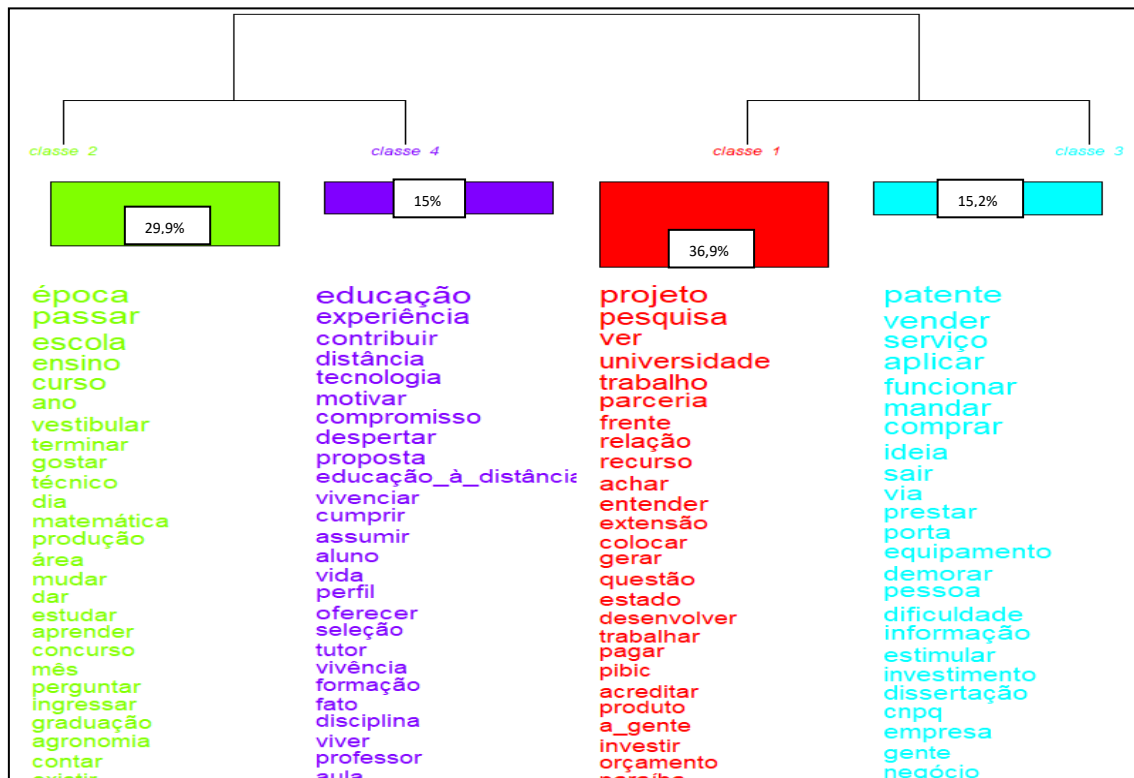
De acuerdo con el árbol de competencia, los resultados indicaron que, teniendo la palabra 'nosotros' en el centro, verificamos los términos 'cursos, universidad, trabajo y profesor' en evidencia a su alrededor.

Esta modelación confirma que los núcleos discursivos centrales presentan una configuración con foco en el núcleo de la actividad institucional de la UEPB a través de las palabras: *Universidad* y justo debajo, *trabajo, beca, experiencia y área*. Y recomienda una dirección para el núcleo de la práctica pedagógica, con las palabras: *docente y curso*. A partir de estas nucleaciones, simbólicamente la palabra 'pueblo' puede significar la necesidad de articulación entre la acción institucional de la UEPB y la acción pedagógica como acción práctica para materializar el habitus emprendedor en la universidad. En nuestras conclusiones analizaremos más directamente qué puede significar esto en el debate que evalúa la relación entre la universidad y el tejido productivo.

En busca de la comprensión sobre los procesos que conducen a la construcción del habitus emprendedor, la presentación de los resultados obtenidos con el análisis textual del procesamiento del corpus textual de las entrevistas a académicos, UEPB y participantes de las actividades de Inovatec , esta investigación muestra el dendograma presentado con la clasificación jerárquica descendente (CHD).

Demostramos la conexión entre las palabras que se asocian entre sí, permitiéndonos interpretar las formaciones de cada clase y comprender las similitudes y diferencias entre las 04 clases creadas (Figura 17).

Figura 17 - Dendograma CHD



Fuente: Resultado de la investigación en IRAMUTEQ, 2022.

Al analizar la Figura 17, la clase 2 (verde) explica la trayectoria personal y escolar de los entrevistados, siendo el corpus textual el que muestra la trayectoria académica y profesional de los docentes que participan en las actividades de Inovatec.

Destacamos la articulación entre el campo de conocimiento y el ambiente académico de las IES públicas, así como la prevalencia de las palabras 'tiempo, escuela, docencia, curso y examen de ingreso'. Al estar relacionada con la clase 2 (verde), la clase 4 (morada) exalta la vida escolar y académica a la biografía de los entrevistados, destacando la formación académica desde pregrado hasta posgrado, con énfasis en las palabras 'educación, experiencia, distancia y tecnología'. Es evidente que, al corroborarse entre sí, la clase 2 y la clase 4 se relacionan con el habitus profesoral.

En orden descendente, la clasificación jerárquica de la clase 1 (roja) explica la vida académica y profesional del habitus profesoral de los entrevistados. Con el corpus textual que muestra el desempeño docente y académico en el ámbito de la UEPB de los profesores participantes de las

actividades de Inovatec , con énfasis en las palabras 'proyecto, investigación, universidad, trabajo y sociedad' .

La clase 3 (azul), a su manera, al estar relacionada con la clase 1 (roja), ensalza elementos para una construcción del habitus profesoral al habitus emprendedor de la muestra entrevistada. Entre la UEPB y el ámbito de comercialización de las empresas incluidas en el sector privado, destacamos el concepto de asociación público-privada, con énfasis en la prevalencia de los siguientes términos: 'patentar, vender, atender, aplicar y funcionar'.

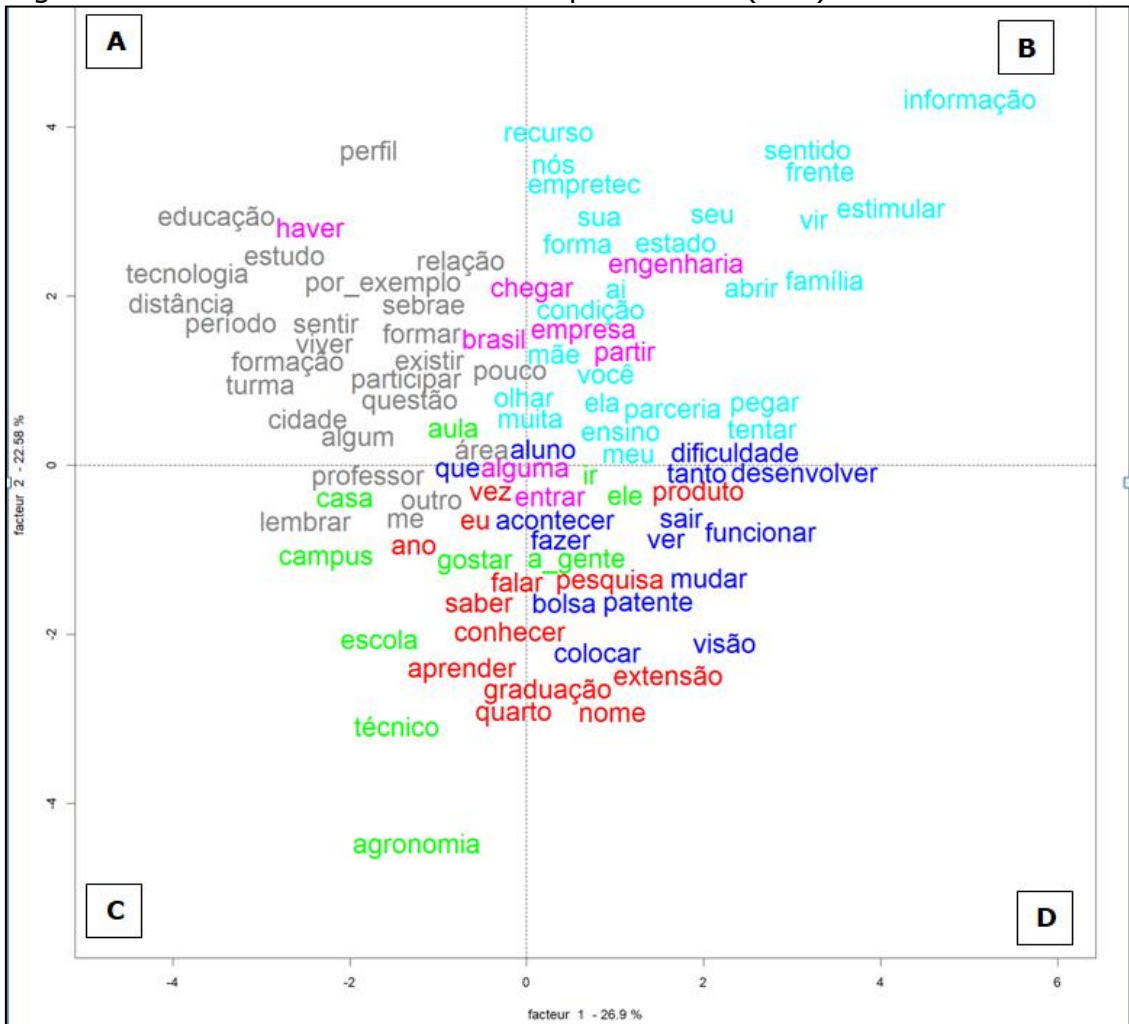
De la articulación jerárquica descendente establecida entre la clase 1 (rojo) y la clase 3 (azul) en la Figura 17, observamos que la clase 1 está enfocada en el CHD de palabras relacionadas con el habitus emprendedor de los docentes académicos.

Teniendo como objetivo ampliar el análisis textual en el contenido del discurso de los docentes entrevistados que participaron de las actividades de Inovatec, con fines de investigación, optamos por adoptar el análisis factorial de correspondencia (AFC) entre las relaciones establecidas con las palabras clasificadas jerárquicamente en seis clases descendientes, provenientes de las 4 clases de CHD.

El CFA posibilita el cruce entre “el vocabulario (considerando la frecuencia de ocurrencia de las palabras) y las clases, generando una representación gráfica en un plano cartesiano, en la que se ven las oposiciones entre clases o formas” (Nascimento & Menandro, 2006, p. 65).

En este plano se pueden identificar con precisión las aproximaciones y/o distancias entre clases según la disposición en los cuadrantes. En esta investigación, el CFA se ilustra en la Figura 18, presentando las relaciones establecidas entre seis clases léxicas, que van desde la Clase 1 hasta la Clase 6, con cuatro cuadrantes, representados por las letras A, B, C y D, como se muestra en la Figura 18:

Figura 18 - Análisis factorial de correspondencias (CFA) en cada clase léxica



Fuente: Resultado de la investigación en IRAMUTEQ, 2022.

En el CFA ilustrado en la Figura 18, verificamos proximidades y similitudes en el entrecruzamiento de palabras insertadas en el CHD entre las clases 1 (rojo), 2 (verde), 3 (azul), clase 4 (morado), clase 5 (gris), y clase 6 (rosa). En el cuadrante A tenemos el predominio de la clase 5 (gris), con énfasis en la palabra 'área' más al centro. En los extremos, los términos 'perfil, educación y tecnología', correspondencia factorial a la clase 6 (rosa), con 'Brasil, empresa, salida y llegada' con correspondencia a la clase 3 (azul) rayados en el cuadrante B, con énfasis en las palabras 'enseñanza y asociación', más en el centro.

La clase 4 (morada) prevalece en el cuadrante C, destacamos las palabras 'estudiante y dificultad' con correspondencia en el cuadrante B. Aún en relación con el cuadrante C, la correspondencia entre las clases 4 (morada)

y la clase 1 (roja) muestra las palabras 'producto, investigación, desarrollo, suceso y fabricación'. Destacamos la palabra 'a gente' de la clase 2 (verde) con correspondencia a las clases del cuadrante C, con predominio de palabras insertadas en el cuadrante D. Mostrando correspondencias entre clase 1 (rojo), clase 2 (verde) y clase 5 (gris).

El cuadrante A corresponde al *habitus profesoral*, el cuadrante B muestra la correspondencia de la construcción del *habitus profesoral* al *habitus empresarial*. Elogiando la influencia de las actividades de Inovatec en la actividad docente del profesor de la UEPB, así como en la relación público-privada, principalmente en el campo de la tecnología. En el cuadrante C tenemos la correspondencia con el *habitus emprendedor*.

El cuadrante D, como se ve en el cuadrante A, corresponde al *habitus docente*, predominando las palabras referidas a la formación escolar, el área académica y el campo docente. De esta forma, podemos establecer correspondencias entre el *habitus profesoral* (cuadrantes A y D) y el *habitus emprendedor* (cuadrantes B y C).

Al final, lo que se observa en el conjunto de discursos de los agentes que forman parte del grupo 1 (Inovatec), y sus trayectorias, es la composición de nociones que involucran el *habitus profesoral* y el *habitus emprendedor*, estas disposiciones incorporadas fortalecen la creencia. en el juego, la afinidad entre agentes. Pero, en el caso específico de las acciones formativas implementadas por Inovatec, no es sinónimo de reconversión inmediata.

El *Habitus Emprendedor* se relaciona con el ámbito empresarial, un verdadero lugar con el que el concepto de emprendimiento e innovación nutren sus bases en un movimiento heterónomo entre el ámbito universitario y el ámbito empresarial. Si bien en el ámbito universitario las diversas ramas de la ciencia comparten el mismo espacio, esto no significa que los científicos compartan las mismas ideas.

Bourdieu expone y fundamenta la idea de campo, como espacio de luchas y disputas, pudiendo actuar en este movimiento relacional variables externas, así como, internas al propio campo. En cuanto al grupo de agentes afines a Inovatec, la existencia de un predominio en la muestra de docentes

formados en áreas que dialogan con el tejido productivo, converge a las disposiciones que fortalecen el habitus emprendedor por parte de estos agentes. Sin embargo, con base en el Anexo A, destacamos que aún con formación especializada, el capital científico de la mayoría de los integrantes del grupo I (Inovatec) no se caracteriza por ser alto, es decir, no ostentan premios internacionales y nacionales, no presentan un número expresivo de registros de patentes y productos innovadores, salvo los agentes que ocupen cargos y/o coordinaciones directamente relacionados con el tema y acumulen capital científico que les garantice reconocimiento en el área de innovación y emprendimiento.

Debido a este orden disposicional, Bourdieu (2017) advierte que la orientación temporal o tardía de las disposiciones temporales de poder puede conducir a la búsqueda del reconocimiento en el campo o del éxito científico o del prestigio intelectual. Por tanto, la acción práctica de quien no puede disponer de un capital científico de excelencia acaba buscando otros medios para conseguirlo. Lo que no quiere decir que un menor prestigio intelectual sea el determinante de tal acción. El proceso para identificar la estructura de estos puestos y la toma de decisiones por parte del agente es bastante complejo.

Para Pereira y Andrade (2014), en los procesos de reconversión, los agentes o determinadas clases de agentes, con el objetivo de modificar la estructura de su capital, pueden movilizarse entre diferentes campos sociales, pasando de una situación de menor prestigio a otra de mayor prestigio. En este corte destacan algunos campos como el empresarial por la acumulación de capital simbólico y cultural que socialmente se les atribuye.

También existen afinidades entre habitus que se reconocen en funciones homólogas dentro del rango de las afinidades estructurales, a través de prácticas que engloban similitudes y reconocimiento de valor social (Op. Cit., p. 374).

A la vista de estas consideraciones, podemos suponer que, además de los objetivos y la práctica docente acumulada por los agentes del grupo 1, su implicación en las actividades formativas de Inovatec, reflejan una

voluntad de atribuir simbólicamente más capital científico al área de emprendimiento universitario a sus hojas de vida.

Nos resta aclarar que los datos que trae el análisis de Iramutek, no contemplan en su totalidad la arquitectura de cargos y disposiciones dentro del campo universitario de la UEPB, sino solo un recorte de esta arquitectura en lo que se refiere a la construcción del habitus emprendedor, centrándose en la formación impartida por Inovatec en el proyecto Empreender/UEPB y otras actividades colectivas en este sentido.

5.3 TRAYECTORIA DE LOS AGENTES DE LA ASIGNATURA DE EMPRENDIMIENTO EN LA UEPB

5.3.1 Análisis de la trayectoria de los profesores de Emprendimiento de la UEPB

5.3.2 Análisis léxico y estadísticas de texto

5.3.3 Nubes de palabras

5.3.1. Grupo 1 (del entrevistado 2 al 7) – Cfr. Tabla 1 -

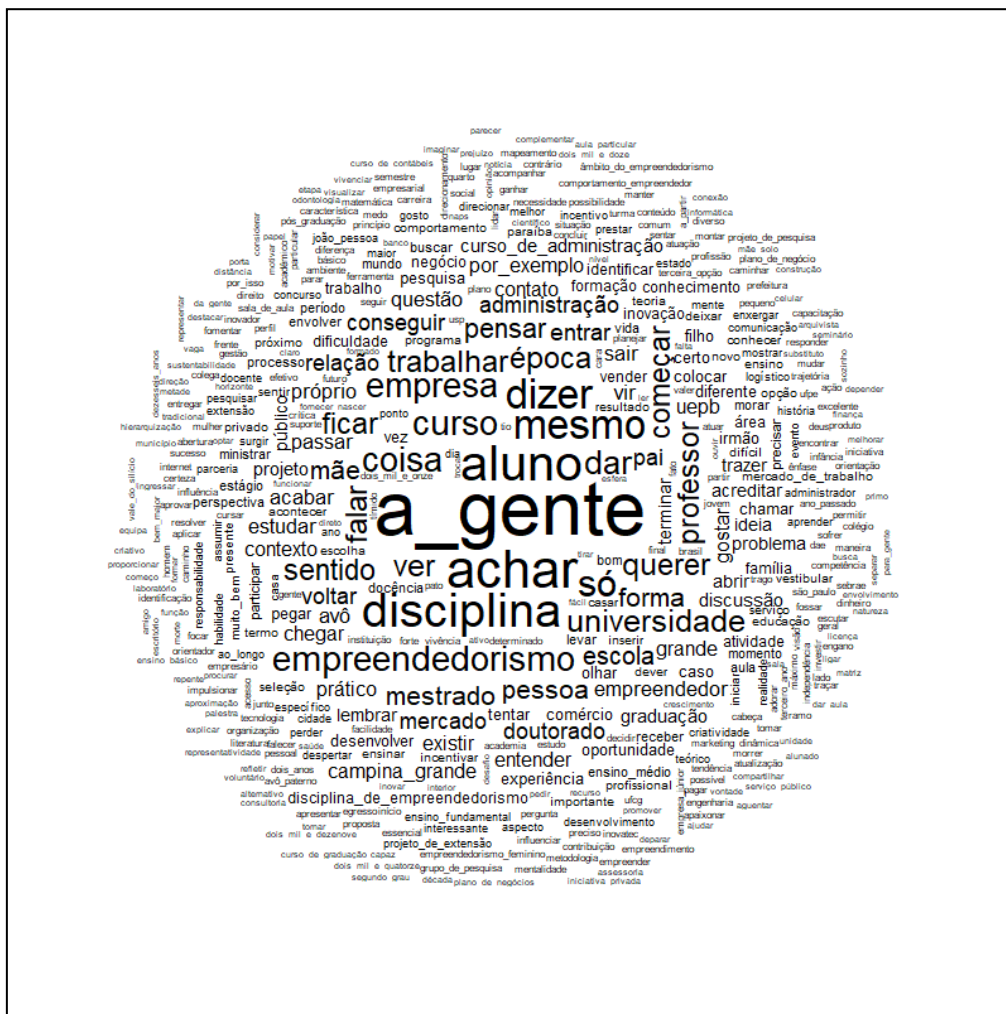
5.3.2 Grupo 2 (todos los encuestados) – Cf. Tabla 2 -

Al analizar el corpus textual por Iramuteq, se verificó que el número total de textos considerados por el software es igual al corpus textual preparado. En el caso del Grupo 01 y Grupo 02, la validación del análisis estadístico textual realizado por el software alcanzó el 56,39% y el 58,15% del total, respectivamente. Esta información es presentada por el software en la pestaña “Resumen” del Análisis Estadístico de Texto, que además de mostrar el gráfico de frecuencia de palabras, confirma el procesamiento de 6 entrevistas en el grupo 01 y 5 entrevistas en el grupo 02.

El corpus textual del Grupo 01 y Grupo 02 con, respectivamente, 24 y 46 páginas textuales cada uno. Las entrevistas transcritas en el editor de texto OpenOffice, de OpenOffice.org al lenguaje de IRAMUTEQ -de uso libre-

En alusión a la nube de palabras representada en la Figura 19, la prevalencia de términos y conceptos recogidos en seis entrevistas (Entrevistados 2 a 7) - del Grupo 01 - con el centro de la nube lleno de 'nosotros', representando el contenido con mayor incidencia y prevalencia. Rodeándonos de 'nosotros' tenemos la incidencia de los términos 'universidad, profesor, curso, trabajo y creo'. Como ya se identificó en el ítem 5.2.5.

Figura 20 - Grupo de nube de palabras 02



Fuente: Resultado de la investigación en IRAMUTEQ, 2023.

La Nube de Palabras del Grupo 02 (figura 19) también presenta la prevalencia de términos y conceptos recopilados del Grupo 01, el centro de la nube también está lleno de 'nosotros', alrededor de 'nosotros' tenemos la

incidencia de los términos 'universidad, alumno, disciplina, curso, trabajo, empresa y creo'.⁶³

Con el objetivo de identificar similitudes y diferencias en el discurso de los agentes sobre el contenido del emprendimiento en la universidad y el contexto coyuntural que lo rodea en la realidad brasileña, se organizó un análisis comparativo entre el grupo 1 (Inovatec), agentes en proceso de incorporación a la agenda emprendedora en UEPB y el grupo 2 (profesores que enseñan emprendimiento en la UEPB), agentes totalmente adeptos a la agenda emprendedora en la universidad pública.

Las variables consideradas para la comparación entre el grupo de agentes se subdividen de la siguiente manera:

Hay 4 variables = *Herencia* (Word Cloud); *Trayectoria Académica* (Análisis Factorial Correspondiente (AFC); *Trayectoria y Potencia* (Clasificación Jerárquica Descendente (CHD)); *Habitus y Educación* (Análisis de Similitud).

