

FORMAÇÃO & INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

INVESTIGAR PARA INTERVIR NA
ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Investigar para intervir na administração educacional

COORDENAÇÃO

Maria João Cardona

Elisabete Linhares

1.^a Edição – maio 2022

DESIGN DE CAPA

Teresa Cavalheiro

EDIÇÃO GRÁFICA

Rui Lopes

ISBN: 978-989-54983-7-6

PUBLICAÇÃO

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Santarém



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

ÍNDICE

Prefácio <i>João Pinhal</i>	3
Introdução	5
A Teoria da Administração Educacional na Universidade da Madeira. Alguns percursos caracterizadores da sua identidade disciplinar. <i>Nuno Fraga</i>	7
O orientador de ensino e aprendizagem na educação a distância <i>Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa, Simone Braz Ferreira Gontijo & Neusa Branco</i>	26
Curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade Proeja: Avaliando ações de intervenção para apoio à permanência dos estudantes <i>Rosana Maria de Noronha Oliveira & Maria João Cardona</i>	41
Rendimento escolar: gestão estratégica dos dados académicos disponibilizado por uma Instituição de ensino brasileira <i>Claudia de Jesus & Susana Colaço</i>	56
A Gestão dos Registros Acadêmicos do Instituto Federal de Brasília: o Desenvolvimento à Luz das Competências Gerenciais <i>Francisco Rosemberg Leite da Costa & Paulo Dias</i>	72
Gestão, gamificação e tecnologia: estudo sob a perspectiva do engajamento <i>João Bezerra da Silva Júnior, Maria Cristina Madeira da Silva & Neusa Branco</i>	92

Investigar para intervir na administração educacional

Prefácio

A publicação de textos dos estudantes de mestrado é um trabalho meritório por parte dos responsáveis pelos estudos e por parte dos próprios estudantes. Ao serem publicados os seus textos, os mestrandos sentem que o seu trabalho de investigação tem uma conclusão visível e disponível e que esse trabalho não se fica pelos meandros das salas, gabinetes e repositórios das escolas e dos locais de investigação. Por outro lado, a produção de um artigo de síntese da investigação permite aos estudantes expor o essencial do seu trabalho, mostrando a sua pertinência, justificando o seu processo e apresentando os resultados a que chegaram, assim se concluindo um processo formativo que se pretende capacitador da realização de investigação em educação, mas também da apresentação dos trabalhos em dissertações e da produção de sínteses desses trabalhos, como demonstrações mais significativas do domínio dos temas tratados.

A maioria dos textos deste livro dedica-se, sem surpresa, a temas relacionados com o desenvolvimento organizacional da escola. Temos, por um lado, dois textos focados na utilização da informação disponível sobre os alunos (registos e dados académicos) como input do planeamento de políticas escolares e, por outro lado, três textos remetendo para práticas concretas de gestão quotidiana do trabalho com alunos, visando a gestão de projetos e o incentivo à escolarização e sucesso educativo. Um sexto texto expõe uma investigação sobre a evolução da formação em Administração Educacional numa universidade concreta, a Universidade da Madeira, debatendo as sucessivas orientações epistemológicas e curriculares que se foram verificando ao longo do tempo.

O desenvolvimento organizacional da escola faz-se na encruzilhada da afirmação de várias autonomias: a autonomia profissional dos educadores e professores enquanto provedores diretos do bem público que é a educação; a autonomia organizacional da escola enquanto entidade a quem cabe mobilizar e coordenar a maioria dos profissionais da educação; a autonomia local enquanto expressão política e organizativa das aspirações e interesses das comunidades educativas. Estas autonomias, sendo balizadas socialmente por definições legais, devem a sua razão de ser ao impulso natural de cada um em fazer o que estiver ao seu alcance em seu benefício ou no daqueles a quem é suposto servir.

Nos textos apresentados neste livro, a dimensão do desenvolvimento da escola menos evidente é a que diz respeito à autonomia local, tal como definida acima. Por isso dedico uma palavra mais a essa dimensão.