Herencia de la variable 1

Para una visión comparativa de las entrevistas en los grupos 01 y 02, de Inovatec y Profesores de la disciplina Emprendimiento, analizamos la primera variable, subdividida en el corpus textual clasificado como Herencia, el patrimonio familiar simbólico.

Los análisis estadísticos léxicos de repeticiones de palabras en el subcorpus Herencia de los Grupos 01 y 02 (Figuras 20 y 21) también se ilustran como nubes de palabras, para indicar la variación de las palabras que se muestran en la tabla, en relación con el mismo tipo de análisis realizado. en el texto completo del corpus.

A su manera, las Figuras 20 y 21 representan las Nubes de Palabras resultantes del análisis del corpus textual compuesto por los Grupos 01 y 02.

Figura 21 - Grupo 01 - Herencia

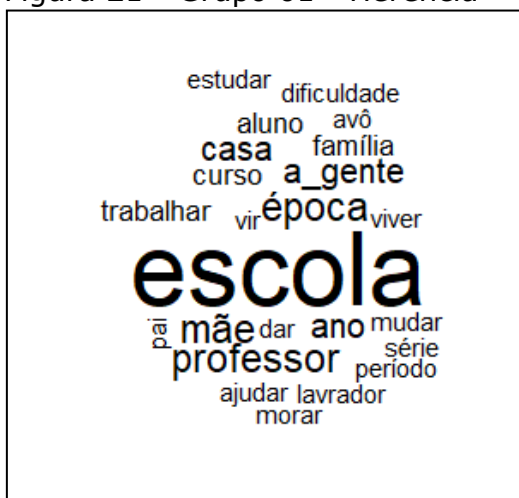
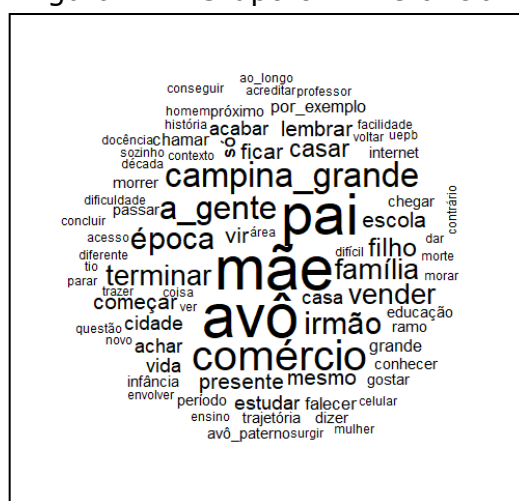


Figura 22 - Grupo 02 - Herencia



Las Nubes de Palabras de los Grupos 01 y Grupo 02 (Figuras 21 y 22) difieren en la presentación de la prevalencia de los términos y conceptos recopilados. En el Grupo 01, el centro de la nube se llena con 'escuela', rodeando 'tiempo', 'madre', 'maestra', y tenemos la incidencia de los términos 'casa, nosotros y trabajo'.

En la Nube de Palabras del Grupo 02, Figura 22, la palabra central de prevalencia de términos y conceptos recogidos es 'Madre', pero, sin tanto protagonismo como la palabra 'escuela' del Grupo 01, Figura 21, y con las palabras 'abuelo', 'padre', con casi el mismo protagonismo gráfico que el principal, limitándose a las palabras 'comercio', 'nosotros', 'tiempo', 'familia' y 'Campina Grande'.

En la proyección comparativa es visible la similitud entre los núcleos, con énfasis en el grupo 1 (Inovatec) la identificación desde el punto de vista de la herencia es cercana a la misma configuración que el grupo 2, pero con predominio de la escuela sobre la familia.

En los testimonios recogidos en las entrevistas narrativas del grupo 2, fue posible diagnosticar en todas las declaraciones la importancia del componente familiar en la trayectoria de los agentes. Confirmando la visión bourdieusiana de que en cualquier dominio cultural, los hábitos de clase cultural se acumularán y generarán efectos a lo largo de la trayectoria del agente.

Podemos inferir que los agentes del grupo 2, al tener acceso al mismo capital escolar que el grupo 1, giran en torno a las variadas trayectorias y oposiciones secundarias, que fortalecen el capital escolar en el grupo 1 y en el grupo 2, el capital familiar (Bourdieu, 2015).

Cuando observamos el anexo A, el grupo 1 (Inovatec) está compuesto por varios agentes docentes de otras regiones y ciudades del entorno del estado de Paraíba, y el grupo 2 está potencialmente formado por agentes docentes de la ciudad de Campina Grande y del Sertão de Paraíba.

Nascimento (2003), señala que el desarrollo de las ciudades de Paraíba se dio a partir de la herencia de un pasado histórico eminentemente agrícola e interior, donde el núcleo familiar formado por familias ricas y políticamente fuertes de la región imprimió a lo largo del tiempo la marca simbólica de el patrimonio familiar como representante de poder y reconocimiento.

Una hipótesis plausible es que los agentes que poseen un alto capital educativo hayan heredado un alto capital cultural o valoren simbólicamente la herencia familiar por lazos afectivos y también de reconocimiento.

Además, para Agra do Ó (1995), la ciudad de Campina Grande pasó por un proceso de modernización desarrollista ⁶⁴alineado con la situación nacional de los años 50 y 60, donde se evaluó la necesidad de una inversión masiva en educación escolarizada, planificada, sistematizada, como símbolo de progreso junto con Brasil, en palabras del autor:

Todo ello partiendo de la concepción de que la educación se entendía como el medio por el cual los campesinos de Campinas estarían preparados para el desarrollo, tanto en el sentido de convertirse en fuerza de trabajo como en el de ser altamente receptivos a estos nuevos desarrollos. do Ó, 1995, p.145).

Por lo tanto, existen muchas probabilidades de que tales factores culturales dominantes influyan en la toma de decisiones y las disposiciones

⁶⁴El autor se refiere al modelo Nacional Desarrollista (1950/70), que prosperó en el país como política de Estado, teniendo al presidente Juscelino Kubistek como su principal exponente.

asumidas por los agentes respecto de sus posiciones dentro del campo universitario.

A continuación, los discursos de los agentes docentes del grupo 2 son bastante ilustrativos al respecto. Veamos las entrevistas 10 y el entrevistado 13:

Verá, yo soy nieta de dos personas en la ciudad de Campina Grande, tenían una historia muy importante, mi abuelo paterno era industrial en el área de bronceado, entonces aquí en Campina Grande todavía hay este, hay algunos recuerdos o este nombre de la costumbre Las Motas está muy presente en la historia de la ciudad y por parte de mi madre, mi otro abuelo, fue un gran visionario, digamos, un gran empresario, por ejemplo, fue el quien trajo la primera concesionaria Volkswagen a Campina Grande, entonces estos son recuerdos, mi abuelo materno falleció cuando yo tenía cuatro años pero nunca llegué a conocer a mi abuelo paterno. ¿Y luego mi padre cuando perdió? Su padre, muy joven, veinteañero, se hizo cargo de la dirección de esta tenería. Era la curtiduría São Pedro en Bodocongó y estuvo un tiempo ahí pero cuando yo nací esta curtiduría ya estaba desactivada, digamos, o estaba empezando a desactivarse (Entrevistado 10)

también se percibe claramente la herencia familiar presente en la construcción del habitus que influyó en la elección por la formación en el área de Administración y, en consecuencia, asumir el componente empresarial.

Después de que mi madre falleció, me mantuve mucho más en contacto con mis abuelos paternos. Así que siempre tenían muchos regalos, incluida la inversión en mi educación. Entonces fue con la muerte de mi madre que nos dio muchos en ese sentido y mi familia siempre ha sido una familia dedicada al comercio. Entonces, como mi abuela, por ejemplo, mi abuela siempre estuvo en el comercio y esto se lo pasó a mi padre también y a otros hermanos y muchos otros en mi familia que siempre estuvieron involucrados en el negocio del comercio. Incluso pensé que iba a gatear de esa manera.

Tras estas consideraciones, continuamos con los demás análisis realizados por Iramutek.

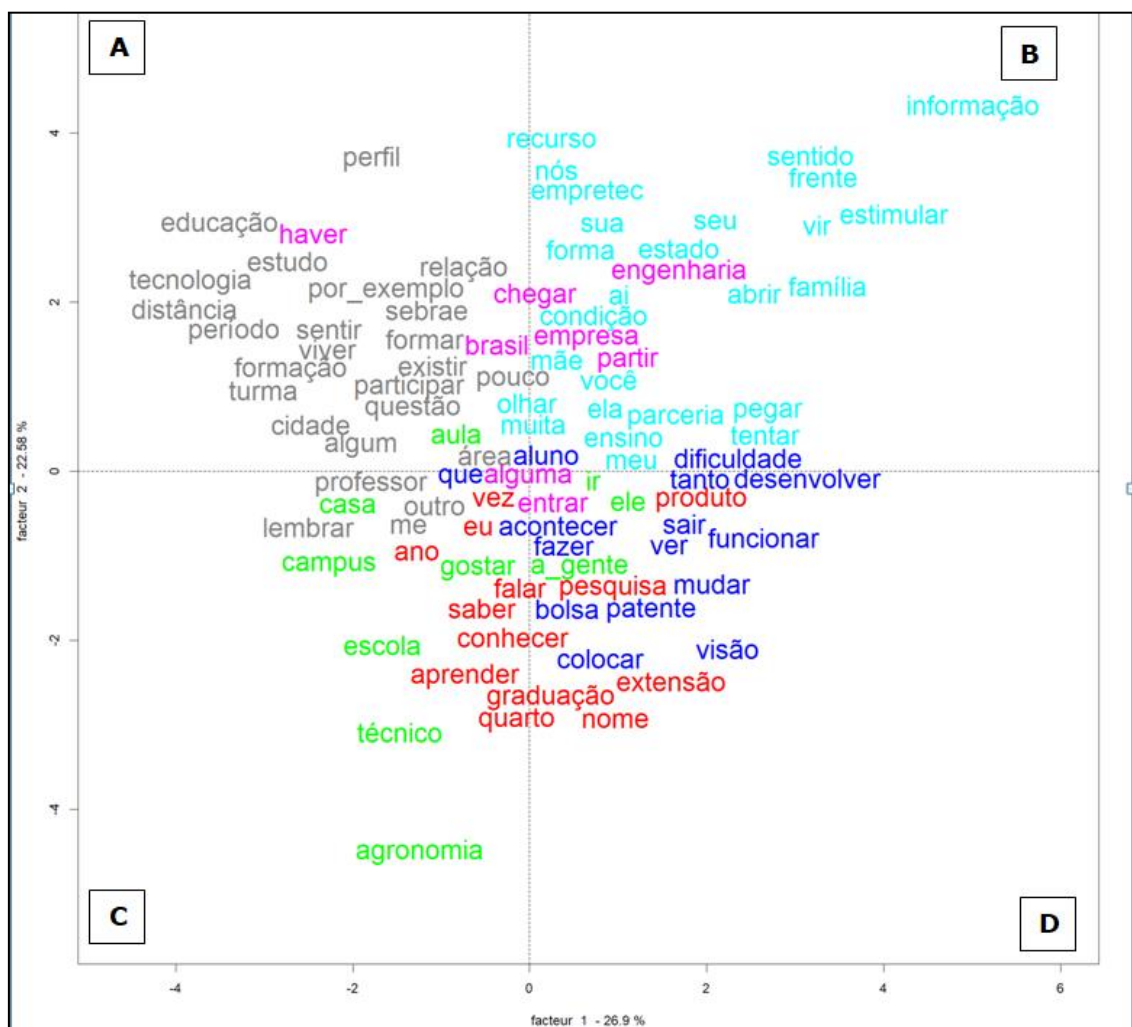
Variable 2 Trayectoria Académica

Se considera la trayectoria académica y el itinerario intelectual, considerando que la educación escolar formal es un elemento fundamental para la construcción o conversión de un habitus.

Teniendo como objetivo ampliar el análisis textual en el contenido del discurso de los docentes entrevistados que participaron de las actividades de Inovatec, con fines de investigación, optamos por adoptar el análisis factorial de correspondencia (AFC)

En esta investigación, el CFA se ilustra en la Figura 23, presentando las relaciones establecidas entre seis clases léxicas, que van desde la Clase 1 hasta la Clase 6, con cuatro cuadrantes, representados por las letras A, B, C y D, como se muestra en la Figura 23:

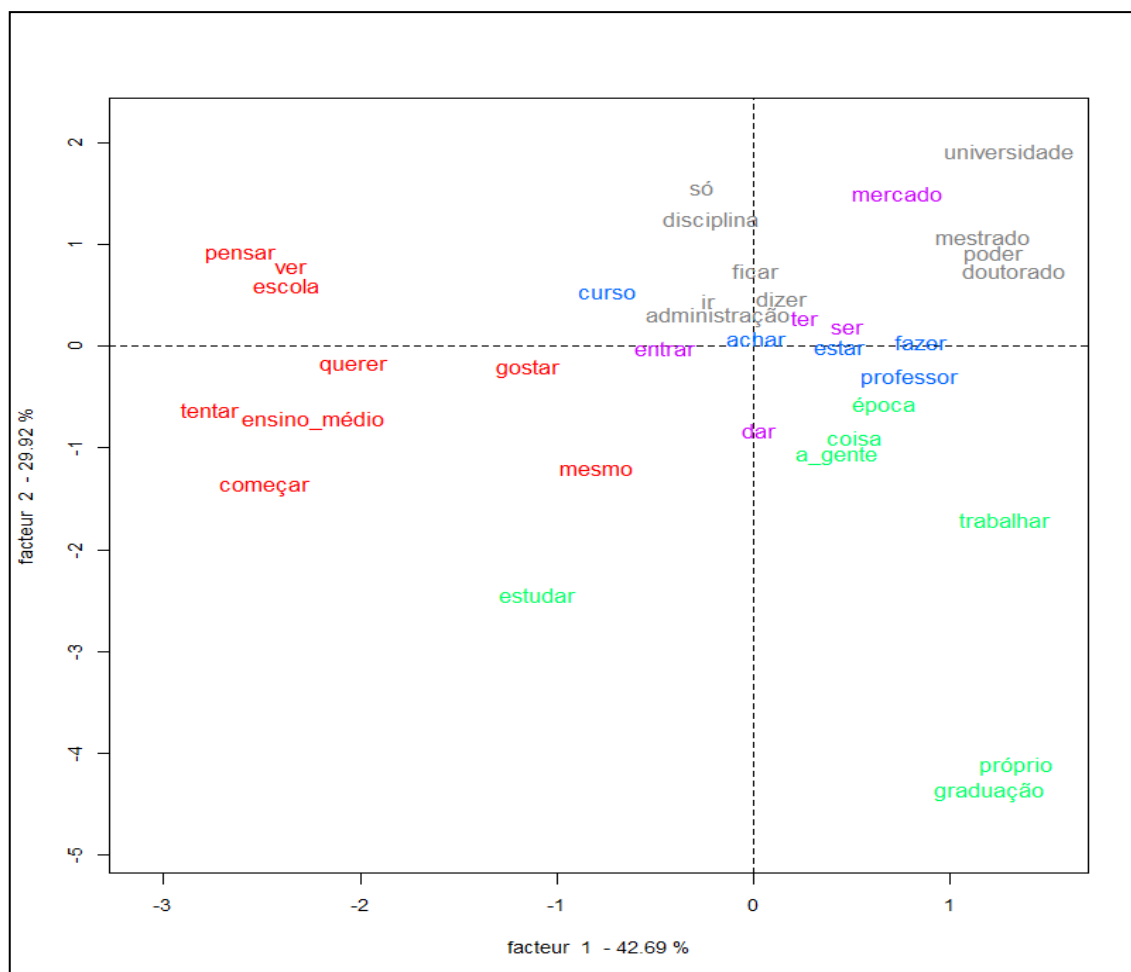
Figura 23 - Análisis Factorial de Correspondencia (CFA) Grupo 01



Fuente: Resultado de la investigación en IRAMUTEQ, 2022.

Nota : El análisis AFC referente al grupo 1 ya está incluido en el ítem 5.2.5 . figura 18

Figura 24 - Análisis factorial de correspondencia (CFA) en cada clase léxico
Grupo 02



En el CFA ilustrado en la Figura 24, verificamos proximidades y similitudes en el entrecruzamiento de palabras insertadas en el CHD entre las clases 1 (rojo), 2 (verde), 3 (azul), clase 4 (rosa), clase 5 (gris). En el cuadrante A tenemos el predominio de la clase 5 (gris), con énfasis en la palabra 'universidad' más en el centro 'administración'. En los extremos, los términos 'maestría, facultad y doctorado', correspondencia factorial a la clase 1 (rojo), con cuadrantes C y D, con énfasis en 'bachillerato, escuela y pensamiento' con correspondencia a la clase 3 (azul) rayado en el cuadrante B, con énfasis en las palabras 'profesor', 'curso y hacer', a la derecha. En el cuadrante B, resalte la clase 2 (verde) con correspondencia factorial con la clase 5 (gris) resaltando las palabras 'tiempo', 'trabajo' y 'graduación'.

El cuadrante A corresponde al *habitus profesoral*, con foco en el curso de administración de empresas. El cuadrante B muestra la correspondencia de la construcción del *habitus profesora*, destacando la influencia de la actividad docente del profesor en la UEPB, así como la relación con los estudios de posgrado, principalmente en el ámbito de la universidad pública. En el cuadrante C tenemos la correspondencia con el *habitus escolar*.

El cuadrante D, visto en el cuadrante A, corresponde a la escuela y al *habitus académico*, predominando las palabras referidas a la formación escolar, área académica y campo de enseñanza.

El AFC, del grupo 2 (docentes que imparten la materia de emprendimiento), presenta un predominio de palabras muy centradas en la trayectoria académica y docente. Cabe aclarar que la mayoría de los docentes entrevistados en el grupo 2 son docentes con contrato temporal, con la excepción de uno de ellos y en ese sentido están en constante movimiento en busca de superación profesional, con el objetivo de garantizar su condición de empleabilidad en el disputado mercado laboral del sector público brasileño.

Bourdieu (2017, p. 64) desarrolla brillantemente en el título “El conflicto de las facultades”, que *las capacidades* se valoran según la posición de poder que ocupan y se dividen en mayor o menor medida dentro de la “estructura del campo de poder y fracciones de los agentes sociales dominantes”.

Por tanto, la relación entre el grupo 1 y el grupo dos es jerárquicamente asimétrica, donde el grupo 1 está formado por el capital científico dominante y el grupo 2 por el capital científico dominado, al menos en cuanto a las posiciones de poder que ocupan en la UEPB ⁶⁵.

Sin embargo, siguiendo el análisis de homología entre los campos, no es posible realizar comparaciones entre las atribuciones específicas de cada facultad o disciplina. Las posibles distinciones entre los dos grupos sólo son observables a través de la pertenencia a consejos universitarios, comisiones, etc. Teniendo en cuenta por el mismo principio de homología, quien tiene poder simbólico o capital científico en otro campo también disfruta de estos

⁶⁵Los profesores suplentes de la UEPB no participan en cargos o funciones dentro de la jerarquía universitaria, tales como consejos y comisiones. Según una resolución interna, deben tener un contrato con una previsión de 18 a 22 horas de clases semanales.

capitales y de esta posición por la correspondiente voluntad cultural dominante.

Pongamos un ejemplo práctico, la opción de uno de los agentes del grupo 2 de cambiar su área de actividad por la situación actual y el rápido regreso en términos prácticos e ideológicos, sigue un extracto del entrevistado 14:

Entonces, los que tenían internet eran muy caros en ese momento, entonces no tenían ese estímulo ahora, me enamoré de la tecnología por el sistema de información porque tenía acceso. No todo lo contrario, me gustaba esta área porque como vengo de un área de finanzas tenía aptitud para los números para lo cuantitativo, pero veía esta área de finanzas muy estancada, no cambiaba, no era dinámica. en absoluto. Así que la tendencia era ir a trabajar a un banco. Amigos míos, como eran de esa zona, terminaron el curso de administración y se fueron a trabajar a un banco y el banco no se fue porque las cosas no cambian. La materia no cambia, no evoluciona. A diferencia de la dinámica de la tecnología. La tecnología es todo lo contrario. En seis meses ya está obsoleto. Si no estás al día, ya estás desactualizado. Prueba de ello es esa época que aquí les mencioné, una época que ni siquiera teníamos internet, prácticamente no teníamos celulares, y miren cómo está la situación hoy desde 1998 hasta aquí. La cantidad de tecnología que tenemos gratis de varias aplicaciones que ni siquiera soñábamos en ese momento, entonces la tecnología hoy en día tal vez sí, motiva a muchas personas, a muchos estudiantes a ni siquiera seguir una línea de tomar un curso de administración y seguir una línea de tecnología dentro del curso, sino más bien iniciar un curso de tecnología.

El campo tecnológico se desarrolla muy de cerca al campo económico y educativo, hecho que ha influido en muchos agentes en el proceso de reconvertir sus prácticas pedagógicas y su acción práctica en el campo universitario, expresando que las adherencias y distancias se relacionan con el habitus heredado y disposiciones adquiridas, en un *doble perteneciente* a diferentes campos (Bourdieu, 2017, p.160).

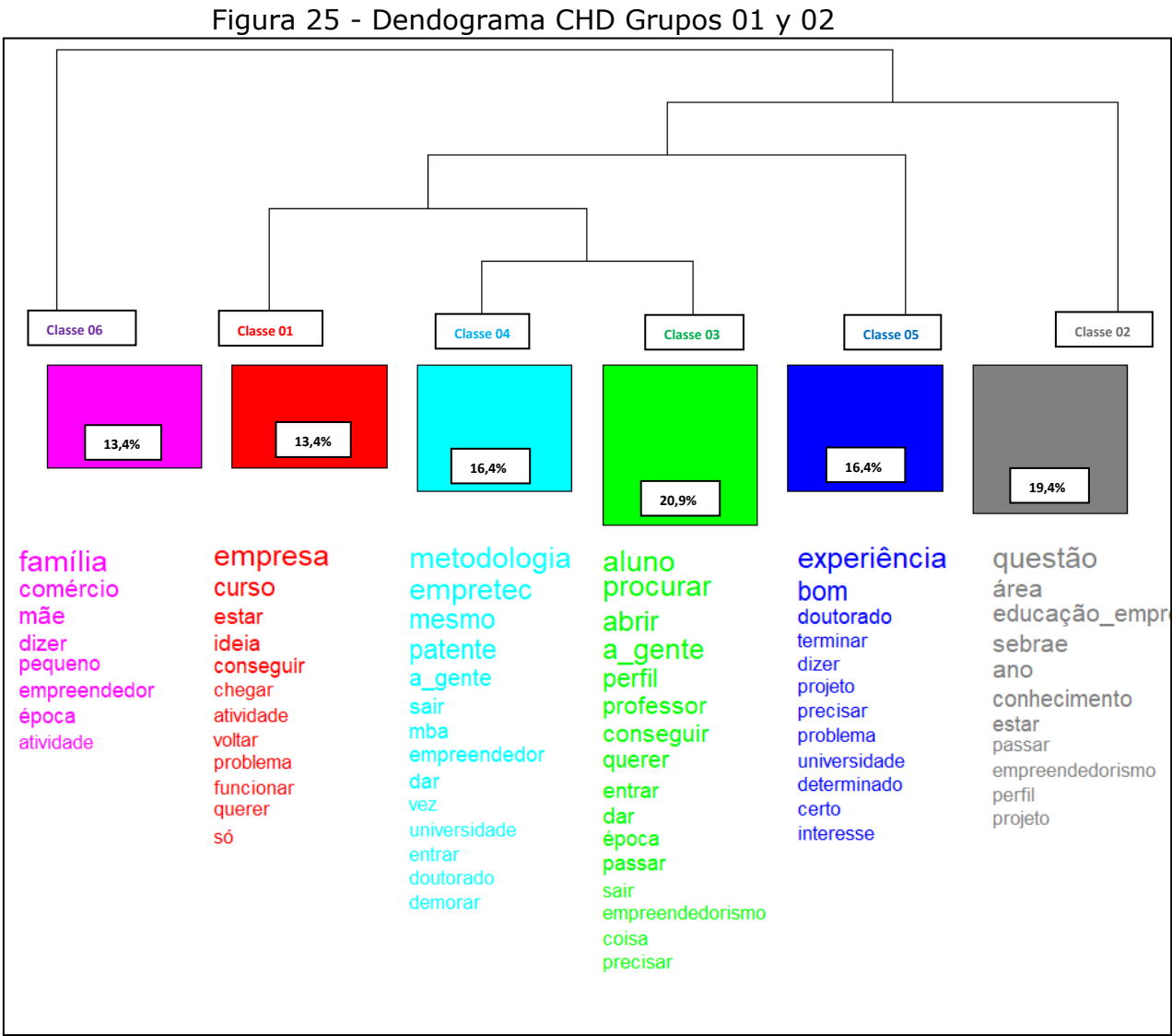
Variable III

trayectoria y poder

En busca de comprensión sobre la construcción del habitus emprendedor, la presentación de los resultados obtenidos con el análisis

textual del procesamiento del corpus textual de las entrevistas a académicos, UEPB y participantes de las actividades de Inovatec, evidencia el dendograma presentado con el clasificación jerárquica descendente (CHD).

Demostramos la conexión entre las palabras que se asocian entre sí, permitiéndonos interpretar las formaciones de cada clase y comprender las similitudes y diferencias entre las 06 clases creadas (Figura 25).



Fuente: Resultado de la investigación en IRAMUTEQ, 2023.

Al analizar la Figura 25, la clase 5 (morada) explica la trayectoria personal y académica de los entrevistados, con el corpus textual evidenciando las palabras 'experiencia, bien y doctorado'.

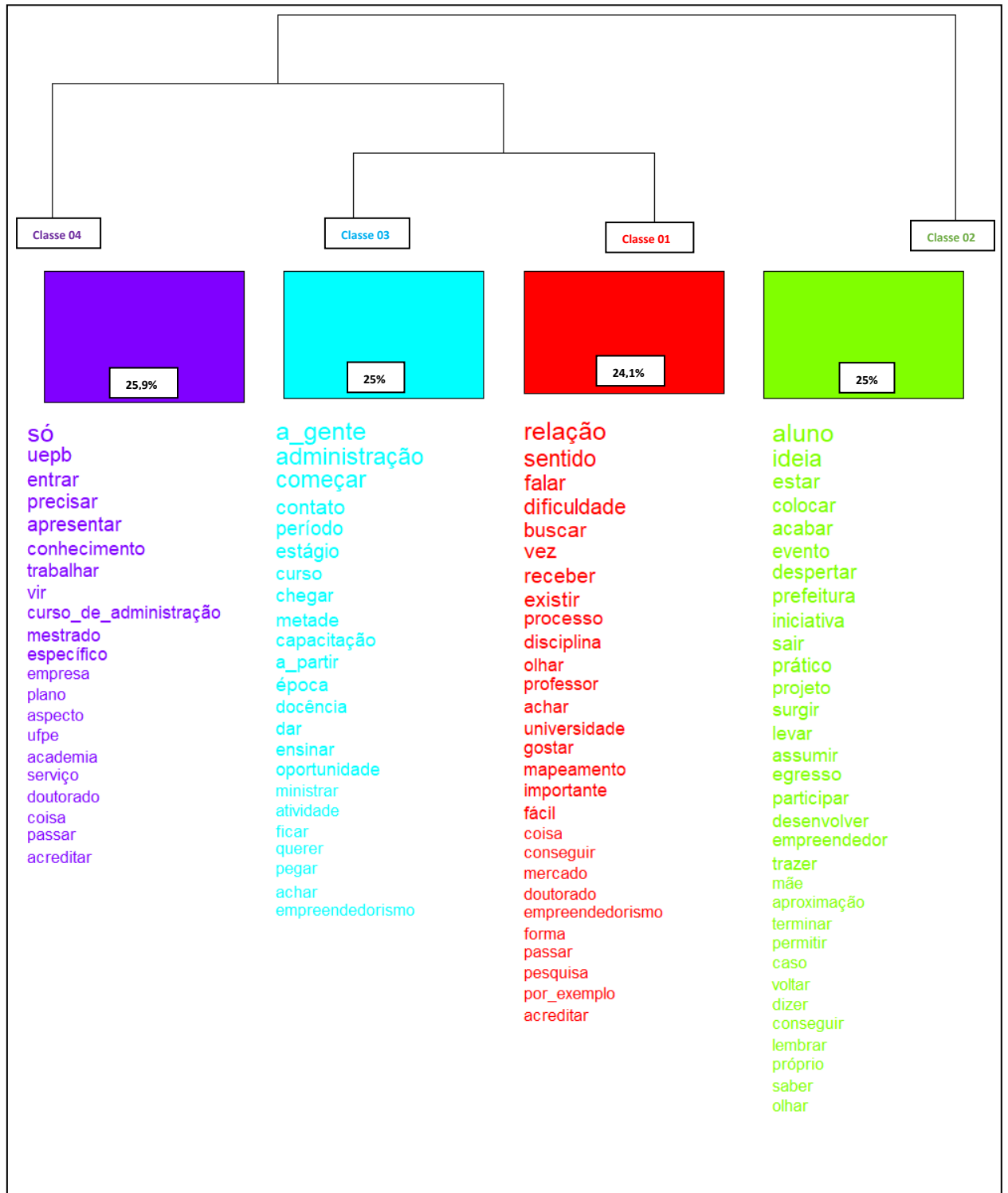
Destacamos la articulación entre el campo de conocimiento y el ambiente académico de las IES públicas, así como el predominio de las palabras 'estudiante, busca, nosotros y profesor'. Al estar relacionada con la clase 3 (verde), la clase 5 (morada) exalta la vida escolar y académica a la biografía de los entrevistados. Es evidente que, al corroborarse entre sí, la clase 3 y la clase 5 se relacionan con el habitus profesoral.

En orden descendente, la clasificación jerárquica de clase 1 (roja) explica la vida académica y profesional del habitus emprendedor de los entrevistados. Con el corpus textual que muestra el desempeño docente y académico dentro de la UEPB de los docentes participantes de las actividades de Inovatec, con énfasis en las palabras 'empresa, curso, ser e idea'.

La clase 4 (azul), a su manera, al estar relacionada con la clase 1 (roja), ensalza la posibilidad de reconvertir el habitus profesoral al habitus emprendedor. Entre la UEPB y el ámbito de comercialización de las empresas insertas en el sector privado, centrándose en la relación público-privada, con énfasis en la prevalencia de los siguientes términos: 'metodología, Empretec, patente, empresario' y establece referencia con la clase 02 (Gris), donde se destacan las palabras 'tema, educación emprendedora, SEBRAE, conocimiento, emprendimiento'. La clase 5 (rosa) se refiere a la influencia de la herencia familiar en el habitus emprendedor.

De la articulación jerárquica descendente establecida entre la clase 1 (rojo) y la clase 4 (azul) y la clase 2 (gris) en la Figura 26, observamos que todos están enfocados en el CHD de palabras relacionadas con el habitus emprendedor de los docentes académicos. Esta concentración en la mayoría de las clases confirma una mayor aproximación de los agentes con el área de emprendimiento.

Figura 26 - Dendograma CHD Grupo 02



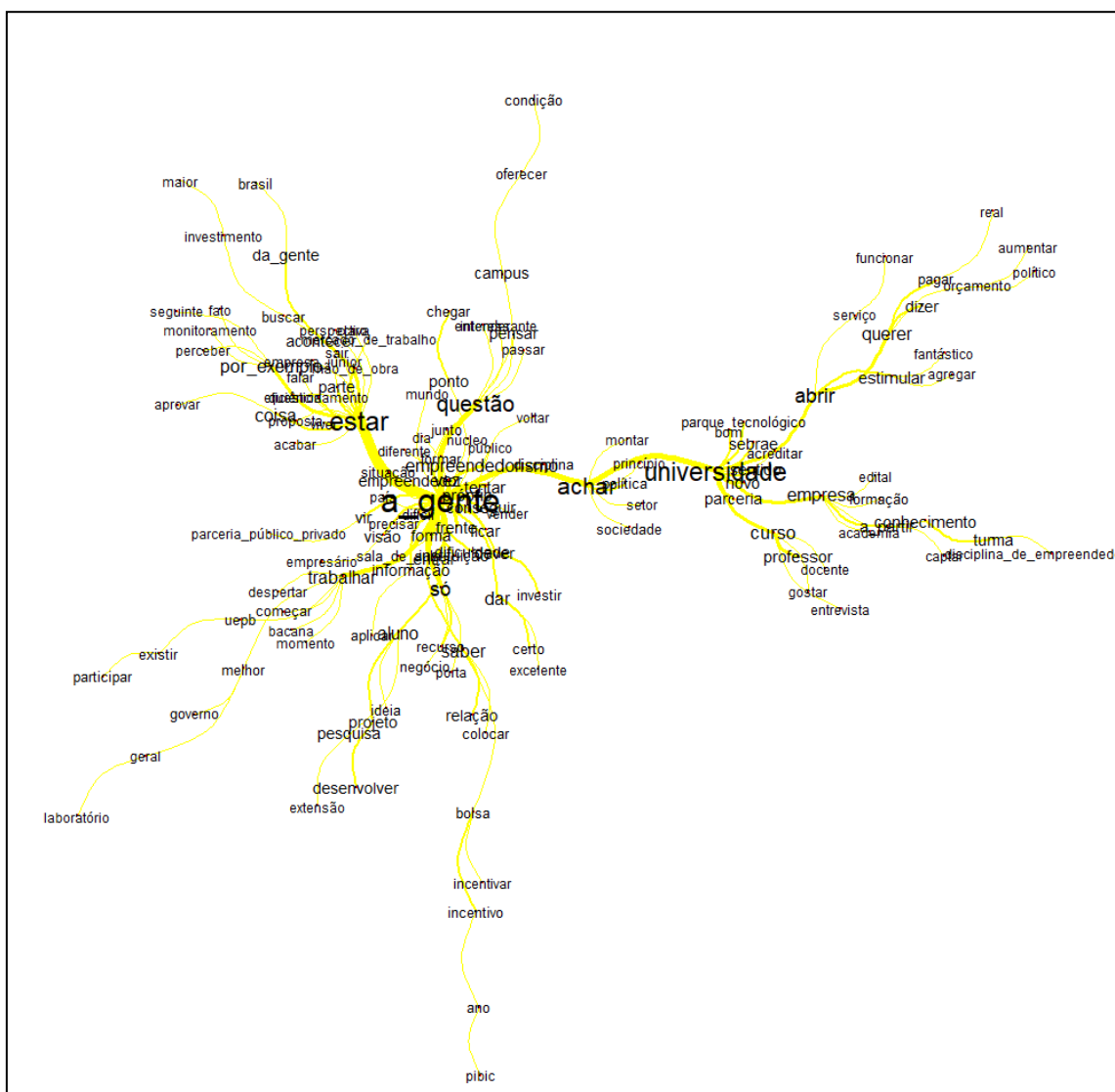
Fuente: Resultado de la investigación en IRAMUTEQ, 2023.

Variable III

Habitus y educación, como elementos de distinción y construcción del habitus emprendedor.

En ese sentido, el corpus formado por el discurso extraído en las entrevistas realizadas por seis profesores de la UEPB participantes de las actividades de Inovatec, el análisis de similitud o semejanza entre las palabras se presenta en la Figura 27. Según el árbol de competencia, los resultados indicaron que, teniendo la palabra 'nosotros' en el centro, vemos los términos 'universidad, ser, tema' en evidencia a su alrededor.

Figura 27 - Grupo de análisis de similitud 01



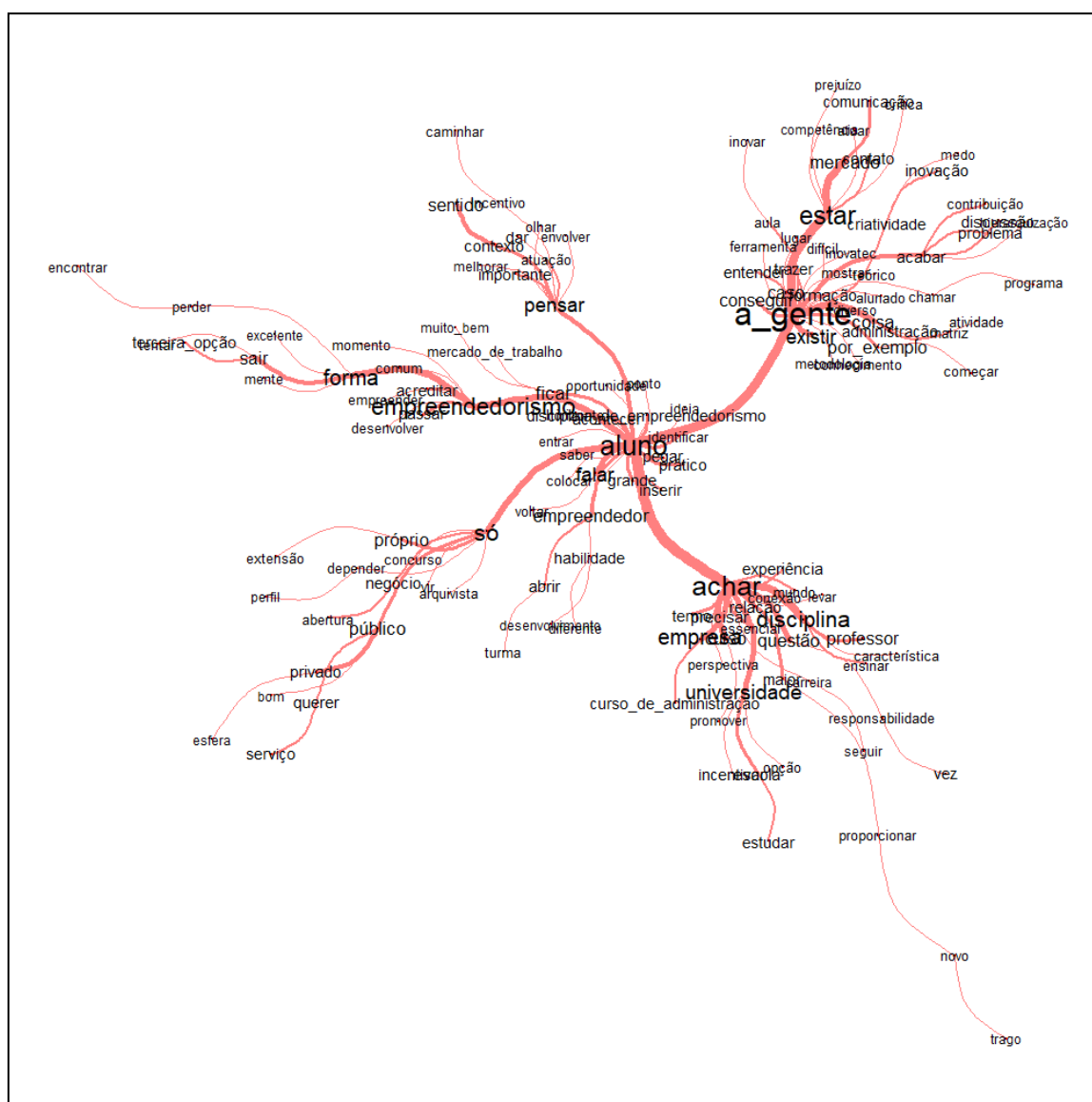
Fuente: Resultado de la investigación en IRAMUTEQ, 2022.

Nota : El análisis de Similitud del grupo 1 ya está incluido en el ítem 5 2 5 , Figura 16.

A la luz de la Figura 28, las principales ocurrencias entre palabras y conexidad apoyan el análisis de similitud o semejanza, estando los términos más recurrentes en los textos del corpus conectados, prácticamente, a todas las ramas identificadas por la palabra 'estudiante'.

De acuerdo con el árbol de competencia, los resultados indicaron que, al tener la palabra 'estudiante' en el centro, verificamos los términos 'personas, emprendimiento, pensamiento y hallazgo' en evidencia a su alrededor.

Figura 28 - Grupo de análisis de similitud 02



Fuente: Resultado de la investigación en IRAMUTEQ, 2023.

El gran aporte de Bourdieu dentro de la teoría sociológica y la Sociología de la Educación se centra en el concepto de dominación como la imposición de un orden arbitrario, que favorece a unos sobre otros y que se manifestará abiertamente en la desigualdad social (Rosa, 2017).

El sistema de funcionamiento de esta arbitrariedad cultural se difunde a través de la violencia simbólica y el poder simbólico que, con el tiempo, se olvidan y se naturalizan a través de la acción práctica de los agentes y en el *habitus*, sistema de disposiciones permanentes, semiconscientes e inscritos en los cuerpos. por la trayectoria individual y colectiva de los agentes sociales (Bourdieu, 2001b).

Para aclarar un poco más sobre el poder simbólico, traemos la siguiente frase de Bourdieu:

Es necesario saber descubrirlo donde es menos visible, donde más se ignora, por tanto, se reconoce: el poder simbólico es, en efecto, ese poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de quien no quiere saber que están sujetos a ella o incluso ejercerla (Bourdieu, 1989, p.7-8).

Cuando observamos las figuras 25, 26, 27 y 28, entramos en el mundo del poder simbólico y toda su expresividad dentro del campo universitario, en este caso, representado por la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), y por la actual Coordinación de Innovación, con prevalencia en las figuras 27 y 28.

La lucha simbólica en el campo universitario es intensa y encaja tanto en las estrategias de reproducción como en las revoluciones simbólicas, condensando posiciones y tomando posiciones, sinónimo de las relaciones de poder entre agentes.

Todos los ritos dentro del campo universitario veneran y mantienen la estructura del campo defendiendo la equivalencia entre diferentes tipos de capital. Sin embargo, el agente nunca es dueño absoluto de sus prácticas, el sujeto de la ciencia es el campo científico mismo y, por tanto, el científico no es más que un sujeto objetivante. Y en esta condición, le corresponde a este sujeto, a través de la crítica reflexiva, contribuir a develar su propia acción y la realidad social de la que forma parte. Es decir, el científico debe colaborar para el progreso de la ciencia y de la sociedad. Asumiendo el papel de actor

sociólogo *no laico* (Oliveira Neto, 2020) y por tanto corresponsable de la alquimia del campo científico (Bourdieu, 2001b).

Distinguiendo los principios y reglas del juego, corresponde al agente optar por la doxa epistémica o por la reproducción de la violencia simbólica. Esta elección no es fácil y no siempre sigue el camino de la reflexividad hasta el punto de hacerse evidente a los ojos de quienes forman parte de *Illusio*. Veamos los siguientes testimonios, que corroboran en el sentido de explicar cómo se constituyen las posiciones y trayectorias de cada agente en el campo universitario y sus enfrentamientos cotidianos desde la perspectiva del quehacer académico:

Entrevistado 08:

Mira, déjame decirte, en mi opinión. En mi opinión. Creo que las instituciones educativas tienen un gran enfoque en la formación de recursos humanos, profesionales para poner en el mercado, ¿no? La preocupación es muy fuerte en esto, verdad. Preocupación por enseñar, pagar el salario del maestro, darle un aumento al maestro, por sus materias. Ahora bien, la búsqueda de una investigación investigativa desde el punto de vista de generar un producto, de generar tecnología, el docente tiene que, tiene que moverse.

Entrevistado 05:

(...) entonces tenemos una priorización de presupuestos y una regresión de otros presupuestos, y podemos ver que esto está pasando frente a nosotros, y no podemos hacer nada. La política misma hace que suceda, el gerente que está en la política hace que suceda, desde la propia recesión que yo creo que no es solo una crisis económica, sino que es una crisis política que estamos viviendo y que nuestros hijos no van a entender por qué la no hicimos nada, creo que esa es una de mis preguntas, es tratar de hacer algo aún con las condiciones que tenemos y que estamos viviendo. Entonces trato de modificar y tratar de ver qué podemos hacer, por eso mi estudio de caso fue el eje de la investigación, que creo que tenemos mucho que desarrollar allí en la propia universidad, fortalecer lo que vemos que hay dificultades en haciendo análisis físico-químicos y microbiológicos en Paraíba, y tenemos una institución que tiene una estructura física, que tiene profesionales, que tiene técnicos que pueden trabajar mejor, pero aun así, tenemos el tema político perturbando el hilo, el vínculo, tanto es, no sólo la política sino la gente, los directivos. Tuve dificultades para obtener información para mi propio trabajo, para mi propio TCC, tanto en la parte financiera como en la parte organizativa, quién se encargaría de eso, porque no tenemos esta visión, no se nos transmitió cómo debería actuar, con el Como sé, hice un TCC sobre un plan de innovación que quiero implementar, entonces ya hice

una reunión, y haré otras reuniones para abrir un poco más la mente de las personas, porque una de las dificultades de instituciones públicas es el de la política. Entonces, como docente, coordinadora de investigación y extensión, no puedo hacer cosas que otro docente puede hacer. Como pensaba como coordinador de investigación y extensión, tendría más apertura, tendría más para poder hacer que sucedan más cosas.