Cabe às escolas contribuir, no seu âmbito, para a afirmação da comunidade em que se inserem e para a prossecução dos seus desígnios. No quadro do sistema nacional de educação e ensino, cada escola responde à procura de educação por parte das famílias e dos alunos e concorre para a construção do bem comum local juntamente com as outras escolas da comunidade e com as organizações comunitárias em geral. Nesta dupla

vertente se joga a construção da autonomia local enquanto dimensão do desenvolvimento organizacional da escola.

Precisemos melhor esta ideia. As sociedades democráticas caracterizam-se pela existência de acrescidas oportunidades de participação dos cidadãos e das suas organizações nos processos de desenvolvimento social e humano. É assim que as comunidades locais devem preocupar-se com os seus projetos de desenvolvimento, mobilizando recursos adequadamente e promovendo sinergias internas e colaborações externas, e assim construindo políticas locais nos domínios que estiverem ao seu alcance no plano legal e no plano organizacional. Que papel cabe à escola pública neste quadro e quais são as repercussões desse papel no desenvolvimento organizacional da escola?

Para abordar brevemente esta questão, recorro a uma distinção que tenho feito entre dois modelos de territorialização das políticas educativas. Um deles caracteriza-se pela assunção por cada escola de projetos próprios visando a sua comunidade educativa, entendida em sentido restrito, ou seja, os seus alunos e as suas famílias, com os respetivos interesses e aspirações. Este modelo poderia ser compatível, em interpretações limite, com a escolha da escola pelas famílias e até com a escolha dos alunos (e famílias) pela escola e poderia inserir-se num sistema educativo local de cariz concorrencial, em que as organizações educativas locais funcionassem como se de um mercado se tratasse. No outro modelo, cada organização educativa, embora tendo necessariamente o seu projeto educativo, inseri-lo-ia num projeto mais vasto de dimensão territorial, relativamente ao qual seria coautora e coexecutora juntamente com as outras organizações educativas do território e com as respetivas autoridades político-administrativas representativas da população.

Estes dois modelos – um de natureza mais institucional, outro de natureza mais territorial – são construções teóricas, como todos os modelos. Contudo, é fácil constatar que as soluções concretas para que apontam são muito diferentes, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista organizativo.

Há, pois, que clarificar de que autonomia local se fala quando nos referimos ao desenvolvimento organizativo das escolas públicas. Sem essa clarificação, vão persistir indefinidamente os muitos equívocos em que tem estado envolta a relação da escola com a comunidade local, em particular com as outras escolas e organizações educativas vizinhas e com as autarquias locais. Por outro lado, é ainda preciso clarificar melhor a própria afirmação da autonomia da escola pública face ao Estado.

Na altura em que este texto é escrito retomam-se os debates sobre o processo de descentralização de atribuições e competências em matéria educacional, em particular sobre a regulamentação das últimas definições legais sobre o assunto. Os debates mostram como certas iniciativas legais e regulamentares têm sido tomadas sem a indispensável e suficiente discussão prévia da arquitetura geral da relação entre a Escola, o Estado e as Comunidades Locais (e, naturalmente, as Autarquias Locais, enquanto legítimas representantes dessas Comunidades). Entre o muito que há que discutir, está, por exemplo, o seguinte: qual é o estatuto administrativo da escola pública e que relações interinstitucionais deve ter a Escola com o Estado e as Autarquias Locais? Que atribuições

e competências educacionais têm carácter territorial e devem, por isso, ser da responsabilidade autárquica e quais são aquelas que não devem sair da disponibilidade decisória da escola? Que reserva de responsabilidade deve manter o Estado relativamente à definição das políticas educativas e à administração da educação e que papel lhe cabe relativamente às atribuições e competências descentralizadas, tendo em conta a responsabilidade constitucional do Estado pelo sistema educativo?

E, já agora, pergunto: para quando uma revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo que contribua para estas definições prévias essenciais?

Eis uma série de questões relacionadas com o desenvolvimento organizacional da escola que bem poderão orientar futuros trabalhos de investigação no âmbito de mestrados e doutoramentos em educação, reforçando o conhecimento produzido nas últimas décadas sobre a organização do sistema educativo e as suas diferentes dinâmicas aos diversos níveis.

João Pinhal

Introdução

É com muito gosto que apresentamos a publicação da coleção *Investigar para intervir na administração educacional* que integra trabalhos realizados no âmbito do mestrado de Administração Educacional da ESE e trabalhos de investigação apresentados por colegas de outras instituições que têm colaborado neste Mestrado.