En las afirmaciones anteriores, es bastante claro que las opiniones se forman a partir de la posición que se ocupa en el campo y los agentes heterónimos, como la política exterior, sí interfieren en el juego de fuerzas que actúan en la vida cotidiana de las universidades públicas, como un campo de acción. poder y lucha. Además, internamente, la política también juega un papel preponderante en las relaciones de poder establecidas y en movimiento.

Luego de este breve resumen de la teoría y la educación bourdieusiana, nos corresponde reforzar la premisa tan defendida por Paulo Freire (2000), que la educación no es neutra, sino que es siempre pedagógica y política.

La mezcla de palabras léxicas presente en las figuras antes mencionadas, donde se confrontan clases de palabras que remiten al habitus profesoral y elementos constitutivos de un lenguaje que remiten al habitus empresarial, nos lleva a la necesidad de asumir la postura del no- actor laico e ir más allá de esta investigación sobre la naturaleza relacional entre el campo universitario y el campo empresarial y su impacto en la acción pedagógica.

Otra reflexión a la que podemos adentrarnos a partir de las figuras mencionadas es: ¿En qué medida los agentes docentes se sienten representados por el campo empresarial y su capital simbólico para 'ponerse la camiseta', en una acción relacional con los elementos heterónimos de este campo?. ¿En qué medida ejercen la doble pertenencia, dadas las diversas posibilidades que engendra la legislación nacional, estatal y universitaria, para incentivar la inserción de los agentes universitarios en el ámbito empresarial?

En las consideraciones finales, volveremos sobre algunos de estos aspectos para valorar una contribución significativa al debate. Continuando,

desarrollamos el ítem 5.4, referente al grupo 3 de agentes externos a las actividades en el área de emprendimiento.

5.4 TRAYECTORIA DE AGENTES NO PARTICIPANTES EN EL ÁMBITO EMPRENDEDOR

5.4.1 Análisis de la trayectoria de los agentes docentes en otras disciplinas, fuera del ámbito del emprendimiento.

Las entrevistas narrativas realizadas a los agentes docentes del grupo 3, en su mayoría de humanidades y ciencias sociales, pretenden exponer un contrapunto a los discursos de los agentes involucrados con la temática del emprendimiento.

En un principio, el guión de preguntas pedía a los entrevistados que informaran sobre sus recuerdos de infancia, escuela y trayectoria académica. Aquí hay tres testimonios:

Encuestado 15,

Y respondiendo la primera pregunta sobre la infancia, sobre mi origen, el origen de mis padres, su escolaridad, el inicio de la escuela. Yo diría lo siguiente, mis padres ya fallecidos también eran de Patos, nacieron en la ciudad de Patos y criaron a sus hijos allí. Eran mi madre estudiaron hasta el cuarto grado y mi padre también. En su caso, no sabía leer completo, no llegaba a ese nivel de aprendizaje. Así que no sabía cómo leer completamente. Tenía lo que hoy entendemos como alfabetización. Podía escribir su nombre, podía leer muchas cosas en el mundo, ¿verdad? Era una persona muy hábil con los números, era, en su profesión, era capataz. Sirviente de albañil, albañil, capataz. Estaba muy orgulloso del conocimiento que tenía en esta área. También se ocupó del comercio de frutas y verduras, que siempre fue muy creativo, dentro de un contexto social de dificultades en un pequeño pueblo del interior del país, que enfrentaba largos períodos de sequía, por lo que fue ese padre hábil que estuvo en la construcción civil, a veces comerciaba con los frutos, según las condiciones, las mejores condiciones que le parecían en ese momento para el sustento de su familia. Soy de una familia de cuatro hermanos. Yo y mi hermano mayor fuimos estudiamos en la ciudad de Patos nacimos y estudiamos en la ciudad de Patos, cuando era niña mi primera experiencia con la escuela fue con la escuela domestica. En ese momento se dijo que había que desarmarse. Cerca de mi casa había una maestra, doña Lourdes, la tía Lourdes, que acogía a los niños de esa calle, de ese barrio era muy conocida por su competencia, por su manera de tratar a los niños, su cariño, su cariño y la mayoría de los niños de ese barrio pasaron por la escuela doméstica de la tía Lourdes antes de ir a una escuela oficial, la llamada escuela oficial.

Aprendimos a leer en casa de la tía Lourdes. El aula era el comedor de la casa del maestro. Los niños nos reunimos alrededor de una mesa. Una mesa grande y había un pizarrón y la maestra puso las letras del abecedario para que las copiásemos, nos hizo repetir esas letras, dibujar esas letras en el cuaderno. De todos modos, alrededor de una mesa en la casa de la profesora Lourdes, o tía Lourdes como la llamaban sus alumnos, muchos niños se sentaron y respondieron a la maestra. En el tablero de la pizarra el alfabeto para copiar en el cuaderno. Ahí estaba yo en mi primer banco de la escuela, muchas líneas, algunas torcidas y borrosas, letras impresas, números en la hoja blanca del cuaderno. Los primeros registros de mi vida estudiantil. Siguieron los primeros cuatro años en la escuela Josias Nóbrega. Entonces, después de salir, el paso por la escuela doméstica fue seguido por el ingreso a una escuela llamada Josias Nóbrega. Cada comienzo de año tenía una expectativa especial para mí. Así que todo me encantaba, el olor a libros nuevos, la goma de borrar de dos colores, hasta con algún sacrificio mi padre compraba todo. ¿Por qué para él? En los años setenta y para él, que no tenía tanta oportunidad de estudiar, era un gran orgullo tener un hijo en la escuela y decía: hija mía, la herencia más grande que un padre le puede dejar a un hijo es el conocimiento, así que esas fueron sus palabras y estas palabras también me animaron. Entonces de esa época en la escuela primaria, como hoy la llamamos fundamental, destaco algunas escenas, la actuación de los internos en el recreo, las fiestas, los exámenes, las estrategias en las que se encontraban, los internos que se graduaban para ser maestros decorados. la sala con afiches hechos de cartulina, hojas de papel madera con figuras pegadas, letras bien diseñadas, los bordes de los afiches fueron decorados con papel crepé de colores. Pensé que era hermoso. A la hora del recreo, tomaría un refrigerio en su carrera para tener tiempo de jugar. Jugamos al gimnasio, a la etiqueta, a correr. Cuando sonó el timbre, terminó el recreo y regresó al salón de clases. Las piernas se quedaron quietas, pero la mente siguió corriendo afuera. Era solo un conversador. La clase tardó mucho en despedirse del recreo. Pero el maestro insistió, silencio. Presta atención. En el día del niño hubo torta, gaseosa, souvenirs. Me encantó el día. Me gustó. Día de prueba, máxima concentración. Las matemáticas eran el hombre del saco. El portugués era demasiado bueno. En casa leía los textos antes de que me lo indicara el profesor. Y solo de recordar a mi abuela, historias que estaban en el libro, ya la conocía por mi abuela que me contaba. Diciendo así, mira, te voy a decir solo esto uno más y te vas a dormir, ¿ves mi hija? ¿Quién dijo que mantuve el trato? Mi abuela me enseñó a disfrutar de la lectura. Mi gusto por la lectura se fue adquiriendo con ella con sus narraciones. Finalmente, durante el transcurso de la primera etapa de la escuela primaria en casa, comencé a jugar a enseñar. Los amigos y las muñecas se convirtieron en estudiantes. Un maestro nació en mí. Silencio. Presta atención. Contaré una historia. Repetí lo que vi en la escuela y lo que escuché de mi abuela había una semilla de maestra ahí ya terminé el cuarto año, me cambié de escuela, porque la anterior solo ofrecía hasta el cuarto año. En este nuevo escenario con muchas disciplinas, muchos maestros, nuevos amigos donde todo parecía muy desafiante. Las clases de portugués fueron un espacio de alegría, como volver a ver a un viejo amigo. En el sexto año me mudé a otra ciudad, de Patos a Campina Grande. Y la despedida fue difícil. Pensé que estaba dejando todo atrás. No sabía que esto era posible. La experiencia ya era parte de mí. Pensé que estaba dejando todo atrás, pero no era posible dejarlo atrás, lo llevamos con nosotros por el resto de nuestras vidas.

Encuestado 18

Así que es familia, ¿no? Soy una hija, sí. La hija mayor tiene 3 años. y son bollos, ¿no? Sí, mis padres lo son. Tiene información diferente. Se lo regalé a mi madre, incluso lo hizo. Es primaria, ¿no? Es hoy, creo que es mental como tal. niño sociable. Y mi padre ya hizo esta fe, parece que cuestiones específicas, no. Mi madre es costurera, ¿no? Y mi padre, ambos jubilados, cuando el padre justiciero. Son mis abuelos, tengo algunos registros, es su información. Es mi abuela paterna, es la única. Así fue, yo. Me acuerdo porque ella falleció, ya era adulta, pero en otras se fortalece más tiempo. Entonces recuerdo, recuerdo, recuerdo mucho. Empecé muy, muy temprano. Creo que comencé la escuela cuando tenía 2 años. creo que 2 años. Y recuerdo que tengo muchos recuerdos. Estás en formación inicial, aun así mi madre te dice que todo está bien, ¿no? Y me encontré Empecé a leer muy temprano. Creo que tenía 3 años entiendo menos de 4 años. Y recuerdo, recuerdo bien la escuela, recuerdo algunos hechos. Sí, tiene algunos recuerdos. En unos cuantos flashes, ¿no? La mayoría recuerda principalmente lecturas enlazadas. Algunos libros para el hogar, los caminos de trayectoria no es sí, incluso. También es en casa, la memoria que tengo es, y creo que es porque es fuerte, es uno de los libros que tenía a esa edad, ¿no? Y esos clásicos, ¿no? Debería ser así, pero recuerdo que lo leí mucho, pero no tenía muchos otros libros, ¿sabes? No tenía mucho acceso, pero tenía esta colección: "El soldado de plomo". Y yo, leí la misma historia varias veces, pero sí, eso lo digo con las historias de mi madre. No, no tanto mis recuerdos de esta escuela. Que me afectó había una escuela que tenía esa inquietud, no la escuela del barrio donde vivíamos. Pero es una escuela que estimuló. Y yo. ¿Cómo tienes un poco de memoria de esa época, pero, por ejemplo, yo sí, los recuerdos son juegos, como plastilina, ¿sabes? Es un recuerdo muy, muy vago de ellos. Y así lo recordé ahora. Hay una maestra que era mi maestra en ese momento, ella vive aquí en el barrio, ella vive aquí. Incluso no me reconoció, mi abuela solía. Ella reconoció, mi abuela también aquí tal. Me dijo así, que yo siempre fui muy adulto así. Para abrir la habilidad es que yo era la creación mucho. Mucho, mucho, sabes que yo pensaba que esas cosas de niño eran mucho, mucho para mí, ¿no? Y lo recuerdo muy bien. Y me lo dijo varias veces. Ahí, pero este es el recuerdo que tengo. Pero creo que fue mucha tarea también por eso, por el tema de la lectura. Me acuerdo mucho de eso, de ese estímulo, ¿no? De lectura por este, por esta colección de libros que tenía. Y son libros narrados también porque tenemos en ese momento, esos libros, esos, las historias contadas están en esos viejos discos LP, sí, recuerdo mucho aquí y yo, yo, recuerdo que escuché mucho eso y contó muchas de esas historias.

Encuestado 16

Entonces, mi padre era de Patos, ya falleció y mis abuelos también eran de Patos, él, mi abuela nunca trabajó, ella siempre fue ama de casa, por así decir. No mi abuelo, no estoy seguro, pero jugaba juegos de animales. o si no los que en el interior siempre tienen esas fiestas patronales y en las fiestas patronales hay esas ruletas, esos juegos de animales entonces con eso jugaba allá.

Y mi padre también empezó con eso, pero luego se hizo mecánico, entonces arreglaba autos. Esa fue siempre su profesión, luego conoció a mi madre en Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, en esas andanzas como yo, en una fiesta patronal allí y luego se casó con ella y se vino a vivir a Patos, y luego yo fui el primero de seis hijos, dos fueron abortos espontáneos y cuatro siguen vivos, ¿no? Por cierto, tres están vivos. Somos dos hermanos y yo, y el otro hermano ya murió del corazón. Ya han muerto los dos, solo así, que los estudios se adelantan, ¿no? De mis estudios, me lo regaló una hermana de mi padre. Ella siempre fue, siempre fue estudiosa, siempre estuvo comprometida con la educación, también fue maestra y prácticamente se apoderó de nosotros y siempre nos metió en la pedagogía, no pedagogía, pedagogía, ¿no? Pedagógico. Pedagógica, al nivel que sus colegas enseñaban en escuelas públicas y privadas. Entonces ella me puso, siempre nos puso en la escuela pública donde esos compañeros que conocían eran los mejores, entonces tenían una responsabilidad muy buena con la educación y eso enseñamos en escuelas privadas, también siempre nos puso con estos maestros durante todo el primario. Entonces Luciana, los recuerdos no son muy buenos, en casa mi padre le pegaba mucho a mi madre. Entonces, a menudo eran días tensos y noches tensas, ¿de acuerdo? Que bebía mucho. Vivía con mi abuela, pero estaba en casa contigo, el vecino así. Entonces, no fui testigo del 100% de las agresiones. Pero mis otros hermanos lo vieron porque vivían con mi madre. Viví con mi abuela. Entonces, digamos, me salvé de ver mucho y estar presente durante muchas violencias. Entonces este es un recuerdo muy fuerte de la infancia y la escuela de Luciana, entonces me gustaba pasar tiempo con las niñas, ¿no? Tenía más afinidad con ellos y luego fui muy rechazada por los chicos. Me decían la mujercita de esas cosas. Entonces, en la infancia, esta primera fase realmente fue una fase triste para mí recordar dentro de este contexto del que estamos hablando ahora, ¿sabes? Así que esos son los recuerdos. Mira, no reporté nada bueno porque así son las cosas. no hay nada como eso que pueda elogiar.

Los testimonios anteriores retratan la trayectoria escolar de tres participantes del grupo 3, llena de recuerdos notables y que nos recuerdan las alegrías y angustias interpretadas por cada agente, la trayectoria de cada uno continuó en los años siguientes en su recorrido por la educación pública, que todos están actualmente vinculados.

Podemos comprobar que las trayectorias son determinantes para la adhesión a los itinerarios intelectuales y la construcción del habitus dentro del campo universitario. Veamos dos testimonios sobre experiencia académica y profesional.

Encuestado 19:

Yo digo, papá, voy a hacer el examen de ingreso a matemáticas, así que lo hice, lo aprobé. Entré en el 88, cuando era, había muchas huelgas en la

universidad y en mi época había una huelga de 7 meses. Huelga de 6 meses. Entonces, en un año que yo estaba terminando, Ronaldo Cunha Lima abrió el concurso para el primer concurso estatal para un maestro, creo que fue en 1994... Era el 94. Entonces lo hice y aprobé, porque en realidad era pasar 4 años en la universidad. Pasé 6, no, o fueron 6 o fueron 7 años, 88, 89, 90, 91, 92, 93. Porque fueron 6 años, 2 años, fue un paro. Luego tomé el examen a mediados de año. Por el profesor y yo aprobamos, por matemática ahí, desde entonces, desde el 88 yo, tengo muchos años de servicio, no es. Ya tengo 33 años de INSS pagado, lo tengo desde marzo del 88 hasta ahora, isabes!

Encuestado 15:

La biblioteca, los libros, las conversaciones animadas, en los pasillos del CHLA en el campus uno de la UFPB, también en la Praça da Alegria, acogidos por amigos, animados por los profesores, crearon un nuevo escenario para mi vida. Estaba sembrando semillas en ese nuevo lugar, entre los libros y las casas amarillas. Cada semestre se abría el abanico de disciplinas. Entre ellos, destaco mi encanto por la literatura. Especialmente para la literatura infantil y juvenil. Para escribir en portugués. Confieso que luché con la gramática sintagmática. Este itinerario de muchos encuentros académicos dentro y fuera de las aulas. Muchas vidas a la biblioteca, trabajos, ensayos, seminarios. Tuvo su última puntada en mil novecientos noventa y cinco. Y en la clase de nostalgia recuerdo las palabras del coordinador. Regresa. Vuelve a la especialización, y volví. La especialización iniciada en mil novecientos noventa y cinco y concluida en mil novecientos noventa y seis, fue un espacio de nuevos encuentros, reencuentros con la lingüística general, la morfosintaxis, hice las paces con la gramática. Estudié Metodología de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa entre muchas otras disciplinas. Y esta última asignatura, Metodología de la enseñanza de la lengua portuguesa, promovió un encuentro con Bakhtin y Foucault, que agudizó mi visión del aula, la relación entre lengua y sociedad y las relaciones de poder que impregnan la experiencia humana y se reflejan en la enseñanza. El ideologismo bakhtiniano me hizo comprender que estamos permeados por el otro, por lo que la primera maestra siguió conmigo las clases en su mesa de casa, los internos, sus técnicas, sus carteles coloridos, las fiestas, los juegos, las historias contadas por mi abuela y contada por los libros. Mis alumnos de mi escuela, mi vida y mi historia en constante diálogo en los procesos internacionales en los que me involucré. Con Foucault entendí que las interacciones humanas subyacentes de cualquier naturaleza son imágenes elaboradas bajo diferentes espacios de poder. Nos comunicamos inmersos en un juego de imágenes que me hablan de mí y del otro en espacios que elaboramos discursivamente para nosotros y para los demás. Como docente seguí un orden, el orden del discurso del que surgían los supuestos saberes involucrados en las concepciones teóricas y metodológicas adoptadas por los docentes en diferentes contextos históricos y culturales. Ayer, conociendo las letras del abecedario, escribiendo tu propio nombre. Saber la lección del cuadernillo era característico del alfabetizado en la escuela doméstica que me acogió en la infancia. Hoy, otros saberes señalan que la alfabetización no es suficiente. ¡Tu tienes que escribir! La tía es maestra, tiene salario, apoyo institucional y dignidad profesional. En este nuevo escenario, el docente se ve a sí mismo como un investigador que cuestiona su conocimiento y lo transforma. Así me miraba a mí mismo, a mis clases, a mis conocimientos.

Las experiencias de vida de cada agente, los condujeron por caminos que distan mucho de la experiencia profesoral dentro de la familia como referente en la construcción del habitus para la docencia. Pasemos a la presentación de algunos informes de posición respecto al tema central de la tesis.

5.3.2 Análisis del posicionamiento en relación al emprendimiento universitario

Se realizaron algunas preguntas en torno al tema de la relación público X privado y los agentes se posicionaron sobre el tema de la relación universidad -empresa. Veamos algunas respuestas:

Encuestado 17

Históricamente hay así y hay muchas barreras, ¿no? Sobre eso todavía, ¿verdad? Eh , lo público, ella dice que es al revés, lo privado nunca se llevó bien con lo público, el diálogo nunca fue en términos de sociedad, siempre fue una lucha de pulsos, ¿no? Privado, si tenemos en cuenta que estamos en el siglo XXI, ¿no? Y que la vida no se trata solo de relaciones, ¿verdad? De todos modos, en términos de sociedad, las relaciones en el nivel de educación superior no son estáticas, cambian, ¿no? Y prácticamente a día de hoy no podemos negar esta situación, ¿verdad? Creo que el diálogo es el primer buen paso hacia lo que aún no se sabe que existe, por ejemplo, el emprendimiento sigue siendo algo así como un tabú, ¿no? En la mente de muchos profesionales de la educación, ¿verdad? De repente, quién sabe, tal vez sea una necesidad emergente debido a este tabú, no tienes más posibilidades de entenderlo mejor e identificarlo, ¿verdad? Y también ponerlo en un contexto de publicidad por parte de la sociedad, ya saben, yo veo que esto es lo que se puede y lo que falta es precisamente saber sobre los proyectos pedagógicos de los cursos que pueden y deben leer en su momento. Falta un poco de eso, es demasiado cerrado en el espacio público, ¿no? Por supuesto, no defiendo que la iniciativa privada derribe el espacio público o se apodere del espacio público, no lo hago. Pero yo defiendo que haya diálogo y que haya una alianza importante, porque no todos van a vivir de lo público. Muchos, la mayoría, ya viven fuera de lo público. La mayoría tendrá acceso al público ahora, y trabajará con algo lamentablemente que es por concurso público, sabemos que las vacantes no se ofrecen para que la sociedad tenga acceso, ¿no? ¿Qué prevalece? (...)

Encuestado 18

Pero no pienso una cosa, al contrario, pienso. Me parece genial quien ya puede hacerlo y quien ya lo hace, no es quien ya emprende. En este ámbito, pudiendo aportar experiencias formativas o de investigación en este ámbito universitario. Para dar seguimiento a algunos casos, para dar alguna información a modo de consejo. La composición, no lo es! Entonces, llegué a pensarlo un par de veces, llegué a hace 1 año, miento hace 2 años, a buscar algunos cursos en esta área, sí. Es uno de esos cursos en línea y formateas una carpeta, ¿verdad? Y haces consultoría, ¿verdad? Pero como, pero, eso que sabemos es que vienes a reconciliarte con lo que tenemos entre manos, lo que queremos hacer.

Encuestado 20

Bueno, la pregunta es interesante, ¿no? Soy un profesional de la literatura y trabajo con la producción de generación de ingresos con la literatura, sabes que no es tan fácil, ¿verdad? Los que nos atrevemos a producir algo solo podemos hacerlo muchas veces por iniciativa propia. Es decir, tenemos mucha dificultad para desarrollar esta visión y digamos, generar ganancias cuando se trata de las artes, las humanidades. Entonces, te confieso que tengo dificultad con esto. Lo que tengo en mente Tengo un gran amigo, el profesor Sérgio Murilo, tenemos un proyecto de extensión que hasta recibió el premio Aire Ciudadano, ¿no? Nos destacamos entre tantos. Para que tengan una idea, si no me equivoco, la UFPB tenía aproximadamente ochocientos proyectos de extensión en los que se premiaron cinco, se premiaron cinco obras en cada área de conocimiento. Entonces, tenemos este premio que se llama enlace ciudadano, es un premio que asigna la rectoría, ¿no? Las obras que tal vez estuvieron mejor ejecutadas, no sé si sea así. pero es una obra que habla de cine, es una obra que habla de formación crítica, entonces yo tengo una visión que no es inmediata, ¿ok? Si lo pienso desde un punto de vista inmediato, nuestro enfoque no arrojará rápidamente laureles, pero si pienso que desde una formación crítica que utilizo con la herramienta pedagógica arte cine, estaré colocando profesionales en el mercado laboral mucho más. preparado, ¿verdad? Voy a poner profesionales mucho más capaces de cuestionar, producir, crear en el mercado de trabajo, porque mira, pensemos desde el punto de vista empresarial, quieres un empleado apático que, en cierto modo, solo acepta las cosas. dices o prefieres un chico proactivo? sujeto de la iniciativa. Entonces, cuando trabajamos en conjunto con estos cursos de formación críticos, ofrecemos un profesional mucho más productivo al mercado laboral, ¿no? Entonces, pensamos mucho en esta circunstancia.