A publicação é apresentada pelo Prefácio escrito pelo Professor João Pinhal do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

De seguida segue-se um texto do Professor Nuno Fraga da universidade da Madeira, sobre *A Teoria da Administração Educacional na Universidade da Madeira. Alguns Percursos Caracterizadores da sua Identidade Disciplinar*.

São depois apresentados os trabalhos finais de Mestrado de Eliziane Costa, Rosana Oliveira, Cláudia Jesus, Francisco Rosemberg e João Junior, devidamente enquadrados sobre os seus orientadores e orientadoras, sobre os temas seguintes: *O Orientador de Ensino e Aprendizagem na Educação a Distância*; *Curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade Proeja: Avaliando Ações de Intervenção para Apoio à Permanência dos Estudantes*; *Rendimento Escolar: Gestão Estratégica dos Dados Académicos Disponibilizado por uma Instituição de Ensino Brasileira*; *A Gestão dos Registos Académicos do Instituto Federal de Brasília: O Desenvolvimento à Luz das Competências Gerenciais*; *Gestão, Gamificação e Tecnologia: Estudo sob a Perspectiva do Engajamento*.

Os votos de uma boa leitura!

A Teoria da Administração Educacional na Universidade da Madeira. Alguns percursos caracterizadores da sua identidade disciplinar.

Nuno Fraga

Universidade da Madeira
nfraga@staff.uma.pt

Nota Introdutória

O presente texto pretende expor os principais traços caracterizadores da identidade disciplinar da unidade curricular (UC) de Teoria da Administração Educacional, enquanto parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional da Universidade da Madeira.

Num primeiro momento, faz-se um enquadramento da unidade curricular de Teoria da Administração Educacional, procedendo-se, igualmente, à contextualização sucinta do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, bem como os espaços e tempos científico-pedagógicos da Teoria da Administração Educacional nos planos curriculares da Universidade da Madeira.

Num segundo momento, abre-se espaço a uma reflexão sobre a Epistemologia, a Identidade e as Perspetivas da UC de Teoria da Administração Educacional, desvelando possíveis cenários conceptuais e de fundamentação, atendendo ao seu percurso académico e científico na Universidade da Madeira.

1. Enquadramento da Unidade Curricular de “Teoria da Administração Educacional”

O Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, da Universidade da Madeira foi aprovado a 8 de junho de 2001 pelo Senado Universitário através da sua deliberação n.º 14/SU/2001 e sob proposta do Departamento de Ciências da Educação, tendo sido publicado em Diário da República, II Série, n.º 218 de 19 de setembro de 2001. O Mestrado tinha como objetivos, os seguintes: “1) Desenvolver conhecimentos sobre os processos de administração, direção e gestão de estabelecimentos de ensino não superior; 2) Proporcionar condições para o aprofundamento da reflexão e investigação na área de administração educacional.”¹ Contudo, a primeira edição do curso só viria a acontecer no ano letivo 2007/2008 e na sequência da necessária adaptação do curso aos requisitos decorrentes do designado Processo de Bolonha.

É então que no ano de 2007, na sequência do registo na Direção Geral do Ensino Superior com o número R/B – AD 584/2007 nos termos do Despacho n.º 6242/2007 (2.ª Série), de

¹ Cf. Artigo 2.º do Regulamento do Mestrado, publicado no Diário da República em: <https://dre.pt/application/conteudo/3415249>

27 de março, a Universidade da Madeira adequa o curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional tendo em consideração o disposto no Art.º 61.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. A estrutura curricular, as áreas de especialização e o plano de estudos do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional assumiram a seguinte configuração:

Tabela 1: Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma

ÁREA CIENTÍFICA	SIGLA	CRÉDITOS	
		OBRIGATÓRIOS	OPTATIVOS
Educação	EDU	97,5	
Ciências Sociais	CSO	7,5	
Gestão	GES	7,5	
Direito	DIR	7,5	
TOTAL		120	

Tabela 2: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, 1.º ano, 1.º semestre

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Teoria da Administração Educacional	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Sociologia das Organizações Educativas	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Investigação em Educação	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Gestão e Formação de Recursos Humanos	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	

Tabela 3: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, 1.º ano, 2.º semestre

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Métodos e Práticas da Administração de Escolas	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Organização e Desenvolvimento de Projectos	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Gestão Administrativa e Financeira	Gestão	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Direito e Legislação Escolar	Direito	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	

Tabela 4: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, 2.º ano, 3.º semestre

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Projecto de Investigação	Educação	Semestral	840	30 TP+30 S+3 OT	30	

Tabela 5: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, 2.º ano, 4.º semestre

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Dissertação	Educação	Semestral	840	30 OT	30	

Entretanto, no ano de 2014, na sequência da comunicação prévia efetuada no dia 29 de julho de 2013 à Direção-Geral do Ensino Superior, através do Ofício n.º 1202, procede-se à publicação, no Diário da República², das alterações introduzidas no curso de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, nos termos previstos no artigo 77.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com a redação que lhe foi dada pelo artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, alterada pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro. Nesse sentido, a denominação, a estrutura curricular e o plano de estudos do Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional, da Universidade da Madeira, passam assim, a partir do ano letivo de 2013/2014, a ter a seguinte redação e enquadramento:

Tabela 6: Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma

ÁREA CIENTÍFICA	SIGLA	CRÉDITOS	
		OBRIGATÓRIOS	OPTATIVOS
Educação	EDU	112,5	
Gestão	GES	7,5	
TOTAL		120	

Tabela 7: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação – Liderança e Administração Educacional, 1.º ano, 1.º semestre

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Correntes Críticas do Currículo	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Investigação em Educação	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	

² Cf. <https://dre.pt/application/conteudo/2627428>

INVESTIGAR PARA INTERVIR NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

<i>Scenario Planning</i> em Educação	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Tecnologia e Pedagogia Construtivista	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	

Tabela 8: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação – Liderança e Administração Educacional, 1.º ano, 2.º semestre

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Gestão e Formação de Recursos Humanos	Gestão	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Organização e Desenvolvimento de Projectos	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Técnicas de Liderança Educacional	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Teoria da Administração e Liderança Educacional	Educação	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	

Tabela 9: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação – Liderança e Administração Educacional, 2.º ano

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Projeto e Dissertação/Relatório de Estágio	Educação	Anual	1680	30 S+3 OT	60	

Este conjunto de alterações surgiu no sentido de aproximar o primeiro ano curricular do curso, à restante oferta pós-graduada do Departamento de Ciências da Educação, numa estratégia de rentabilização de recursos e de concentração do plano de estudos em áreas consideradas essenciais à formação dos estudantes num mestrado em Ciências da Educação, alocando para um segundo semestre as disciplinas da especialidade de Administração Educacional, havendo uma valorização do campo disciplinar da Liderança Educacional, também por consequência da formação do então diretor de curso, como também, por força dos trabalhos de investigação até ali desenvolvidos e que, na Região, valorizavam os estudos sobre a relevância das lideranças escolares, como o seu potencial na melhoria das escolas e no sucesso dos alunos.

Todavia, em 2015, e após comunicação à Direção-Geral do Ensino Superior através do Ofício n.º 2103, de 10 de novembro de 2014, e registada a 10 de dezembro de 2014, sob o n.º R/A - Ef 1378/2011/AI 01, ao abrigo do disposto nos artigos 75.º a 80.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, entra em vigor a partir do ano letivo de 2014-2015³, a alteração

³ Cf. <https://dre.pt/application/conteudo/66328786>

da denominação do mestrado, retomando a designação original – Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, normalizando a designação com a maioria da oferta nacional e que perdura até à atualidade.