Podemos ver a través de los extractos destacados que, al ser agentes no familiarizados con el tema del emprendimiento, no hay exclusión del tema en relación con la actividad académica. Solo algunas advertencias sobre la falta de conocimiento y el posible 'tabú' sobre la agenda empresarial.

Un tema que ya hemos mencionado antes es el desconocimiento sobre el contenido que involucra el emprendimiento y la poca representatividad que estos agentes manifiestan al referirse al *habitus* emprendedor. Es decir, la vinculación con el emprendimiento en la universidad, para ellos, parece ser algo aún alejado de su realidad.

Sin embargo, al observar la literatura de intelectuales sobre el campo universitario brasileño y sus configuraciones actuales, Oliveira (2011), Adrião e Peroni (2008), Pereira e Almeida (2011), Carmo, Oliveira & Silva (2016), Ferreira e Oliveira (2016), Strobel Neto e Almeida (2017), refuerzan el debate en torno a la Reforma del Estado en Brasil y sus consecuencias para la universidad pública y la formación docente. Destacan la discusión sobre la relación público-privado y la función social de la universidad, que se basan en varias reservas sobre el papel del emprendedurismo para los trabajadores de la educación y también sobre la función social de la universidad pública, cuando la oferta empresarial se revierte en privatización del servicio público y reducción de la accesibilidad e inclusión de los segmentos más vulnerables de la sociedad brasileña. Este vigoroso debate se intensificó aún más después del nefasto gobierno de la ultraderecha brasileña, hecho que generó nuevos enfrentamientos en cuanto a la agenda empresarial y la educación.

Volveremos sobre algunas cuestiones valorativas en las consideraciones finales de esta tesis.

CAPÍTULO VI - CONCLUSIONES

Tomamos como referencia para analizar la trayectoria de los profesores que participan en el tema emprendedor a través de las actividades de formación de Inovatec/UEPB, los fundamentos teóricos de la Sociología Reflexiva de Bourdieu, en lo que respecta al análisis de la trayectoria de los agentes dentro del campo universitario.

Al principio no fue una tarea fácil debido a la estructura regional de la UEPB, que cuenta con ocho campus en varias regiones del estado de Paraíba. La oportunidad de conocer a los profesores generalmente se daba en las actividades propias de la Inovatec o en conjunto con otros socios.

Reforzando la idea de posibilitar el encuentro durante las actividades, fue una estrategia que surtió efecto, hubo una receptividad de los compañeros en poder colaborar con la investigación. En esos momentos, a veces tenía la oportunidad de quedarme en el mismo lugar con los demás participantes y allí teníamos largas conversaciones antes de quedarnos dormidos.

La característica de ser ecléctica no es sólo prerrogativa de la universidad con campus en varias regiones. Los profesores de la institución también tienen una característica similar en cuanto a su origen, como podemos ver en el Anexo A.

A veces había cuatro participantes, todos ellos provenientes de diferentes regiones del estado de Paraíba y del exterior. Otra característica fue la variedad de formaciones, algunas de humanidades, otras de ciencias exactas, otras de matemáticas, otras de ingeniería y también de ciencias médicas y farmacéuticas, fácilmente visibles en el gráfico 3. Aún con esta perspectiva ecléctica en su formación básica, la mayoría demostró afinidad y conocimiento sobre los contenidos abordados, sin mayores desencuentros sobre el tema abordado en la formación.

En general, Inovatec, debido a que no cuenta con personal en el área de Pedagogía o similar, siempre ha optado por desarrollar actividades de capacitación o educación continua, buscando alianzas como las que se dieron

en su momento por un convenio realizado entre la universidad y el SEBRAE/PB.

Las implicaciones resultantes de este procedimiento, que involucra alianzas externas, es la comprensión de cómo la empresa es percibida en relación con la universidad. Porque, efectivamente, el SEBRAE es una organización que fomenta el emprendimiento en el país. Sin embargo, el objetivo de la universidad no se basa necesariamente en los mismos objetivos del SEBRAE, es decir, la formación de nuevos emprendedores. Aunque esto sea parte del plan de estudios de algunos cursos de grado y bachillerato.

Sobre esta discusión de elementos heterónimos dentro del campo científico, Bourdieu desarrolla tanto en *Hacia una sociología de la ciencia* como en *Homo academicus*, un fructífero debate.

Volviendo al grupo de profesores, no siempre se dio la misma sintonía al cursar el MBA en Gestión de la Innovación y el Emprendimiento. El caso es que estábamos en otro grupo mucho más numeroso (150 personas) y ecléctico desde el punto de vista formativo. Hubo quienes estaban muy bien aclimatados y quienes no se identificaron. Como se trata de un grupo extramuros de la UEPB, las opiniones divergentes fueron claras.

Una vez más, recurrimos a Bourdieu para enfatizar su comprensión de las fuerzas que actúan en los grupos y en el campo. Wacquant (2013, p.87), escribió un brillante artículo donde se explora el tema del poder simbólico y la fabricación grupal. El autor incluso se refiere a la alquimia socio-simbólica, "como una herramienta para dilucidar la política más amplia de formación de grupos".

La alquimia se encarga de promover encuentros y desencuentros entre los diversos habitus. Un fenómeno común en el grupo MBA fue la férrea defensa de que la universidad estaba desfasada en sus métodos y que los profesores con más tiempo en la casa debían jubilarse para que las prácticas científicas pudieran avanzar a la par de los nuevos tiempos de innovación y emprendimiento. Los datos de la investigación revelan en la Nube de Palabras, en referencia a la figura 15, que la expresión 'nosotros', necesariamente, no es sinónimo de comunión. Sin embargo, puede reflejar la unión de pequeños grupos en función de su afinidad del habitus.

Aún en relación al grupo 1 de Inovatec, el análisis de Similitud (Figura 16) representa muy bien el habitus profesoral incorporado, dado que las ramificaciones de la palabra 'personas' conducen a las palabras: universidad, trabajo, curso y docente. Quizás indica que existen afinidades como se muestra en la Figura 17 (Dendograma), pero el habitus profesoral prevalece sobre el emprendedor. Esto fue visible en las entrevistas cuando los profesores del campo de la ingeniería y las ciencias agrícolas se refirieron a sus ex profesores como grandes dinamizadores de sus carreras y por quienes tenían un inmenso cariño y gratitud.

Continuando, entramos en la comparación entre los sujetos de los grupos 1 y 2, en cuanto al concepto de herencia, ambos grupos 1 y 2, tienen herencia familiar, aun cuando no se refiera directamente al dominio de bienes y servicios, sino a prácticas, acción para apoyar a estos miembros de la familia en varios momentos de sus vidas como niños y adultos.

En cuanto a los análisis de Similitud, Figuras 27 y 28, estos también demuestran claramente los elementos más fuertes corresponden tanto al habitus profesoral como al habitus emprendedor, con prevalencia del habitus emprendedor en el grupo 02, por su mayor acercamiento a la enseñanza y las actividades en materia de espíritu emprendedor. Mientras, los profesores que trabajan poco en el área demuestran en sus declaraciones una primera aproximación a los elementos constitutivos de un habitus emprendedor, a partir de su acercamiento con Inovatec y también de su propia trayectoria.

Este hallazgo nos lleva a reflexionar sobre el desarrollo de un habitus escindido en la experiencia investigada.

REFERÊNCIAS

Adrião, Theresa, Peroni, Vera. (2008). *Público e privado na educação – novos elementos para o debate*. São Paulo, Xamã.

Alcántara, A. (2014). La gobernanza en la educación superior. En: TEODORO Antonio; BELTRÁN, José. (Coordinador). *Sumando voces – Ensayos sobre la educación superior en términos de igualdad e inclusión social*, 137–145.

Araújo, AK (2011). ¿ADEMÁS DE HUMBOLDT? *El debate sobre la autonomía universitaria en los siglos XIX y XX*, 63.

Avila, Sueli de F. Ourique de. (2010). Mercantilização do ensino superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior. (Tesis de doctorado em Educación), UERJ, Rio de Janeiro.

BRASIL. Minc. Educação. (2010). *Plano Nacional de Pós Graduação – PNPG 2011-2020*. CAPES, Brasília, DF.

Baldino, J. M., Donencio, M. C. B. (2014). O habitus profesoral na constituição das práticas pedagógicas. *Polyphonia*, v. 25/1, jan/jun.pp.263-281.

Bardin, Laurence. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, edições. 70.

Bonnewitz, Patrice. (2003). *Primeras lecciones sobre la sociología de P. Bourdieu*. Traducción: Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bourdieu, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Citado por: ROSA, T. B. O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. *Revista Sem Aspas*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 3–12, 2017.

Bourdieu, P. (1998). *Contrafuegos: Tácticas para enfrentar la invasión neoliberal* (Zahar). Traducción: Lucy Magalhães. Río de Janeiro: Jorge.

Bourdieu, P. (2001a). *Hacia una sociología de la ciencia*. Traducción: Pedro Elói Duarte. Lisboa/Portugal: ediciones, 70.

Bourdieu, P. (2001c) *Contrafuegos 2: Por un movimiento social europeo* (Zahar). Traducción: André Telles. Río de Janeiro: Jorge.

Bourdieu, P. (2001b). *Meditaciones Pascalianas* . Traducción : Sérgio Miceli. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2001c). *Contrafuegos 2: Por un movimiento social europeo* (Zahar). Traducción : André Telles. Río de Janeiro: Jorge.

Bourdieu, P. (2004). *Los usos sociales de la ciencia: Hacia una sociología clínica del campo científico* . Traducción : Denice Barbara catani . São Paulo: UNESP.

Bourdieu, P. (2005). WACQUANT, Loic . En TA Dillon (Ed .), *Una invitación a la sociología reflexiva* . Editores Siglo XXI, Argentina.

Bourdieu, P. (2007). La economía de los intercambios simbólicos. *Introducción , organización y selección Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva (Coleção Estudos , 20)* .

Bourdieu, P. (2007b). *La miseria del mundo*. Traducciones: Mateus S. Soares Azevedo et al. 7 ed, Petropolis, Vozes, pp. 693-732.

Bourdieu, P. (2011). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. En traducción: Mariza Corrêa . SP, Papiro.

Bourdieu, Pierre. (2013). Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. *Estudos Avançados*, 27(79).

Bourdieu, P. (2017). *Homo academicus*. En N. Valle (Org.), Traducción : Ione Ribeiro Valle . De la UFSC.

Catani, AM, Catani , DB y Pereira, M. GR (2001). Las apropiaciones de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo brasileño, a través de publicaciones periódicas en el campo. En *Revista Brasileira de Educacao*. mayo/ junio / julio / agosto.

Catani, Afrânio M., Hey, Ana Paula. (2008). Bourdieu e a educação. In: *Cult*, 128, Ano 11, Dossiê: Pierre Bourdieu. Setembro.

Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev. Bras. Enfermagem*. Brasília, set/out, 57 (5): 611.

Carmo, Jefferson C., Oliveira, Regina, Tereza C. de Oliveira, Celeida, Maria C. de S. e Silva (Orgs). (2016). *Transformações do estado e influências nas políticas educacionais no Brasil*. Campinas/SP, Mercado das Letras.

Chauí, M. ([sd]). (1999). La universidad pública desde una nueva perspectiva. *Revista Brasileña de Educación*. Campinas, No., 10, jan/abril, 90-96.

Corragio, JL (2000). Desarrollo humano y educación: El papel de las ONG latinoamericanas en la iniciativa de educación para todos. 3 edición São Paulo: Cortez (*Coleção Prospectiva*, v., 1).

Costa, Achyles Barcelos da. (2006). O desenvolvimento econômico na visão de Joseph Schumpeter. *Cadernos IHU ideias*, ano 4, n. 47, São Leopoldo/RS. Cunha, LA y Goés, M. de. *El golpe de la educación*. (2002). 11ª edición. Jorge Zahar.

Dausien, B. Alheit, P. La biografía en las ciencias sociales – notas sobre los problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación. Traducción: Francesc J, Hernández i Dobon. Berlin, New York, 2009, pp. 285-315.

Dagnino, Renato, Gomes, Erasmo, Thomas, Hernán, Davyt, Amílcar.(1997). Racionalidad de la interacción Universidad- empresa en América Latina. *Educação Superior e Sociedade*, V.8, n. 1.

Dagnino, Renato. (2006). A comunidade de pesquisa dos países avançados e a elaboração da política de ciência e tecnologia. *RBCS*, V. 21, n. 61, Junho.

Mendes, Estevam Dedalus de A. (2017). Educação e desigualdade. *Jornal a União*, João Pessoa, 124, n. 130.2 jul, 2º Caderno, p. 10.

Dobón, FJH i. (2016). *Pedagogía del borrado*. <http://www.uv.es/fjhernan>

Dobón, FJH i, & Morales, IM (2014). Excelencia Académica. En *TEODORO* (p. 359-364). Miño y Dávila srl p.

Dobon, FJH i. (2022). Pisa da la razón a Bourdieu. *RASE*, vol. 15, nº 2. ISSN 2605-1923.

Dolabela, Fernando. (2003). *Pedagogia empreendedora*. São Paulo, Editora Cultura.

Drucker, Peter F. (1987). *Inovação e espírito empreendedor – prática e princípios*, São Paulo, Pioneira.

Fávero, Altair Alberto, Bechi, Diego. (2017). *O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação*. *Rev. Inter. Educ. Sup.* V.3, n.1, p. 90-113, jan/abril. Campinas/SP.

Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque. (2006). *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. *Educar*, n. 28, p. 17-36, Curitiba, UFPR.

Ferreira, Suely, Oliveira, João F. (Orgs.), (2016). *Universidades públicas, mudanças, tensões e perspectiva*. Campinas/SP, Mercado das Letras.

Ferreira, Adir Luiz. (2022). As marcas da sociologia de Bourdieu no Brasil: da chegada ao atual reconhecimento. *RASE*, vol. 15, nº 2. ISSN 2605-1923.

Flick, U. (2009). Introducción a la investigación cualitativa. En *traducción: Joice Elias Costa*. Porto Alegre: Artmed.

Foucault, M. (2008). *La arqueología del conocimiento*. En *traducción: Luiz Felipe Baeta Neves*. Medicina Forense Universitaria.

Freitag, B. (1980). *Escuela, estado y sociedad*. 4ª ed. Moraes (Colección educación universitaria).

Freire, Paulo. (2000). *Política e educação*. São Paulo, Cortez.

Gentili, P. (2002). Tres tesis sobre la relación entre trabajo y educación en tiempos neoliberales. En: LOMBARDI, JS; SAVIANI, D.; SANFELICE, JL (Orgs.). *Capitalismo, trabajo y educación*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 45-59.

Ghiraldelli Jr., P. (1994). *Historia de la Educación*. 2ª ed. São Paulo: Vozes.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H. y Schwartzman, S. y. ([sd]). *The New Production of Knowledge*. Londres: Sage.

Goldstein, Ilana.(2008). Hierarquias da cultura. In: *Cult*, 128, Ano 11, Dossiê: Pierre Bourdieu. Setembro.

Goff, L. (2010). Jacques. *As raízes medievais da Europa*. Traducción: Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes.

Goff, L. (2012). Jacques. *En uma breve historia de europa*. Traducción: María Idalina Ferreira Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes.

Goff, L. (2013). Jacques. *Para otra edad media - tiempo , trabajo y cultura en occidente , 18 .*

Groulx, LH (2008). Contribución de la investigación cualitativa a la investigación social. En: POUPART (et al). *Investigación cualitativa – enfoques epistemológicos y metodológicos*. Traducción : Ana Cristina Nasser , 97-105.

Habermas, J. (2002). *La constelación posnacional: ensayos políticos*. Traducción : Márcio Seligmann Silva. Sao Paulo: Litera mundo _

Habermas, J. (2012). *La constitución de Europa*. En Madrid: Editorial Trotta . Colección Estructuras y Procesos - Serie Filosofía.

Habermas, J. (1968). *Técnica e ciência como ideologia*. Traducción: Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70.

Illouz, Ewa. (s/data). *Sofrimento, campos afetivos e capital afetivo*. Zahar.

Jacobina, A.T (2016). *El movimiento de Reforma Sanitaria Brasileña y su relación con los partidos políticos marxistas*. 217 ss. (Tesis de Doctorado). Universidade Federal da Bahia, Bahia.

Jezine, EM (2002). *Universidad y saber popular: el sueño posible* . Autor Asociado/CCHLA/UFPB.

Júnior, S. ([sd]). Luis de. Reformas educativas y calidad de la enseñanza. *EPENN – Encontro de Investigación Educativa del Nordeste*. São Luiz/MA, 2001 , 1.

Kreckel, Reinhard, (2008). *Politische soziologie der sozialen ungleichheit*. Frankfurt, Campus.

La, E. ([sd]). educación superior en Europa 2010: El impacto del proceso de Bolonia. *Disponible en: WWW , 10* .Lahire , B. ([sd]). ¿ Reproducción o extensiones críticas? En y (Org.), & *Sociedad , , año XXIII*, en (p. 37-55). 78.

Lombardi, José C., Jaconeli, Mara R. Silva, Mara, Tânia, (Orgs.), (2005). *O público e o privado na história da educação brasileira – concepções e práticas educativas*.Campinas/SP, Autores Associados.

Nascimento, Luciana Silva do. (2003). *Estrategistas do urbano: educação popular na construção da vida urbana em João Pessoa/Pb – a experiência do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara*. (Dissertação – Master em Educación), UFPB, João Pessoa.

Neto, Walter S., Almeida, Maria de Lourdes P. de. *Políticas de educação superior e formação de professores – (De) lineamentos de uma construção coletiva para o curso de Pedagogia*. Campinas/SP. Unoest/Mercado das Letras.

Nogueira, MA (Org.). (2007). *Escritos de Educación*. 9 ed. Voces (Ciencias Sociales de la Educación).

Nogueira, Claudio M.M., Nogueira, M^a Alice.(2015). Os Herdeiros – fundamentos para uma sociologia do ensino superior. *Educ. Soc*. Campinas, v.3, n 130, p. 47-62, jan-mar.

Oliveira, MB de. D. tecnociencia. (2006). En: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). En *Conocimiento prudente para una vida decente: un discurso sobre las ciencias revisado* . Cortés.

Oliveira, João F. (2011). *O campo universitário no Brasil- políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas/SP, Mercado das Letras.

Oliveira Neto, J. M. Há reflexividade do ator leigo? Objetivação, prática social e consciência reflexiva em Pierre Bourdieu e Anthony Giddens. *Askésis*. v.9, n. 2, p. 261-274, julho-dez, 2020.

Paiva Júnior, Fernando Gomes de. (2004). O empreendedorismo na ação de empreender: uma análise sob o enfoque d fenomenologia sociológica de Alfred Schultz. Tese (Doutorado em Administração), UFMG, Belo Horizonte.

País, E. (2013a). J. A. *A unión Madrid* , 17 , 43.

País, E. (2013b). La crisis golpea supuestos educativos en media Europa. *Lucía Abellán, (Bruselas), Edición de , 21* .

Pérez, JL ([sd]). *Disponible en:* Entrevista a Ester Alba Pagán <http://www.makma.net/las-universidades-privadas-en-que-ranking-estan/>
Acesso: abril de 2014.

Pereira, Elisabete, M. de Aguiar., Almeida, M^a de Lourdes P. de (Orgs.) (2011). *Reforma universitária – e a construção do Espaço Europeu de Educação Superior, análise de uma década do Processo de Bolonha*. Campinas/SP, Mercado das Letras.

Romanelli, O. (1986). *Historia de la educación en Brasil (1930/1973)*. 8 edición Vozes.

Rosa, Tiago Barros. (2017). O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. *Rev. Sem Aspas*, v.6, n. 1, p.3-12, jan/jun.

Roussakis , Y. y Pasiás , G. (2012). Hacia un panóptico europeo: discursos y políticas de la UE sobre educación y formación, 1992-2007, p. 583. En *COWEN* . Roberto; KAZAMIAS, Andreas M; ULTERHALTER, Elaine (Orgs). Educación comparada: panorama internacional y perspectivas, 1v. Brasília: UNESCO, CAPES 2v.

Rueda, Jurany Leite. (2017). *O projeto Alfa Tuning América Latina: proposta, discussões e implementação*. (Dissertação – Master en Educación). UFSCAR, Sorocaba/SP.

Santos, F. M. dos. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de educação*. (S.L) v. 6, n. 1 p. 383-387. Disponível em : <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>>. Acesso em: 5 fev. 2023.

Santos, B. de S. (2000). De la idea de universidad a la universidad de las ideas. *En Pela mão de Alice- o social e o político na pós-modernidade*. 7ed. São Paulo: Cortez, pp. 187-233.

Santos, B. de S. (2005). La universidad en el siglo XXI - Hacia una reforma universitaria democrática y emancipadora. 2 edición *Sao Paulo: Cortez (Colección cuestiones de nuestro tiempo)*. v.,120.

Santos, B. de S. (2006). *Sabiduría prudente para una vida digna*. 2ª ed. Cortés.

Saviane, D. (1997). Escuela y Democracia: Teorías de la Educación, Curvatura de la Varilla, Once Tesis sobre Educación y Política. 31 ed. *Campinas: São Paulo: Autores Asociados (Colección Polémicas de Nuestro Tiempo)* v. , 5 .

Silva, RB da. A. (2012). Relación universidad -sociedad en la periferia del capitalismo. *Rvdo. sujetos*, 27, 102-6909. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092012000100002>

Silva, Haíke R. Kleber da. (2002). Considerações e Confusões entre história oral, história de vida e biografia. *Metis: história & cultura* -v. 1, n1, p.25-38, jan/jul.

Silva, Andressa H, Fossá, Maria Ivete T. (2013). O processo de socialização organizacional como estratégia de integração indivíduo e organização. *Ver. Reuna*. V. 18, n. 4.

Souza, Jessé. (2012). A construção social da subcidadania – para uma sociologia da modernidade periférica. Belo Horizonte, UFMG.

Souza MAR, Wall ML, Thuler ACMC, Lowen IMV, Peres AM. The use of IRAMUTEQ software for data analysis in qualitative research. *Rev Esc Enferm USP*. 2018;52.

Schultz, Theodore w. (1971). *O capital humano* – investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro, Zahar.