No decorrer do ano de 2017, a Universidade da Madeira voltaria a aprovar uma alteração ao ciclo de estudos de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, como resultado do debate interno decorrido após o processo de avaliação externa do curso pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). A presente alteração⁴ foi aprovada pela A3ES e registada pela Direcção-Geral do Ensino Superior a 23 de junho de 2017 sob o n.º R/A-Ef 1378/2011/AL02. A estrutura curricular e o plano de estudos do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, da Universidade da Madeira, passam assim, a partir do ano letivo de 2017/2018, a ter o seguinte enquadramento:

Tabela 10: Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma

ÁREA CIENTÍFICA	SIGLA	CRÉDITOS	
		OBRIGATÓRIOS	OPTATIVOS
Educação	EDU	90	22,5
Gestão	GES	7,5	7,5
Subtotal		97,5	22,5
TOTAL		120	

Tabela 11: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, 1.º ano, 1.º semestre

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Teoria da Administração Educacional	EDU	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Opção 1	EDU	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Opção 2	EDU	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Opção 3	EDU/GES	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	

Tabela 12: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, 1.º ano, 2.º semestre

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Investigação em Educação	EDU	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	

⁴ Cf. <https://dre.pt/application/conteudo/107752660>

INVESTIGAR PARA INTERVIR NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Gestão e Formação de Recursos Humanos	GES	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Organização e Desenvolvimento de Projetos.	EDU	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Sociologia das Organizações Educativas	EDU	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	

Tabela 13: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação –Administração Educacional, 2.º ano

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Seminário de Orientação	EDU	Anual	324	60 S	12	
Dissertação/Relatório de Estágio/Trabalho de Projeto.	EDU	Anual	1296	40 OT	48	

Tabela 14: Unidades Curriculares opcionais

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBS
			TOTAL	CONTACTO		
Opção 1 Correntes Críticas do Currículo. Tecnologia e Pedagogia Construtivista. <i>Scenario Planning</i> em Educação.	EDU	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Opção 2 Correntes Críticas do Currículo. Tecnologia e Pedagogia Construtivista. <i>Scenario Planning</i> em Educação.	EDU	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	
Opção 3 Gestão Administrativa Financeira. Técnicas de Liderança Educacional.	GES EDU	Semestral	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	

Todavia, o curso com este novo plano de estudos não chegou a admitir estudantes por nesse ano ter sido opção de o Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira não proceder à abertura de vagas para esta oferta curricular, canalizando os docentes para a lecionação no curso de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica. Tem sido prática comum desde este período o Departamento optar pela

abertura de um dos segundos ciclos de estudos ou terceiro ciclo, alternadamente, rentabilizando os recursos humanos disponíveis.

Entretanto, no ano de 2018 e considerando que nos letivos de 2016/2017 e 2017/2018 o Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional permaneceu encerrado, a nova direção do curso, que presido, encetou um debate interno, que levou a escutar os estudantes de licenciatura, sobretudo, os que frequentavam o 1.º Ciclo em Ciências da Educação, no sentido de se compreender que janelas curriculares poderiam ser abertas, com o intuito de tornar o mestrado, por um lado, mais próximo da realidade e das necessidades regionais, como daqueles estudantes, em particular, por serem, em grande número, o principal público do curso.

Por ser igualmente o docente da unidade curricular de Intervenção Comunitária lecionada no terceiro ano do 1.º Ciclo em Ciências da Educação e por esta disciplina contemplar a modalidade de estágio curricular, foi possível chegar à conversa com orientadores de estágio e conseqüentemente com as preocupações de formação daqueles núcleos de intervenção. Destas conversas tornava-se óbvia a necessidade de se abrir o curso a uma linha de pesquisa no campo da administração educacional e que a confronta com a continuidade da escola e da educação, em particular, para espaços não formais de aprendizagem, como o território, as comunidades locais e a imersão no campo de ação das cidades educadoras, realidade que tinha estudado aquando do meu doutoramento.

É neste cenário que enquanto responsável pela linha de pesquisa em Administração Educacional do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira amplio o seu campo, destacando a possibilidade e a necessidade de as futuras investigações poderem debruçar-se nos “Estudos sobre a educação e o desenvolvimento comunitário local”⁵. Aliás, esta possibilidade já havia sido veiculada por um dos avaliadores externos da A3ES, especialista destacado em Portugal em Administração Educacional, aquando da visita em 2016, à Universidade da Madeira, do painel de avaliadores, como irei detalhar no decorrer deste texto.

Neste sentido, o plano de estudos do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional foi alterado, salvaguardando ainda as Condições de Acreditação exigidas pelo Relatório Final da CAE (ACEF/1415/18487 - Relatório final da CAE) e pelo Relatório do Conselho de Administração da A3ES (ACEF/1415/18487 - Decisão do CA).

No entanto, ainda antes de entrar na descrição de cada uma dessas Condições, gostaria de dar conta de duas notas prévias ao funcionamento do curso e seis outras alterações decorrentes da apreciação final da CAE, em resposta às alterações no imediato e previstas a doze meses, apresentadas pela UMa em sede de Pronúncia. Relativamente às duas notas prévias é importante referir que este ciclo de estudos permaneceu encerrado nos anos letivos de 2016/2017 e 2017/2018 reabrindo no ano letivo 2018/2019 com a nova estrutura, entretanto, aprovada pelo Conselho de Administração da A3ES em abril de 2018. Tal situação deveu-se, por um lado, ao falecimento de um dos especialistas em Administração Educacional do Departamento de Ciências da Educação e por outro, à

⁵ Cf. <http://www4.uma.pt/cie-uma/pagina/view/5>

necessária reestruturação do curso atendendo às recomendações da CAE que viria a ser publicada em Diário da República, 2.^a série - N.º 210, a 31 de outubro de 2018.

Assim sendo, tendo a Universidade da Madeira a funcionar três 2.ºs ciclos em Ciências da Educação, as alterações ao ciclo de estudos em Ciências da Educação – Administração Educacional decorreram não só da necessidade de convergência curricular entre os mesmos, tendo em vista a otimização dos seus recursos humanos e materiais, mas acima de tudo, do aprofundamento das Recomendações de melhoria elencadas no processo de avaliação externa do curso pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, nomeadamente no incremento das UC da área de especialidade do curso.

Neste sentido, procedeu-se ao seguinte conjunto de alterações que integraram o Relatório de Follow-up do curso em 2019 e na base das quais o Conselho de Administração da A3ES informou que “Encontrando-se cumpridas, no essencial, as condições da acreditação condicional a três anos, o Conselho de Administração, em reunião de 16 de julho de 2019, decidiu acreditar o ciclo de estudos por seis anos, contados a partir da data da acreditação condicional referida.”

1. Reorganização dos semestres letivos de modo a passarem a incluir UC com 6 ECTS (ou múltiplos), em vez de 7,5 ECTS, acompanhando a mesma estrutura dos outros dois 2.ºs Ciclos em Ciências da Educação da Universidade da Madeira.
2. Inclusão de mais uma UC de Investigação, além da “Investigação em Educação” (6 ECTS): “Projeto de Investigação em Administração Educacional” (12 ECTS), com maior número de créditos e a decorrer no 2.º semestre do 1.º ano para criar “condições para uma maior presença da investigação na formação dos estudantes” (Recomendação 6.3.7., do Relatório Final da CAE), reforçando uma “organização curricular do 1.º ano [que crie] condições para as diferentes UC se articularem com (e alimentarem) a construção progressiva de um projeto de trabalho final (dissertação, estágio ou projeto)” (Recomendação 7.1.7., do Relatório Final da CAE). Esta medida pretendeu também dar resposta à Observação 8.1., do Relatório Final da CAE, que diz nomeadamente que “para reforçar a preparação dos estudantes para a realização do trabalho final previsto para o 2.º ano deverá ser criada, no segundo semestre, uma UC de apoio à elaboração do projeto de investigação”.
3. Inserção de duas UC obrigatórias, de maior especialização em Administração Educacional logo no 1.º semestre, nomeadamente, “Teoria da Administração Educacional” e “Liderança Educacional”, em conformidade com a Observação 8.1., do Relatório Final da CAE, que dizia para “Introduzir pelo menos uma UC da área de especialização de Administração Educacional no primeiro semestre”.
4. Inclusão, no 1.º semestre do 1.º ano, de duas UC comuns aos dois outros 2.ºs Ciclos em Ciências da Educação da Universidade da Madeira, a saber: “Pensamento Pedagógico Contemporâneo” e “*Scenario Planning* em Educação” (esta anteriormente existente como opção), de modo a promoverem sinergias entre os alunos dos três 2.ºs Ciclos em Ciências da Educação da Universidade da Madeira, conferindo-lhes uma identidade científica mais abrangente, focada na educação.