Toutanta, L. (2009). Educación Superior en Europa 2009: Desarrollo del Proceso de Bolonia. Agencia Ejecutiva en el ámbito *Educativo, Audiovisual y Cultural* (EACEA) . Bruselas 31 . <http://eacea.ec.europa.eu>>

Transferencia, CE, & en: (Acceso: 02/12/2013, ASD ([sd])). <http://www.queesbolonia.gob.es/queesbolonia/universidad-en-europa/convergencia-eees/que-son-los-creditos-ects.html>)

Trinidad, H. (1999). Universidad, ciencia y estado. En H. (Org Trindade (Org.), *Universidad en ruinas en la república de los profesores*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDES.

Villarroya, AA no. ([Dakota del Sur]). La dimensión social de la educación superior. *En: RASE*, v, 7, 17–41.

Wacquant, Loic. (2007). “Esclarecer o habitus”. In: *Educação & Linguagem*. Ano 10, Nº 16, 63-71, jul-dez.

Wacquant, Loic. (2002). O legado sociológico de Pierre Bourdieu, duas dimensões e uma nota pessoal. *Rev. Sociol.Polit.* 19, p. 95-110, nov. Curitiba.

Wacquant, Loic. (2013). Poder simbólico e fabricação de grupos – como Bourdieu reformula a questão das classes. *Novos Estudos*, n. 96/Jul.

Weymans, W. (2012). De la coherencia a la diferenciación: comprensión del espacio europeo de educación superior e investigación (y sus transformaciones). En *COWEN*. Roberto; KAZAMIAS, Andreas M; ULTERHALTER, Elaine (Orgs). Educación comparada: panorama internacional y perspectivas, 1v. Brasília: UNESCO, CAPES 2v. ([Dakota del Sur]).

Apéndice A – Resumen de las trayectoria de los agentes (Docentes de la UEPB/Grupo 1 y Docentes de la Asignatura de Emprendimiento de la UEPB/Grupo 2)

Entrevistado 1 – UEPB

Los abuelos maternos y paternos procedían de Alagoas, los padres también son del mismo estado y eran funcionarios públicos. Capital Científico: Graduado en la Universidad Federal de Alagoas y Doctorado (2007) y Postdoctorado en la UFMG (2008). Coordinador de la Agencia de Innovación. Profesor de Estudios Nacionales de Posgrado. Número de patentes registradas: 02. Innovación: Programa informático registrado: 02.

Entrevistado 2 – UEPB

Los abuelos maternos eran originarios de la ciudad de Mogeiro/PB, trabajaban como agricultores y habían terminado la escuela primaria. Los abuelos paternos eran de la ciudad de Ingá/PB, habían terminado la escuela primaria, el abuelo era militar y la abuela era ama de casa. Sus padres son de la ciudad de Mogeiro/PB, su padre era militar y agricultor y su madre era ama de casa. Capital científico: Doctor por la Universidad Autónoma de Asunción (2012), Consultor e Instructor acreditado por el Sistema Sebrae para el área educativa. Redes Sociales, Sitios Web y Blogs: creación de un Entorno Virtual de Aprendizaje (2009) Sitio.

Entrevistado 3 – UEPB

Abuelos maternos de la ciudad de Pelotas/RS y abuelos paternos de la ciudad de São Lourenço do Sul, los padres son de Rio Grande do Sul, el padre falleció y la madre es jubilada. Capital científico: Doctorado en Ciencias Vegetales por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (2003). Post Doctorado en Ciencia y Tecnología de Semillas por la Universidad Federal de Pelotas (2008). Becario DCR CNPq/FAPEPI (2009-2012). Revisor de Proyectos de Fomento: Fundación de Apoyo a la Ciencia y Tecnología del Estado de Pernambuco; Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Piauí; Fundación de Apoyo a la Investigación e Innovación del Estado de Santa Catarina

Entrevistado 4 – UEPB

Abuelos maternos de Belém do Pará, ambos con estudios secundarios incompletos y el abuelo era un profesional liberal. Los abuelos paternos también eran originarios de Belém do Pará, con secundaria incompleta, ambos comerciantes, la abuela también se ocupaba de las tareas del hogar. Los padres tienen el mismo origen, el padre era Ingeniero Civil y la madre ama de casa. Capital científico: Doctorado en Ingeniería de Minerales de la Universidad de São Paulo (2004), Post Doctorado en el área de Hidrogeología y Geoestadística de la Universidad de Cádiz UCA – España (2021). Premio: Diploma al Mérito otorgado por servicios relevantes prestados a la

Institución., Sección Sindical de la Asociación de Profesores de la Universidad Estadual de Paraíba (ADUEPB) (2009).

Entrevistado 5 – UEPB

Abuelos maternos, paternos y padres del municipio de João Pessoa/PB. (No se proporcionó más información sobre la familia). Capital Científico: Doctorado en Ingeniería Mecánica por la Universidad Federal de Paraíba (2012). Patente: 02, Innovación: Programa Informático Sin Registro: 02.

Entrevistado 6 – UEPB

Los abuelos maternos eran de la ciudad de Monteiro/PB, el abuelo era chofer, abuelos paternos (sin información). Los padres eran originarios de la ciudad de Monteiro y el padre era chofer y la madre ama de casa. Tenían educación primaria, primeros años. Capital Científico: Doctorado en Ingeniería Civil por la Universidad Federal de Pernambuco-UFPB (2009). Patente: 02

Entrevistado 7 – UEPB

Abuelos maternos de la ciudad de Caruaru, tenían educación secundaria y trabajaban como agricultores. Los abuelos paternos eran originarios de la misma ciudad de Caruaru, al igual que sus padres. El padre trabajaba como mecánico y en el comercio. Bachillerato completo, ambos. Capital científico: Doctorado en Física por la UFPB (2014). Innovación: Proyecto de ampliación: 01

Entrevistado 8 – UEPB

No se proporcionó información sobre la familia. Capital científico: Doctorado en Ingeniería Eléctrica en Universitaet Stuttgart - Alemania, USTUTT, Alemania (1985). Innovación: Proyecto de Desarrollo Tecnológico. Coordinador del Centro Tecnológico.

Entrevistado 9 – UEPB

Los abuelos maternos eran originarios de Pataxó-RN y Cedro-CE, estudios secundarios completos, jubilados de Anatel (Empresa de Telecomunicaciones) y herrero-fundador jubilado (fallecido). Abuelos paternos, ambos de Recife-PE, Bachillerato completo. Su abuelo era Teniente del Ejército, luego comerciante en un matadero industrial y su abuela era ama de casa. El padre es de Recife y la madre es Cedro. ambas con estudios secundarios, el padre tiene un curso técnico en Administración y se desempeñaba como representante comercial, la madre esteticista (ambos jubilados). Capital Científico: Doctorado en Bioquímica Vegetal (2008) y Postdoctorado en la misma área, por la Universidad de Ceará -UFC, (2012). Coordinador de la Agencia de Innovación. Premios Nacionales: 04, Premios Internacionales: 02, Coordinador de Posgrado, Patentes: 02.

PROFESORES DE LA ASIGNATURA DE EMPRENDIMIENTO EN LA UEPB/GRUPO 2

Entrevistado 10 – UEPB

Abuelos maternos de Campina Grande/PB, con enseñanza media completa, el abuelo era empresario y la abuela ama de casa. Los abuelos paternos también eran originarios de Campina Grande/PB, con enseñanza secundaria completa, el abuelo era industrial y la abuela se ocupaba de las tareas del hogar. Los padres tienen el mismo origen nacieron y vivieron en Campina Grande, el padre heredó la Curtiduría de su abuelo y la madre al principio era ama de casa con bachillerato y luego volvió a estudiar, hizo el curso de administración y la maestría y doctorado en el área y se convirtió en profesor de la UEPB hasta 2015, adscrito a la carrera de Administración de Empresas. La entrevistada se inspiró en su madre para seguir una carrera en la misma área. Capital científico: Doctorado en Recursos Naturales por la Universidad Federal de Campina Grande (2016), profesora asociada de la UEPB.

Entrevistado 11 – UEPB

Abuelos maternos de São João do Cariri/Paraíba, la abuela era ama de casa y el abuelo chofer. No informó sobre el nivel de educación. Los abuelos paternos tenían las siguientes profesiones, el abuelo era enfermero y la abuela concejala. No informó a la ciudad y el nivel de educación. La madre es de la ciudad de Serra Branca/PB, Sertão del estado y el padre es de la ciudad de Campina Grande/PB. Su madre es psicóloga y su padre ingeniero. Capital científico: Doctorado en Administración por la FEA (2016). Profesora temporária de la Universidad Estadual de Paraíba.

Entrevistado 12 – UEPB

Abuelos maternos de la ciudad de Umbuzeiro/PB, ambos habían terminado la escuela primaria y eran agricultores. Los abuelos paternos también eran originarios de Umbuzeiro/PB, el abuelo era agricultor, con educación primaria y la abuela tenía educación secundaria, magisterio, era maestra. Los padres tienen el mismo origen, el padre estudió bachillerato y formación profesional y trabaja como comercializador y la madre tiene un posgrado y es maestra. Capital científico: Doctorado en Administración por la FEA (2022), cursando. Profesora temporaria de la Universidad Estadual de Paraíba.

Profesores de la Universidad Estadual de Paraíba (ADUEPB) (2009).

Entrevistado 13 – UEPB

Los abuelos maternos y paternos son del municipio de Conceição/PB. No reportó ningún otro dato sobre los abuelos. Los padres tienen el mismo origen, son de la ciudad de Conceição/PB y trabajan como comerciantes.

Capital científico: Master en Gestão Pública por la UFPB (2020). Profesora temporaria de la Universidad Estadual de Paraíba.

Entrevistado 14 – UEPB

Los abuelos maternos son de la ciudad de Campina Grande/PB, tienen educación básica y son empresarios y los abuelos paternos son de la ciudad de Campina Grande/PB, ambos también empresarios. No especificó la rama de las empresas. No reportó ningún otro dato sobre los abuelos. Los padres tienen el mismo origen, son de la ciudad de Campina Grande/PB y el padre es militar y la madre ama de casa. Capital científico: Actualmente cursando un doctorado por la UFPB (2022). Profesor temporário de la Universidad Estadual de Paraíba.

Apéndice B - Distribución del capital adquirido tras las actividades de formación empresarial de Inovatec /UEPB

Tabla 1 - Coordinadores INOVATEC

Coordinador	Proyectos de investigación	Año	Proyectos de extensión	Año
Entrevistado 01	Tecnología en prosa.	2021	Observatorio Tecnológico de la Universidad Estadual de Paraíba.	2021
	WORKTEC: Divulgación de la Propiedad Intelectual y su	2018 - 2019		

	Aplicación en la Innovación Tecnológica. ITECE: Formación Inicial en Innovación Tecnológica y Emprendimiento. ITEC: Formación Inicial en Innovación Tecnológica y Emprendimiento.	2013 - 2014 2012 - 2013	Prospección de Tecnologías Innovadoras en la Universidad Estadual de Paraíba. Empreender UEPB: Formación en Emprendimiento en la Universidad Estadual de Paraíba. Asociaciones Público-Privadas en Innovación y Transferencia Tecnológica: el Caso de la Universidad Estadual de Paraíba. Mapeo Tecnológico en la Universidad Estadual de Paraíba (MAPTEC - UEPB). Apoyo a la creación y/o mantenimiento de un Centro de Innovación Tecnológica y Protección del Conocimiento.	2014 - 2016 2014 - 2016 2014 - 2015 2013 - 2016 2007 - 2008
Entrevistado 09	PAETEC- Programa de Apoyo al Emprendimiento ya la Innovación Tecnológica de la Universidad Estadual de Paraíba.	2022	Consolidación de un Ambiente Multiusuario de Innovación y Emprendimiento para Servir a la Comunidad y Fortalecer el Ecosistema de Innovación de Paraíba Análisis de los Impactos de la Incubación de Empresas de Graduados de la UEPB en el Desarrollo Económico y Social de Paraíba. Herramientas Informativas para la Gestión y la Innovación en la Universidad Estadual de Paraíba. INFORTEC: Información Tecnológica en Documentos de Patente con Foco en el Diseño de Productos y Procesos Innovadores en la Universidad Estadual de Paraíba.	2022 2021 2020 2017 - 2018

(Elaboración propia, 2023).

Tabla 5- professores INOVATEC (2012-2013)

Profesores	Proyectos de Investigación	Año	Proyectos de Extensión	Año
Entrevistado 02	Evaluación de Micronúcleos y Polimorfismo C677T en el Gen MTHFR en Células Epiteliales Orales en Individuos Expuestos a Benceno.	2013 - 2014	ITECE-Formación Inicial en Innovación Tecnológica y Emprendimiento. ITEC: Formación Inicial en Innovación Tecnológica.	2013 - 2014 2012 - 2013
Entrevistado 03	Potencial fisiológico y composición química de semillas de frijol orgánico producidas en la región semiárida de Paraíba. Producción de Semillas de Frijol Caupí Orgánico en el Sertão Paraíba. Uso de Compuestos en el Cultivo Orgánico de Sandía: Efectos sobre el Suelo, sobre el Estado Nutricional de las Plantas, sobre la Productividad y sobre la Calidad de los Frutos.	2013 - 2014 2012 - 2013 2009 - 2012	Jardín didáctico: experimentando la interdisciplinariedad en la práctica. Jardín didáctico: experimentando la interdisciplinariedad en la práctica. Identificación y Localización de Especies Vegetales que componen los Espacios Públicos de Catolé do Rocha-PB.	2013 - 2014 2013 - 2014 2012 - 2013
Entrevistado 04	-	-	Espacio Social: Visiones y Revisiones. Espacio Social: Visiones y Revisiones.	2013 - 2014 2012 - 2013
Entrevistado 05	Estudio Experimental del Proceso de Secado Osmo-Convectivo de Cáscara de Sandía (Citrullus lanatus Scharad) Obtención de la Harina Utilizada en la Elaboración de Productos. Uso de té para teñir telas de algodón. Caracterización de la Contaminación Acústica en el Área Urbana de Campina Grande – PB.	2013 - 2014 2013 - 2014 2013 - 2014	Evaluación de las Condiciones Higiénico-Sanitarias de los Servicios de Alimentación de las Cafeterías del Campus I de la Universidad Estadual de Paraíba. La Forestación Urbana como Herramienta de Educación Ambiental en la Escuela Roberto Simonsen. Difundir, consolidar y promover la educación ambiental como forma de sensibilización y desarrollo sostenible: desafíos y posibilidades.	2013 - 2016 2013 - 2014 2013 - 2014

Entrevistado 06	Análisis de Factibilidad del Uso de Aserrín de Cuero en Materiales de Construcción Civil.	2013	¿Proyecto de reciclaje? Acción Integrada de Educación Ambiental para la Gestión de Residuos Sólidos en la Escuela Primaria y Secundaria del Estado de São Sebastião.	2012 - 2013
	Alternativa para el Manejo de Residuos de Cueros Curtidos al Cromo: Incorporación de Virutas de Cuero y Cromo Cerámico en Materiales de Construcción Civil.	2012 - 2013		
	Modelado Estadístico y Diseño Factorial para la Estimación del Asentamiento por Biodegradación en Lisímetros de Banco de Residuos Sólidos Urbanos en Campina Grande-PB.	2011 - 2012		
Entrevistado 07	CNPq-2013/2016-Rol del Injerto en la Eficiencia Fotosíntesis y Protección Oxidativa en Plántulas de Maraño Sometidas a Estrés Salino.	2013 - 2016	-	-
	UFRN-2013/2014- Caracterización de Variedades de Caña de Azúcar en Relación a la Resistencia al Déficit Hídrico por Transportadores Anatómicos, Morfológicos, Bioquímicos, Fisiológicos y Moleculares.	2013 - 2014		
	PIBIC/UEPB-2013/2014- Estrategias para la Selección Temprana de Genotipos de Girasol Resistentes a la Sequía para Uso en la Agricultura Familiar en el Sertão Paraíba.	2013 - 2014		

Entrevistado 08	Núcleo de Tecnologías Estratégicas en Salud – NUTES.	2012	Alianza para el Desarrollo Productivo - Desfibriladores/Cardioversores.	2013
			Cooperativa de Desarrollo Productivo - Monitores Multiparamétricos.	2013
			Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD.	2012 - 2013

(Elaboración propia, 2023).

Quadro 3- Professores(as) do Componente Curricular: Empreendedorismo

Professores(as)	Projetos de Pesquisa	Ano	Projetos de Extensão	Ano
Entrevistado 10	Trajetória Empreendedora: Um Estudo Comparativo sob o Enfoque dos Anos 2007 -2018.	2018 - 2019	Eliminação de Documentos e a Responsabilidade Socioambiental do Arquivista.	2022
			Plano de Classificação do Arquivo da Escola Estadual EECI Compositor Luiz Ramalho, João Pessoa - PB.	2020 - 2021
			Gestão em Superação	2020 – 2021
			Gestão Documental: Uma Proposta para as Escolas Públicas Estaduais de Mangabeira, João Pessoa – PB.	2019 - 2020
Entrevistado 11	-	-	-	-
Entrevistado 12	Relações entre Estruturas de Governança e Sistemas Setoriais de Inovação: Um Estudo Exploratório no Setor de Produção de Cachaça no Brejo Paraibano.	2012 - 2013	-	-
Entrevistado 13	Mapeamento do Empreendedorismo Feminino no Sertão da Paraíba: Perfil das Empreendedoras, Características dos Empreendimentos e Tipo de	2018 - 2019	Empreendedorismo no Sertão: da Capacitação Gerencial às Ações do Empreender Paraíba no Município de Patos - PB	2013 - 2014

	Gestão de Micro e Pequenas Empresas da Cidade de Patos - PB.			
Entrevistado 14	-	-	A Importância da Ciência dos Dados para Tomada de Decisões Estratégicas nas Organizações. Projeto NUPEX - Consultoria Casa de Cumpadi.	2022 2021

(Elaboración propia, 2023).

Tabla 4- Docentes que no participan del Componente Curricular: Emprendimiento

Profesores	Proyecto de investigación	Año	Proyectos de Extensión	Año
Entrevistado 15	Leer y escribir en la escuela secundaria: teoría y enseñanza	2014 - 2015	-	-
Entrevistado 16	Literatura al gusto: desde los Diálogos Locales y Universales del Arte Literario y otras Manifestaciones Artísticas	2019 - 2020	De la imagen al texto: cine, educación y la recepción crítica de la industria de los medios culturales en el género disertante-argumentativo. Cine-Cavn : Recepción Crítica de la Industria de los Medios Culturales en la Formación de la Lectura y la Escritura.	2020 - 2020 2020
Entrevistado 17			Consejo de clase: ¿Qué y para qué sirve ? Diálogos necesarios sobre la gestión democrática en la escuela. Derechos humanos en la agenda (tercera edición). III FOREDUC - Foro Regional de Políticas y Prácticas Curriculares para la Formación de Educadores. Escenas del capitalismo: una aproximación sociológica.	2022 2021 2021 2020 2020

			Derechos Humanos en la Agenda.	2020
			Gestión Democrática en la Escuela: Diálogos Necesarios.	2020
Entrevistado 18	-	-	-	-
Entrevistado 19	-	-	-	-
Entrevistado 20	El Tema Probabilidad y Estadística en la Formación Inicial de Profesores del Curso de Pedagogía Según la BNCC. La Base Curricular Común Nacional y la Formación Inicial de los Futuros Docentes. Alfabetización científica y enseñanza de las ciencias: desafíos y posibilidades. Las Prácticas Curriculares Supervisadas de la Licenciatura en Pedagogía y la Formación Inicial de sus Futuros Docees.	2020 - 2021 2019 2018 - 2019 2017 - 2018	El papel del juego en el aprendizaje de conceptos matemáticos con niños especiales. La Intervención Lúdica en la Educación Infantil desde una Perspectiva Pedagógica. La Acción Lúdica en el Aprendizaje de Conceptos Matemáticos con Niños Especiales. La Intervención Lúdica en la Educación Infantil desde una Perspectiva Pedagógica. La acción lúdica en la construcción de conceptos matemáticos con niños especiales. La intervención lúdica en Educación Infantil desde una Perspectiva Pedagógica. Acción lúdica en el aprendizaje de conceptos matemáticos con niños especiales.	2021 2021 2019 2019 2018 - 2019 2017 - 2018 2017 - 2018

(Elaboración propia, 2023).

Apéndice C – Guión de las entrevistas

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Doctorado en Ciencias Sociales

Estudiante del doctorado: Luciana Silva do Nascimento

Director: Dr. Francesc J. Hernández

GUIÓN 01

**ENTREVISTAS CON DOCENTES DE LA UEPB PARTICIPANTES EN
ACTIVIDADES DE INOVATEC**

Identificación

Nombre:

Teléfono/ email de contacto:

Dpto./Centro:

Educación/Año de Educación y Universidad:

Graduado/Año de Graduado y Universidad:

Otras formaciones:

Ciudad de origen/Donde reside actualmente:

Profesión:

Lugar de trabajo:

Tiempo de trabajo en Universidad:

Otras actuaciones profesionales:

Parte 1

Origen Familiar: (Padres y Abuelos)

Padres estudiaron, ¿cuál es el grado de formación?

Hable un poco sobre sus recuerdos de infancia (orígenes) y su relación con la escuela.

¿Cuáles son tus recuerdos de la escuela secundaria?

¿Cuáles son tus recuerdos en relación a la universidad: cuál fue el perfil de las carreras que cursaste y el estilo pedagógico al que fuiste sometido?

¿Cuáles son sus itinerarios como intelectual en su área de formación, son sus investigaciones, escritos relacionados con qué visiones teóricas y metodológicas?

¿Tomaste formación universitaria extra o cursos específicos en tu área de especialización?

¿Qué experiencia fue significativa?

¿Cuándo sucedió y cuánto duró la experiencia?

¿En qué contexto se desarrolló (la experiencia)?

¿Cuál fue el uso de esta experiencia para su formación y su trabajo pedagógico? ¿Cómo se relacionan los estudiantes con su área de especialización y cuáles son sus prácticas de inversión en este sector?

¿Qué dificultades encontraste/encuentras durante el proceso de formación y después de su finalización?

¿Conoces las iniciativas de emprendimiento universitario?

¿Atribuyes este interés por el emprendimiento a algún hecho político, histórico, académico? ¿O las propias condiciones del contexto económico de la sociedad nacional en las últimas décadas?

¿Cómo evalúa el emprendimiento universitario y cómo puede asociar este movimiento a las alianzas público-privadas, que incentivan la creación de empresas junior, la transferencia de conocimiento, la producción de productos patentados, dado el contexto actual de las universidades públicas?

¿Se está realizando algún trabajo de extensión universitaria o de investigación en el que participe dentro del tema del emprendimiento? ¿Qué forma de desarrollo o actividad es esta en un área rural o urbana?