5. Criação de uma UC opcional, na área científica de Gestão (GES), aproveitando uma anterior, “Gestão e Formação de Recursos Humanos”, e lançando uma nova, “Empreendedorismo”, salvaguardando-se uma das propostas apresentadas pelos estudantes do 1.º Ciclo de Ciências da Educação, bem como por antigos estudantes do mestrado.
6. Oferta de uma UC obrigatória de “Educação e Desenvolvimento Comunitário Local”, para ampliar e ajustar “a oferta de formação às necessidades identificadas junto de uma população alvo mais ampla (incluindo profissionais que trabalham em organizações com fins educativos que não exclusivamente escolas” (Recomendação 5.1.5., do Relatório Final da CAE).

Tais medidas resultaram na seguinte proposta de reformulação do plano de estudos, aprovada pelo Conselho de Administração da A3ES a 16 de abril de 2018:

Tabela 15: Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma

ÁREA CIENTÍFICA	SIGLA	CRÉDITOS	
		OBRIGATÓRIOS	OPTATIVOS
Educação	EDU	114	0
Gestão	GES	0	6
TOTAL		114	6

Tabela 16: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, 1.º ano, 1.º semestre

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	HORAS DE TRABALHO		CRÉDITOS	OBS
Pensamento Pedagógico Contemporâneo	EDU	Semestral	168	16TP + 8S + 3OT	6	
Teoria da Administração Educacional	EDU	Semestral	168	16TP + 8S + 3OT	6	
Liderança Educacional	EDU	Semestral	168	16TP + 8S + 3OT	6	DEN
<i>Scenario Planning</i> em Educação	EDU	Semestral	168	16TP + 8S + 3OT	6	
Investigação em Educação	EDU	Semestral	168	16TP + 8S + 3OT	6	

Tabela 17: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, 1.º ano, 2.º semestre

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	HORAS DE TRABALHO		CRÉDITOS	OBS
Educação e Desenvolvimento Comunitário Local	EDU	Semestral	168	16TP + 8S + 3OT	6	N

Sociologia das Organizações Educativas	EDU	Semestral	168	16TP + 8S + 3OT	6	
Opção	GES	Semestral	168	16TP + 8S + 3OT	6	
Gestão e Formação de Recursos Humanos						
Empreendedorismo	GES	Semestral	168	32T 32TP	6	N
Projeto de Investigação em Administração Educacional	EDU	Semestral	336	25S+25 OT	12	N

Tabela 18: Plano de Estudos do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, 2.º ano

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	HORAS DE TRABALHO		CRÉDITOS	OBS.
Dissertação; Relatório de Estágio; Trabalho de Projeto.	EDU	Anual	1680	30S + 30 OT	60	

Este é o plano de estudos atual do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional da Universidade da Madeira cujo funcionamento tem ocorrido nos anos letivos 2018/2019, 2019/2020 e 2021/2022.

1.2. Os espaços e os tempos científico-pedagógicos da “Teoria da Administração Educacional” nos planos curriculares da Universidade da Madeira

A unidade curricular de Teoria da Administração Educacional insere-se no plano de estudos do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional desde a sua criação em 2001. De facto, desde a sua aprovação pelo Senado Universitário da Universidade da Madeira e pela publicação em Diário da República, II Série, n.º 218 de 19 de setembro de 2001, que a UC de Teoria da Administração Educacional tem feito parte constitutiva do plano de estudos deste Mestrado da UMa, independentemente das alterações a que esteve sujeito em 2007, 2014, 2015, 2017 e 2018. Todavia, a designação da UC alterou-se, temporariamente, com as alterações introduzidas no curso nos anos de 2014 e 2015, passando a designar-se neste período, por Teoria da Administração e Liderança Educacional, numa aposta clara da direção do curso que valorizava o campo da Liderança Educacional no plano de estudos do mestrado, o que levou à época, à alteração da designação do curso entre 2014 e 2015, como referido anteriormente neste Relatório.