¿Tiene la intención de desarrollar algún trabajo con el tema empresarial ? Considerando el acoso a las universidades públicas por parte de las políticas neoliberales, que en nuestro caso se refleja en el congelamiento de salarios y el incumplimiento de los PCCR (Plan de Carrera, Cargo y Remuneración).

Parte 2

En cuanto a la formación que asistió a través de la agencia de innovación de (UEPB):

¿Qué experiencia fue significativa?

¿Cuándo sucedió y cuánto duró la experiencia?

¿En qué contexto se desarrolló (la experiencia)?

¿Cuál fue el uso de esta experiencia para su formación y su trabajo pedagógico? ¿Cómo se relacionan los estudiantes con la idea de emprendimiento y cuáles son sus prácticas de inversión en este sector emergente?

¿Qué dificultades encontraste durante el proceso y después de su conclusión? ¿Considera que la propuesta de su institución para promover el emprendimiento tiene fallas, principalmente por la falta de recursos u otro tipo de incentivos por parte de la agencia de promoción?

¿Se está realizando algún trabajo de extensión universitaria en el que participe dentro del tema de emprendimiento? ¿Qué forma de desarrollo o actividad es esta en un área rural o urbana? ¿Recibió algún tipo de apoyo del Banco do Nordeste, SEBRAE u otro organismo?

¿Piensa continuar esta formación a nivel universitario en materia de inversiones personales, considerando el acoso de las políticas neoliberales a las universidades públicas, que en nuestro caso se refleja en el congelamiento de salarios y el incumplimiento de los PCCR (Carrera, Cargo y Cargo) ? Plan de Remuneración)?

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Doctorado en Ciencias Sociales

Estudiante de doctorado: Luciana Silva do Nascimento

Director: Dr. Francesc J. Hernández

GUIÓN PARA ENTREVISTAS A PROFESORES DE IES PÚBLICAS

Identificación

Nombre:

Teléfono/ email de contacto :

Dpto./Centro :

Educación/Año de Educación y Universidad:

Graduado/Año de Graduado y Universidad:

Otras formaciones:

Ciudad de origen/Donde reside actualmente:

Profesión:

Lugar de trabajo:

Tiempo de trabajo en IES:

Otras actuaciones profesionales:

Parte 1

Origen Familiar: (Padres y Abuelos)

Padres estudiaron, ¿cuál es el grado de formación?

Hable un poco sobre sus recuerdos de infancia (orígenes) y su relación con la escuela.

¿Cuáles son tus recuerdos de la escuela secundaria?

¿Cuáles son tus recuerdos en relación a la universidad: cuál fue el perfil de las carreras que cursaste y el estilo pedagógico al que fuiste sometido?

¿Cuáles son sus itinerarios como intelectual en su área de formación, son sus investigaciones, escritos relacionados con qué visiones teóricas y metodológicas?

¿Qué dificultades encontraste/encuentras durante el proceso de formación y después de su finalización?

¿Conoces las iniciativas de emprendimiento universitario?

¿Cómo evalúa el emprendimiento universitario y cómo puede asociar este movimiento a las alianzas público-privadas, que incentivan la creación de empresas junior, la transferencia de conocimiento, la producción de productos patentados, dado el contexto actual de las universidades públicas?

¿Se está realizando algún trabajo de extensión universitaria o de investigación en el que participe dentro del tema del emprendimiento? ¿Es una actividad en una zona rural o urbana?

¿Tiene intención de desarrollar algún trabajo con el tema emprendedor? ¿Considerando el acoso de las políticas neoliberales a las universidades públicas?



DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DA PARAÍBA

Nº 17.532

João Pessoa - Quinta-feira, 13 de Janeiro de 2022

R\$ 2,00

ATOS DO PODER LEGISLATIVO

LEI Nº 12.190 DE 12 DE JANEIRO DE 2022.

AUTORIA: PODER EXECUTIVO

Altera a Lei nº 6.379, de 2 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 6.379, de 2 de dezembro de 1996, passa a vigorar:

I - com nova redação dada:

a) ao inciso IV do § 1º do art. 3º:

“TV - sobre a entrada, no território deste Estado, de mercadoria ou bem oriundos de outra unidade da Federação, destinados a uso, consumo ou ativo imobilizado.”;

b) ao inciso XIV do “caput” do art. 12:

“XIV - da entrada no território deste Estado de bem ou mercadoria oriundos de outro estado, adquiridos por contribuinte do imposto e destinados ao seu uso ou consumo ou à integração ao seu ativo imobilizado.”;

II - acrescida dos seguintes dispositivos, com as respectivas redações:

a) inciso XVIII ao “caput” do art. 12:

“XVIII - do início da prestação de serviço de transporte interestadual, nas prestações não vinculadas a operação ou prestação subsequente, cujo tomador não seja contribuinte do imposto domiciliado ou estabelecido neste Estado.”;

b) § 1º-A ao art. 29:

“§ 1º-A E ainda contribuinte do imposto nas operações ou prestações que destinem mercadorias, bens e serviços a consumidor final domiciliado ou estabelecido neste Estado, em relação à diferença entre a alíquota interna do Estado da Paraíba e a alíquota interestadual:

I - o destinatário da mercadoria, bem ou serviço, na hipótese de contribuinte do imposto;

II - o remetente da mercadoria ou bem ou o prestador de serviço, na hipótese do destinatário não ser contribuinte do imposto.”;

c) inciso V ao “caput” e §§ 7º e 8º ao art. 39:

“V - tratando-se de operações ou prestações interestaduais destinadas a consumidor final, em relação à diferença entre a alíquota interna do Estado de destino e a alíquota interestadual:

a) o do estabelecimento do destinatário, quando o destinatário ou tomador for contribuinte do imposto;

b) o do estabelecimento do remetente ou onde tiver início a prestação, quando o destinatário ou tomador não for contribuinte do imposto.”;

§ 7º Na hipótese da alínea “b” do inciso V deste artigo, quando o destino final da mercadoria, bem ou serviço se der em estado diferente daquele em que estiver domiciliado ou estabelecido o adquirente ou o tomador, o imposto correspondente à diferença entre a alíquota interna e a interestadual será devido ao estado no qual efetivamente ocorrer a entrada física da mercadoria ou bem ou o fim da prestação do serviço.

§ 8º Na hipótese de serviço de transporte interestadual de passageiros cujo tomador não seja contribuinte do imposto:

I - o passageiro será considerado o consumidor final do serviço, e o fato gerador considerar-se-á ocorrido no estado referido nas alíneas “a” ou “b” do inciso II deste artigo, conforme o caso, não se aplicando o disposto no inciso V e no § 7º, ambos deste artigo; e

II - o destinatário do serviço considerar-se-á localizado no estado da ocorrência do fato gerador, ficando a operação sujeita à tributação pela sua alíquota interna.”

Art. 2º Fica revogada a alínea “c” do inciso II do “caput” do art. 39.

Art. 3º (VETADO).

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 12 de janeiro de 2022; 134ª da Proclamação da República.

JOÃO AZEVEDO LINS FILHO
Governador

VETO PARCIAL

Senhor Presidente da Assembleia Legislativa da Paraíba,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 65 da Constituição Estadual, por considerar inconstitucional, decidi vetar parcialmente o Projeto de Lei nº 3.530/2021, de autoria do Poder Executivo, que “altera a Lei nº 6.379, de 2 de dezembro de 1996, e dá outras providências.”.

RAZÕES DO VETO

O Projeto de Lei nº 3.530/2021 objetiva alterar a Lei Estadual nº 6.379/96 com o intuito de atualizar a legislação estadual que disciplina a cobrança do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) quanto às aquisições interestaduais de produtos e prestação de serviços pelo consumidor final em um momento posterior à aprovação do Projeto de Lei Complementar (PLP)

32/21, convertido na Lei Complementar nº 190, de 04 de janeiro de 2022.

O art. 3º do projeto de lei nº 3.530/2021 está em desconhecimento com a previsão da anterioridade constitucional (art. 150, III, “b” e “c”, da Constituição Federal). Vejamos o referido art. 3º:

“Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir do primeiro dia do ano subsequente à sua publicação e após o decurso do prazo de 90 (noventa) dias, contados da data da sua publicação.”.

Ocorre que a exigibilidade do diferencial de alíquota sobre tais aquisições interestaduais está vigente desde 2016, na forma do art. 3º, § 1º, VII, da Lei Estadual nº 6.379/1996 (acrescentado pela Lei nº 10.507/2015), de modo que não há uma surpresa atrelada a uma inovação, criação ou majoração do imposto neste momento.

Ademais, é cediço que a cobrança do diferencial de alíquota nas operações e prestações interestaduais que destinem bens e serviços ao consumidor final não contribuinte localizado, efetivamente, decorre da matriz de incidência prevista no art. 155, § 2º, inciso VII, da CF desde a Emenda Constitucional nº 87, de 16/04/2015, e esta própria Emenda criou uma exceção ao princípio da anterioridade neste ponto, especificamente, diante da inafastável lógica que assegura a produção de efeitos da incidência tributária para o próprio exercício de 2015, nos termos do art. 99, I, dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias:

“Art. 99. Para efeito do disposto no inciso VII do § 2º do art. 155, no caso de operações e prestações que destinem bens e serviços a consumidor final não contribuinte localizado em outro Estado, o imposto correspondente à diferença entre a alíquota interna e a interestadual será partilhado entre os Estados de origem e de destino, na seguinte proporção:

I - para o ano de 2015: 20% (vinte por cento) para o Estado de destino e 80% (oitenta por cento) para o Estado de origem;

II - para o ano de 2016: 40% (quarenta por cento) para o Estado de destino e 60% (sessenta por cento) para o Estado de origem;

III - para o ano de 2017: 60% (sessenta por cento) para o Estado de destino e 40% (quarenta por cento) para o Estado de origem;

IV - para o ano de 2018: 80% (oitenta por cento) para o Estado de destino e 20% (vinte por cento) para o Estado de origem;

V - a partir do ano de 2019: 100% (cem por cento) para o Estado de destino.”.

Com efeito, a vedação constante do referido art. 3º impede a produção de efeitos no mesmo exercício da publicação e, por conseguinte, contraria a diretriz constitucional estabelecida no art. 99 dos ADCT, que, por sua vez, garante a produção de efeitos para as operações do art. 155, § 2º, inciso VII, da CF imediatamente para o mesmo exercício.

Por fim, registre que o tema tratado no Projeto de Lei 3.530/2021 é de interesse público, pois disciplina matéria tributária vinda para minimizar a concentração arrecadatória do ICMS sobre as operações interestaduais nos Estados de origem da produção e dos principais centros de distribuição em detrimento da condição do Estado da Paraíba no âmbito nacional.

Ante o exposto, pelos fundamentos expendidos, é imperioso vetar o art. 3º do Projeto de Lei 3.530/2021 pelas seguintes razões, em resumo:

1 - juridicamente, pela existência de vício de inconstitucionalidade material, em especial, por transgredir o art. 99 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias;

2 - ausência de interesse público em adotar restrição na atualização da legislação do ICMS correspondente à diferença entre a alíquota interna e a interestadual nas operações e prestações que destinem bens e serviços a consumidor final não contribuinte localizado em outro Estado.

São essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o art. 3º do Projeto de Lei nº 3.530/2021, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros da Assembleia Legislativa.

João Pessoa, 12 de janeiro de 2022.

JOÃO AZEVEDO LINS FILHO
Governador

I Art. 155. Compete aos Estados e ao Distrito Federal instituir impostos sobre:

... II - operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as prestações se iniciem no exterior;

§ 2º O imposto previsto no inciso II atenderá ao seguinte:

VII - nas operações e prestações que destinem bens e serviços a consumidor final, contribuinte ou não do imposto, localizado em outro Estado, adotar-se-á a alíquota interestadual e caberá ao Estado de localização do destinatário o imposto correspondente à diferença entre a alíquota interna do Estado destinatário e a alíquota interestadual;

ANEXO B – Programas y Proyectos FAPESQ-PB -2022



QUADRO RESUMO DOS PROGRAMAS E PROJETOS NO PERÍODO DE 2019 A 2022

2019			
Nº	PROGRAMA	OBJETIVO	VALOR
1	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – PRONEX – Parceria com CNPq	Apoiar a execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação, visando dar suporte financeiro aos trabalhos dos grupos de pesquisas, vinculados a instituições de ensino e/ou pesquisa sem fins lucrativos, no Estado de Paraíba, e com excelência reconhecida.	R\$ 1.500.000,00
2	PDCTR – Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Regional – CNPq	Atração e fixação de doutores em instituições públicas de ensino superior e pesquisa no Estado da Paraíba, de modo a promover a renovação do quadro de recursos humanos das referidas instituições, propiciando o fortalecimento dos grupos de pesquisa existentes e a criação de novos.	R\$ 800.000,00
4	Apoio À Organização E Realização De Eventos Científicos, Tecnológicos E De Inovação	Apoiar financeiro à realização de eventos científicos, tecnológicos e de inovação que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado, abrangendo a realização de congressos, simpósios, seminários, ciclos de conferências e outros eventos similares.	R\$ 600.000,00
5	CONCURSO DE REDAÇÃO – Edição 2019	Como parte da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2019, teve como intuito incentivar os alunos a refletirem sobre o tema do concurso. No ano de 2019, o tema foi: "Bioeconomia: Diversidade e Riqueza para o Desenvolvimento Sustentável".	Visitas técnicas

6	Apoio à editoração e publicação de periódicos científicos	O objetivo consiste em apoiar a consolidação e a qualificação dos periódicos científicos sediados no estado da Paraíba, enquadrados no sistema Qualis Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).	R\$ 400.000,00
7	Termo de Parceria CONFAP/FAPESQ/ Fraunhofer. Acordo de Cooperação para Pesquisa entre a Concedente, a Fraunhofer IFAM (Fraunhofer Institute for Manufacturing Technology and Advanced Materials), na Alemanha	Apoiar pesquisa voltada para aplicações de inovação de interesse direto para a indústria no Brasil e na Alemanha, como vistas a implementar uma cooperação científica e tecnológica entre pesquisadores do Fraunhofer IFAM e da região da Paraíba, por meio do intercâmbio de cientistas e da condução de projetos de pesquisa conjunta na Área de Novos Biomateriais.	R\$ 620.000,00
8	INCT – Rede Norte – Nordeste de Fitoprodutos	Promover a consolidação dos INCT que ocupam posição estratégica no Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação desenvolvendo programas de pesquisas consistentes e prioritários para o desenvolvimento científico e tecnológico e formando novas rede cooperação científica interinstitucional de caráter nacional e internacional.	R\$ 3.544.463,76
9	TECNOVA I	O objetivo principal do Programa de Subvenção Econômica é promover um significativo aumento das atividades de inovação e o incremento da competitividade das empresas e da economia do país. Desta forma, este Edital visa apoiar projetos de inovação que envolvam significativo risco tecnológico associado a oportunidades de mercado.	R\$ 2.150.515,73
10	COOPERAÇÕES COM A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA – Total de 8 editais	Programas desenvolvidos no âmbito da SEECT com objetivos científicos pedagógicos, que buscam interrelacionar a academia e setor público de educação, para promoção de melhorias na qualidade da educação paraibana	R\$ 16.970.400,98
11	COOPERAÇÕES COM A Secretaria Executiva de Assistência Social – Fundo estadual de assistência social. – 2 Editais	Cooperação técnica para a promoção e desenvolvimento de Políticas Estadual da Assistência Social, por meio de projetos científico	R\$ 189.600,00

12	Centros Estaduais de Infraestrutura Científica e Tecnológica de Caráter Multiusuário	Fomentar e fortalecer os Centros Estaduais de Infraestrutura Científica e Tecnológica de Caráter Multiusuário-CEICTM na UEPB já estabelecidos, em áreas e subáreas prioritárias para desenvolvimento do Estado da Paraíba	R\$ 2.500.000,00
13	Infraestrutura da UEPB	Apoio financeiro aos pesquisadores vinculados a Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, para à execução de projetos de pesquisas que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação do Estado da Paraíba e em áreas estratégicas para o governo do Estado da Paraíba.	R\$ 400.000,00
14	Evaluating the impact of the Mais Médicos (More Doctors) programme in Brazil	Avaliar se o provimento emergencial de médicos sob o Programa Mais Médicos afetou os resultados de saúde e as desigualdades de saúde, e verificar se os impactos mais amplos do sistema de saúde do programa foram planejados e atingidos.	74.927,00
15	Unpacking the effect of the national pay for performance scheme (PMAQ) on inequalities in the financing and delivery of primary care in Brazil	Investigar como o programa nacional de Pagamento por performance (P4P) na Atenção Básica do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, o Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade (PMAQ), tem afetado as desigualdades socioeconômicas nos níveis de financiamentos e resultados na atenção básica.	74.690,00
Total			29.824.597,47

2020			
Nº	PROGRAMA	OBJETIVO	VALOR
1	Programa de pesquisa para o SUS PPSUS 2019-2020 - parceria com Ministério da Saúde	Financiar pesquisas em temas prioritários de saúde, capazes de dar resposta aos principais problemas de saúde da população do estado que necessitam do conhecimento científico para sua resolução	R\$ 500.000,00
2	Pesquisa colaborativa FAPESQ/FAPESP	Estimular a colaboração em pesquisa entre pesquisadores sediados nos Estados da Paraíba e de São Paulo, financiando projetos colaborativos, com 24 meses de duração, que contribuam para o avanço do conhecimento científico e tecnológico nos respectivos estados e no Brasil.	R\$ 2.000.000,00

3	Apoio À Organização E Realização De Eventos Científicos, Tecnológicos e De Inovação	Apoiar financeiro à realização de eventos científicos, tecnológicos e de inovação que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado, abrangendo a realização de congressos, simpósios, seminários, ciclos de conferências e outros eventos similares.	R\$ 400.000,00
4	Projeto de monitoramento, análise e recomendações para rápida implementação diante da pandemia de COVID-19	Visa promover o monitoramento, análise e recomendações para rápida implementação diante da pandemia	R\$ 2.000.000,00, sendo R\$ 1.000.000,00 da assembleia
5	CONCURSO DE REDAÇÃO – Edição 2020	Como parte da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2020, teve como intuito incentivar os alunos a refletirem sobre o tema do concurso. No ano de 2020, o tema foi: “Inteligência Artificial: A Nova Fronteira da Ciência Brasileira”.	Visita técnica
6	Apoio a Egressos de Excelência da Rede Pública de Ensino do estado da Paraíba – Edição 2020	Conceder apoio financeiro aos alunos egressos da rede de ensino público estadual para as Instituições de Ensino Superior, que apresentaram um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio – Edição 2019.	R\$ 144.000,00
7	CENTRO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL – CDR	Integram o conhecimento acadêmico e a capacidade produtiva local, com o objetivo de definir estratégias e projetos inovadores para o desenvolvimento sustentável no interior da Paraíba.	R\$ 420.000,00
8	Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Parcerias Estratégicas nos Estados. CAPES /FAPESQ	Apoiar áreas estratégicas em cada unidade da Federação e PPGs que se enquadrem nos quesitos. Os emergentes são aqueles em funcionamento a partir de 2013. Os em consolidação têm nota 4 ou menor de forma consecutiva nas últimas avaliações. O Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação – Parcerias Estratégicas nos Estados forma profissionais altamente qualificados e incentiva o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação do País, diminuindo as desigualdades regionais. Em parceria com as FAPs, a iniciativa fortalece PPGs emergentes e em consolidação, em áreas prioritárias para os estados	R\$ 1.700.000,00
9	COOPERAÇÕES COM A SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE	Programas desenvolvidos no âmbito da SES com objetivos de apoiar ações científicas, que buscam interrelacionar a academia e o serviço público de saúde, na intenção promover melhorias no serviço de saúde do Estado da Paraíba.	R\$ 2.598.681,67
10	COOPERAÇÕES COM A	Programas desenvolvidos no âmbito da SEECT com objetivos	R\$ 15.445.102,66

		empreendedorismo inovador por meio da concessão de capacitações e recursos financeiros	
3	Programa Tecnova II	O objetivo principal do Programa de Subvenção Econômica é promover um significativo aumento das atividades de inovação e o incremento da competitividade das empresas e da economia do país. Desta forma, este Edital visa apoiar projetos de inovação que envolvam significativo risco tecnológico associado a oportunidades de mercado	R\$ 2.100.000,00
4	Apoio À Organização E Realização De Eventos Científicos, Tecnológicos e De Inovação	Apoiar financeiro à realização de eventos científicos, tecnológicos e de inovação que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado, abrangendo a realização de congressos, simpósios, seminários, ciclos de conferências e outros eventos similares.	R\$ 400.000,00
5	Apoio para participação em eventos internacionais de alto impacto	Selecionar propostas para conceder auxílio financeiro a pesquisadores que participarão de eventos científicos de alto impacto, em âmbito internacional.	R\$ 240.000,00
6	Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado da Paraíba	Apoiar o desenvolvimento científico e tecnológico das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e Instituições de Ciência e Tecnologia (ICT) com personalidade jurídica de direito público ou privado, localizadas no estado da Paraíba, mediante a concessão de auxílio financeiro, na forma de custeio, para publicação de artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais, nos termos que estabelece, visando fortalecer os programas de pós-graduação do estado	R\$ 200.000,00
7	EDITAL DE BOLSAS Nº 16/2022 CONCESSÃO DE QUOTAS DE BOLSAS DE MESTRADO DOUTORADO ACADÊMICOS	Os recursos alocados para financiamento das atividades contempladas pelo presente Edital são da ordem de R\$ 15.696.000,00 (quinze milhões e seiscentos e noventa e seis mil reais) onde R\$ 5.400.000,00 (cinco milhões e quatrocentos mil reais) são para a concessão de bolsas de mestrado, R\$ 10.296.000,00 (dez milhões, duzentos e noventa e seis mil reais) para concessão de bolsas de doutorado, oriundos do orçamento do Tesouro Estadual. Serão concedidas até 150 (cento e cinquenta) bolsas de mestrado acadêmico e até 130 (cento e trinta) bolsas de doutorado acadêmico.	150 bolsas de mestrado 130 bolsas de doutorado R\$ 15.696.000,00 (quinze milhões e seiscentos e noventa e seis mil reais)

8	EDITAL Nº 17/2022 – PROGRAMA ESTADUAL DE CONCESSÃO DE BOLSAS DE PÓS-DOCTORADO	Conceder quotas de bolsas de pós doutorado a programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> acadêmicos vinculados a Instituições de ensino superior – IES ou a instituições de pesquisa, com personalidade jurídica de direito público ou privado, sediadas no estado da Paraíba.	R\$ 2.214.000,00 (dois milhões duzentos e quatorze mil reais) 45 bolsas de pos doutorado
9	EDITAL Nº 24/2022 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL À INOVAÇÃO - PETI PARAÍBA	O programa tem como objetivo conceder apoio financeiro à criação de novos grupos PET, nas áreas de inovação, empreendedorismo e comércio exterior.	Até 7 bolsas de tutor no valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) e 35 bolsas de IC no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) ambos com duração de 12 meses. Os recursos financeiros alocados para financiamento do presente Edital são da ordem de R\$ 294.000,00 (duzentos e noventa e quatro mil reais)
10	EDITAL Nº 25/2022 – SEECT/FAPESQ/PB Primeira Chamada Desafios Tecnológicos e Inovação – Conectando Startups – Tecnologias Educacionais e Turismo Sustentável	Constitui objetivo desta Chamada a seleção de Startups para conceder recursos de subvenção econômica à inovação para o desenvolvimento e validação em caráter piloto de produtos, processos e/ou serviços inovadores dentro do escopo das linhas temáticas alvo desta Primeira Chamada. • Tecnologias Educacionais • Turismo Sustentável	Os projetos selecionados deverão receber aporte financeiro de até R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais) com prazo de execução de até 8 (oito) meses. Os recursos financeiros disponíveis para esta Chamada serão de até R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais);
11	Aguardando lançamento: • EDITAL PROGRAMA DE APOIO À NÚCLEOS DE EXCELÊNCIA DO ESTADO DA PARAÍBA • EDITAL PROGRAMA DE APOIO À NÚCLEOS EMERGENTES DO	Os núcleos de excelência são grupos organizados por pesquisadores e técnicos de alto nível, em permanente interação, com reconhecida competência e tradição em suas áreas de atuação técnico-científica, capazes de funcionar como fonte geradora e transformadora de conhecimento científico-tecnológico para aplicação em programas e projetos de relevância ao desenvolvimento do país Apoio aos grupos de pesquisa ligados aos programas emergentes e consolidados, CAPES 3 e 4 com apoio a projetos de pesquisa em custeio e capital.	• Os recursos alocados para financiamento das atividades contempladas pelo presente Edital são da ordem de R\$ 4.000.000,00 (quatro milhões de reais); • Os recursos alocados para financiamento das atividades contempladas pelo presente Edital são da ordem de R\$ 3.000.000,00

	ESTADO DA PARAÍBA		(três milhões de reais) oriundos do orçamento do Tesouro Estadual.
TOTAL			33.179.000,00

RESUMO		
ANO	Nº Editais	VALOR
2019	15	29.824.597,47
2020	22	27.198.006,66
2021	58	80.385.415,45
2022	57	33.179.000,00
TOTAL		170.587.019,58

ANEXO C – RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/0326/2020



RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/0326/2020

Altera a redação de artigos do Regimento da INOVATEC/UEPB, redefine nomenclatura dos cargos e dá outras providências.

O Conselho Universitário - CONSUNI da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 32, inciso VI, do Estatuto da Instituição e, **CONSIDERANDO** a importância de um órgão suplementar que desenvolva os seus trabalhos voltados para a inovação tecnológica, no âmbito da UEPB;

CONSIDERANDO a necessidade de promover adequações no Regimento da INOVATEC/UEPB;

CONSIDERANDO o que consta no processo nº 02.836/2020;

CONSIDERANDO decisão unânime desse Egrégio Conselho, em reunião ordinária realizada em 15 de junho de 2020.

RESOLVE:

Art. 1º A Agência de Inovação Tecnológica da UEPB - INOVATEC/UEPB, criada pela Resolução UEPB/CONSUNI/0143/2015, passará a ser Coordenadoria Inovação Tecnológica da UEPB - INOVATEC/UEPB.

Parágrafo Único - O Regimento da Coordenadoria de Inovação Tecnológica da UEPB - INOVATEC se encontra delineado no Anexo I desta resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições que lhe forem contrárias.

Campina Grande (PB), 15 de junho de 2020.

Prof. Dr. Antonio Guedes Rangel Junior

Reitor e Presidente do CONSUNI

RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/0326/2020

ANEXO I

CAPÍTULO

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º. A INOVATEC/UEPB, vinculado à reitoria da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB criado pela resolução do Conselho Universitário - CONSUNI- UEPB 0143/2015 tem sede e foro na cidade de Campina Grande-PB, e se regerá pelo presente Regimento Interno.

Art. 2º - A INOVATEC/UEPB tem como missão planejar, coordenar, controlar e incentivar todas as atividades de inovação tecnológica; e incentivo ao empreendedorismo, no âmbito da UEPB, tais como: políticas de ciência, tecnologia e inovação, assessoria em parcerias de pesquisa e desenvolvimento, gestão da propriedade intelectual, transferência e licenciamento de tecnologias e incubação de empresas e empresas juniores vinculadas à UEPB, entre outras de gênero similar.

Art. 3º. São objetivos da INOVATEC/UEPB:

I – Implementar a política de propriedade intelectual da UEPB, aprovada pelos órgãos superiores, apoiando os procedimentos para o registro, proteção, licenciamento e comercialização das invenções resultantes das pesquisas e difusão dos conhecimentos tecnológicos da UEPB;

II – Estruturar e apoiar a formação de Incubadoras de Empresas nos Campi da UEPB;

III – Incentivar e promover a cultura empreendedora universitária através do apoio a consolidação de StartUps, Empresas Juniores e similares no âmbito da UEPB;

IV – Estabelecer parcerias estratégicas entre a iniciativa privada e órgãos públicos para atuar no desenvolvimento, licenciamento e transferências dos conhecimentos e inovações tecnológicas protegidas pela UEPB;

V – Estimular ações conjuntas entre a UEPB e entidades públicas e privadas para formação de recursos humanos em empreendedorismo e inovação;

VI – Estimular ações conjuntas na UEPB entre seus órgãos e instituições municipais, estaduais e nacionais, públicas e privadas, com o objetivo de desenvolver o Núcleo Tecnológico da UEPB;

VII – Consolidar, atualizar e incentivar a aplicação da política de inovação da UEPB.

CAPITULO II DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Seção I

Da Estrutura Administrativa

Art. 4º. A estrutura organizacional administrativa da INOVATEC UEPB será constituída pelos seguintes órgãos:

I – Conselho Consultivo;

II – Coordenadoria Executiva.

Art. 5º. Compõe o Conselho Consultivo da INOVATEC UEPB:

I – O Coordenador de Propriedade Intelectual da INOVATEC/UEPB, que presidirá o Conselho;

II – O Coordenador de Empreendedorismo;

III – Coordenador de Transferência de Tecnologias;

IV – O Reitor;

V – Um Conselheiro do Centro de Ciências e Tecnologia – CCT;

VI – Um Conselheiro do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS;

VII – Um Conselheiro do Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA;

VIII – Um Conselheiro do Centro de Ciências Jurídicas – CCJ;
IX – Um Conselheiro do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais – CCAA;
X – Um Conselheiro do Centro de Ciências Humanas e Agrárias – CCHA;
XI – Um Conselheiro do Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas – CCBSA;
XII – Um Conselheiro do Centro de Ciências Humanas e Exatas – CCHE;
XIII – Um Conselheiro do Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas – CCEA;
XIV – Um Conselheiro do Centro de Ciências, Tecnologia e Saúde – CCTS;
§ 1º – Todos os cargos deverão indicar membro titular e suplente, exceto o Reitor, que terá como suplente o Vice-Reitor e os Pró-Reitores indicados que terão como suplentes seus respectivos Adjuntos;
§ 2º – O Magnífico Reitor, o Coordenador de Propriedade Intelectual, o Coordenador de Empreendedorismo e o Coordenado de Transferência de Tecnologias terão cadeira cativa e serão considerados membros honorários do Conselho Consultivo da INOVATEC/UEPB tendo seus mandatos no Conselho dependentes dos seus mandatos administrativos;
§ 3º – Os Centros indicarão um conselheiro e um suplente que terão mandato de 24 (vinte e quatro) meses, admitido recondução para o mandato subsequente.
§ 4º – Ao conselheiro não honorário com falta não justificada a 3 (três) reuniões consecutivas implicará a perda automática do mandato, sendo indicado em até 30 dias um novo conselheiro.
§ 5º – Nos impedimentos e ausências do Coordenador de Propriedade Intelectual da INOVATEC/UEPB, presidirá o Coordenador de Empreendedorismo ou Coordenador de Transferência de Tecnologias da INOVATEC UEPB;
§ 6º – Todo membro do Conselho Consultivo, seus respectivos suplentes e eventuais participantes deverão assinar termo de sigilo com finalidade de proteção de todos os temas tratados nas reuniões;
§ 7º – O Reitor terá direito de veto, fundamentado, sobre todas as decisões do que acarretarem impacto financeiro ou serem julgadas controversas às políticas da Instituição e do Estado da Paraíba.
Art. 6º. O Conselho Consultivo se reunirá por convocação de seu Presidente, por demandas da INOVATEC/UEPB, ou ainda por requerimento enviado ao presidente do conselho, subscrito por um terço mais um de seus membros e com antecedência de cinco dias.
§ 1º – Em casos de urgência, o prazo previsto neste artigo poderá ser reduzido a critério do Convocante da reunião.
§ 2º – A matéria constante da pauta da reunião será distribuída aos Conselheiros com a convocação.
§ 3º – As reuniões ocorrerão com *quorum* mínimo de 50%+1 dos integrantes com obrigatoriedade da presença do presidente do Conselho ou seu Suplente;
§ 4º – Na hipótese de inexistir *quorum* para a instalação dos trabalhos da primeira convocação, será realizada uma segunda convocação com intervalo de 30 minutos, onde a mesma será realizada com a presença de pelo menos 3 (três) Conselheiros presentes.
§ 5º – Não havendo *quorum* para a segunda convocação, as decisões serão deliberadas por *ad referendum* sendo então apreciadas em reunião subsequente.
§ 6º – As reuniões do Conselho Consultivo serão secretariadas por um servidor do quadro da INOVATEC/UEPB, ou nas suas faltas e impedimentos, por pessoa designada pelo Presidente da reunião.
Art. 7º. A juízo do Coordenadoria Executiva ou do Conselho Consultivo poderão ser convidadas pessoas para prestar esclarecimentos sobre assuntos especiais de sua pauta, durante as reuniões.
Art. 8º. Compõe a Coordenadoria Executiva da INOVATEC UEPB:
I. O Coordenador de Propriedade Intelectual;

II. O Coordenador de Empreendedorismo;

III. O Coordenador de Transferência de Tecnologias.

§ 1º – A INOVATEC/UEPB será dirigida pelo Coordenador de Propriedade Intelectual, assessorado pelo coordenador de Empreendedorismo e o Coordenador de Transferência de Tecnologia.

§ 2º – Todos os coordenadores da INOVATEC serão profissionais do quadro permanente da UEPB, nomeado por Portaria da Reitoria, obedecendo aos seguintes critérios mínimos:

a) Ser efetivo da UEPB; ter histórico comprovado no desenvolvimento de ações voltadas à inovação tecnológica e empreendedorismo, bem como, ter experiência comprovada na gestão de projetos financiados por órgãos de fomento e no desenvolvimento de pesquisa ou processos em temas da área de atuação da INOVATEC/UEPB.

§ 3º – Havendo vacância do cargo de Coordenador o Reitor nomeará outro servidor que atenda os critérios do § 2º deste artigo em período máximo de 30 dias.

§ 4º – Os Coordenadores de que trata o art. 8º serão nomeados através de Portaria do Reitor e terão mandato de 4 (quatro) anos podendo haver reconduções.

Art. 9º. A Coordenadoria Executiva disporá dos órgãos assessores e de secretária(os) executiva(os), incumbida das tarefas relacionadas à sua função e cargo, para atender as demandas administrativas da INOVATEC/UEPB.

CAPÍTULO III DA COMPETÊNCIA DOS ÓRGÃOS

Seção I

Do Conselho Consultivo

Art. 10. Compete ao Conselho Consultivo, em consonância com a legislação superior da UEPB:

a) Estabelecer e aprovar políticas, objetivos, estratégias e planos de ação da INOVATEC/UEPB;

b) Avaliar o desempenho da INOVATEC/UEPB;

c) Opinar sobre os instrumentos jurídicos necessários ao funcionamento da INOVATEC/UEPB, tais como: editais, normas, critérios, regras, procedimentos, contratos, dentre outros;

d) Opinar sobre a prestação de contas e sobre o relatório de atividades anuais;

e) Opinar sobre recursos contra atos e decisões dos membros da Coordenadoria Executiva da INOVATEC/UEPB;

f) Opinar sobre a constituição de parceria entre a UEPB e outras instituições e organizações;

g) Opinar sobre os casos omissos neste Regimento Interno, encaminhando-os, quando necessário ao CONSUNI;

h) Cumprir e fazer cumprir o presente Regimento Interno.

Art. 11. Os pareceres tomados no Conselho Consultivo da INOVATEC UEPB serão aprovados por maioria simples, cabendo ao presidente do Conselho o voto de qualidade.

Seção II

Da Coordenadoria Executiva

Art. 12. São atribuições da Coordenadoria Executiva em consonância com a legislação superior da UEPB:

a) Organizar o plano administrativo anual da INOVATEC/UEPB;

b) Sugerir o planejamento de trabalho, por competência individual, das coordenadorias da INOVATEC/UEPB;

c) Elaborar o relatório anual das atividades da INOVATEC/UEPB a ser encaminhado para o Conselho Consultivo.

d) Planejar, coordenar, avaliar e controlar, em nível de administração superior, a política e a gestão de licenciamento e transferência de tecnologia, com titularidade ou cotitularidade da UEPB, para a exploração por empresas já consolidadas no mercado;

e) Planejar, coordenar e controlar, em nível de administração superior, a incubação de empresas;

f) Planejar, coordenar, avaliar e controlar, em nível de administração superior, os resultados financeiros e royalties resultantes da propriedade intelectual e inovações tecnológicas protegidas e negociadas pela Universidade e postas no mercado, seja qual for a forma de transferência de tecnologia acordada, respeitadas as competências das unidades da administração superior da UEPB.

Art. 13. A Coordenadoria Executiva reunir-se-á ordinariamente a cada 60 dias e extraordinariamente sempre que for necessário, por convocação de qualquer um dos coordenadores.

Parágrafo Único - As deliberações da Coordenadoria Executiva serão tomadas por maioria simples, cabendo ao Coordenador de Propriedade Intelectual o voto de qualidade.

Sub-Seção I

Da Presidência

Art. 14. O Coordenador de Propriedade Intelectual, que ocupará o cargo de representação máxima da INOVATEC/UEPB, será responsável pelas ações executivas da agência, representando e responsabilizando-se pelas relações no âmbito da Universidade e externamente, com os diferentes setores da sociedade.

§ 1º Compete ao Coordenador de Propriedade Intelectual da INOVATEC/UEPB:

a) Planejar e coordenar as ações executivas da INOVATEC/UEPB;

b) Desempenhar e executar, direta ou indiretamente as competências estabelecidas no art. 3º deste Regimento Interno;

c) Executar planos e programas estratégicos estabelecidos pelo Conselho Consultivo da INOVATEC/UEPB;

d) Cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento Interno, adotando as providências necessárias para este fim;

e) Planejar, coordenar e controlar, em nível de direção superior, a política e a gestão da propriedade intelectual mantida pela universidade;

f) Assessorar a Reitoria e os órgãos deliberativos da administração superior da Universidade em assuntos relacionados com a propriedade intelectual, incubação de empresas, licenciamento e transferência de inovação tecnológica;

g) Expedir, para cumprimento pelos órgãos da administração setorial, normas e instruções, de natureza regulamentar, destinadas a assegurar a normalidade e o melhor desempenho das atividades no âmbito da propriedade intelectual, incubação de empresas, licenciamento e transferência de inovação tecnológica;

h) Monitorar e cumprir as deliberações do CONSUNI e da Reitoria em sua área de atuação;

i) Supervisionar e controlar as atividades dos órgãos que lhe são subordinados;

j) Supervisionar, em articulação com o Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa, a execução da política de incentivo à proteção da propriedade intelectual e da inovação tecnológica no âmbito desta Universidade;

k) Exercer, no âmbito de sua atuação, outras atribuições não especificadas neste Regimento Interno e que sejam decorrentes, explícita ou implicitamente, de disposições da legislação

nacional, estadual e da legislação interna da Universidade, bem como as que lhe sejam eventualmente delegadas pela Reitoria;

l) Executar todas as demais funções e atribuições não previstas neste Regimento Interno, mas inerentes às atividades desta Coordenadoria.

Sub-Seção II

Da Coordenadoria De Propriedade Intelectual

Art. 15. A Coordenadoria de Propriedade Intelectual – CPI, que é o cargo de representação máxima da INOVATEC/UEPB, é responsável pelo registro de propriedade intelectual, abertura e acompanhamento de processos de proteção e demais questões referentes à propriedade intelectual.

§ 1º Compete à Coordenadoria de Propriedade Intelectual as ações de:

- a) Orientar e auxiliar na redação dos pedidos de patentes e registros de pesquisadores da Universidade;
- b) Gerar a GRU referente ao pagamento de taxas do Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI ou outro órgão, nacional ou internacional, que venha a assegurar direitos à Universidade, vindo a ser feita pela DPI e encaminhada a Secretaria da INOVATEC/UEPB para execução;
- c) Realizar os depósitos dos pedidos de propriedade intelectual junto ao INPI ou outro órgão, nacional ou internacional, correlato;
- d) Acompanhar os processos de pedidos de propriedade intelectual, monitorando as demandas, exigências, despachos emitidos pelo INPI ou outro órgão, nacional ou internacional, que venha a assegurar direitos à UEPB;
- e) Contatar os inventores sobre os andamentos processuais dos pedidos de patentes ou de registros que façam parte;
- f) Em consonância com a legislação superior da UEPB, sugerir à Reitoria que se firme contrato com empresa ou escritório que contribua com o processo de gestão e acompanhamento das propriedades intelectuais da UEPB;
- g) Elaborar estudos prospectivos tecnológicos e econômicos com intuito de levantar necessidades mercadológicas e oportunidades ligadas à inovação tecnológica que servirão como norteadoras para os pesquisadores da Universidade, evitando-se investimentos em pesquisas duplicadas ou sem perspectivas de proteção ou exploração mercadológica;
- h) Elaborar relatório estatístico anual dos pedidos de proteções e seus respectivos andamentos para divulgação por meio da Secretaria da INOVATEC UEPB;
- i) Articular-se com as Diretorias de Centros e Chefias Departamentais para definição de diretrizes de trabalho no que tange a gestão da propriedade intelectual e inovação tecnológica;
- j) Executar outras tarefas não especificadas nos parágrafos anteriores e que estejam implícita ou explicitamente no âmbito de competência da INOVATEC/UEPB;

Sub-Seção III

Da Coordenadoria Empreendedorismo

Art. 16. Coordenadoria de Empreendedorismo – CE é órgão responsável por incentivar o empreendedorismo e realizar a implantação de parques, incubadoras e fortalecimento de empresas, atribuindo-a ações de:

- a) Fomentar empreendedorismo e incentivar a inovação tecnológica no âmbito institucional;

- b) Orientar e incentivar a consolidação de ações empreendedoras e mecanismos para promover a incubação empresarial;
- c) Executar outras tarefas não especificadas nos parágrafos anteriores, desde que solicitadas pelo Coordenador de Propriedade Intelectual da INOVATEC UEPB.

Sub-Seção IV

Da Coordenadoria de Transferência Tecnológica

Art. 17. A Coordenadoria de Transferência Tecnológica – CTT é órgão responsável por realizar a celebração de contratos de licenciamento e transferência de tecnologia para outorga de direito de uso ou de exploração de criação de titularidade ou cotitularidade da Universidade, a título exclusivo ou não exclusivo, atribuindo-a ações de:

- a) Elaborar e publicar os editais de licenciamento de tecnologia;
- b) Elaborar termos de sigilo, contratos de parceria de criação e desenvolvimento tecnológico conjunto com outra instituição pública ou privada e outros contratos relacionados com sua área de atuação.
- c) Elaborar pareceres conclusivos que dêem suporte a decisões do Conselho Consultivo sobre exclusividade ou não de licenciamentos ou transferências de tecnologias;
- d) A contratação com ou sem cláusula de exclusividade, para os fins de que trata o caput deste artigo, obedecerá aos requisitos estipulados na Política de Inovação da UEPB;
- e) Executar outras tarefas não especificadas nos parágrafos anteriores, desde que solicitadas pelo Coordenador de Propriedade Intelectual da INOVATEC UEPB.

Seção II

Dos Órgãos de Assessoria

Art. 18. Aos Órgãos de Assessoria competem assistir a INOVATEC/UEPB em sua representação política e social, nas atividades editoriais e incumbir-se do preparo e despacho de seu expediente.

Sub-Seção I

Da Secretaria

Art. 19. A Secretaria da INOVATEC/UEPB terá secretário(a/s) e servidores técnicos administrativos compatíveis com as atribuições de auxiliar a Coordenadoria Executiva nas atividades administrativas de:

- a) Realizar o depósito e o acompanhamento processual da propriedade intelectual de titularidade ou cotitularidade da UEPB, junto aos órgãos competentes;
- b) Secretariar as reuniões da INOVATEC/UEPB;
- c) Manter organizado e atualizado todos os arquivos da INOVATEC/UEPB;

- d) Zelar pela conservação e providenciar, quando necessário, a manutenção dos equipamentos e demais materiais da INOVATEC/UEPB;
- e) Desempenhar atividades de secretaria em geral, dando suporte administrativo para a INOVATEC UEPB;
- f) Expedir instruções aos órgãos da administração setorial e divulgar editais e avisos relacionados à propriedade intelectual e inovação tecnológica;
- g) Prestar informações básicas aos pesquisadores e interessados sobre propriedade intelectual e inovação tecnológica, constituindo este o primeiro atendimento;
- h) Recepcionar e encaminhar pesquisadores e interessados para outros órgãos da INOVATEC UEPB;
- i) Elaborar estatísticas de atendimento aos pesquisadores e interessados;
- j) Assessorar e cuidar da agenda dos Coordenadores da INOVATEC UEPB em matéria de sua competência;
- k) Manter atualizada a página virtual da INOVATEC/UEPB;
- l) Executar outras tarefas não especificadas nas alíneas anteriores, desde que solicitadas pelos Coordenadores da INOVATEC/UEPB;
- m) Executar e exercer todas as demais funções e atribuições não previstas neste Regimento Interno, mas inerentes às atividades de Secretaria.

CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 20. Os casos omissos neste Regimento Interno serão resolvidos pelo Conselho Universitário.

Art. 21. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Campina Grande, 15 de junho de 2020.