Em 2017, a UC de Teoria de Administração Educacional recupera a sua designação original/inicial permanecendo inalterada no plano de estudos do curso até à atualidade. Em jeito de síntese do conjunto de alterações introduzidas e agora referidas, apresenta-se a seguinte tabela:

Tabela 19: Síntese das alterações introduzidas na UC de Teoria da Administração Educacional (2007-2018)

DESIGNAÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR	ÁREA CIENTÍFICA	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	ANO DA ALTERAÇÃO
			TOTAL	CONTACTO		
Teoria da Administração Educacional	Educação	1.º Semestre	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	2007 (decorrente do Processo de Bolonha)
Teoria da Administração e Liderança Educacional	Educação	2.º Semestre	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	2014 a 2015 (decorrente da alteração da designação do curso)
Teoria da Administração Educacional	Educação	1.º Semestre	210	20 TP+10 S+3 OT	7,5	2017 (decorrente da alteração geral do plano de estudos do curso)
Teoria da Administração Educacional	Educação	1.º Semestre	168	16TP + 8S + 3OT	6	2018 (decorrente da alteração do plano de estudo, do debate interno e da avaliação externa)

Embora se possa estranhar a redução do número de créditos no curso da UC de Teoria da Administração Educacional na última alteração de que foi alvo em 2018, tal facto não se deve a uma perda de estatuto na globalidade do plano de estudos do Mestrado. Tal redução, possibilitou a inclusão de mais unidades curriculares da especialidade de Administração Educacional na matriz curricular do curso, abrindo espaços pedagógicos, teórico-práticos, para o aprofundamento científico do campo de estudo, nomeadamente, as UCs de Projeto de Investigação em Administração Educacional (12 ECTS) e Educação e Desenvolvimento Comunitário Local (6 ECTS).

A UC de Teoria da Administração Educacional, com esta designação, é apenas considerada na oferta curricular do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional. Contudo, não se pode ignorar o seu valor epistemológico em outras ofertas curriculares da Universidade da Madeira. Quero com isto afirmar que a relevância do campo científico da Administração Educacional ultrapassa o mero espaço curricular e pedagógico que a disciplina conquista no curso de Mestrado em apreço. A sua raiz epistemológica e os conteúdos programáticos concertados na UC de Teoria da Administração Educacional são, igualmente, desvelados em outras unidades curriculares e cursos da UMa, tais como:

Tabela 20: A raiz epistemológica da UC de Teoria da Administração Educacional na oferta curricular da Universidade da Madeira

Curso	Unidade Curricular ⁶	Exemplos de conteúdos programáticos
1.º Ciclo em Ciências da Educação	Educação Comparada	“Globalização e Educação” ⁷
1.º Ciclo em Ciências da Educação	Gestão de Projetos em Educação (*)	“(…) O Projeto Educativo e a Autonomia das Escolas; Teoria Crítica e Projeto Educativo de Escola; Imagens Organizacionais da Escola; Lideranças e Climats Organizacionais.” ⁸
1.º Ciclo em Educação Básica	Gestão e Liderança Educacional (*)	“A escola como uma organização complexa; A escola vista sob diferentes metáforas; As teorias organizacionais e a escola.” ⁹
Mestrado em Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário & Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	Gestão e Administração Escolar (*)	“Introdução: análise organizacional e administrativa da escola; As teorias da administração e as abordagens organizacionais da escola; Análise organizacional da escola através das suas imagens; Autonomia e descentralização: conceitos” (entre outros tópicos programáticos ¹⁰)
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Administração e Gestão Escolar (Opção) (*)	“As teorias organizacionais e a escola; A administração das escolas do 1.º Ciclo em Portugal; A escola como uma organização complexa.” (entre outros tópicos programáticos ¹¹)
Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional	Liderança Educacional (*)	“Direção de escolas e regulação das políticas; O diretor escolar e a eficácia das escolas” ¹²
Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional	Projeto de Investigação em Administração Educacional	“Paradigmas de investigação em confronto ou em conciliação, tendo em conta o objeto de estudo em Administração Educacional; Questões epistemológicas, interdisciplinares e éticas que se colocam à investigação em Ciências da Educação e em

⁶ As unidades curriculares assinaladas com (*) indicam que sou o regente.

⁷ Programa da UC de Educação Comparada In <https://www.uma.pt/ensino/1o-ciclo/licenciatura-em-ciencias-da-educacao/4024/?contentid=4024>

⁸ Programa da UC de Gestão de Projetos em Educação In <https://www.uma.pt/ensino/1o-ciclo/licenciatura-em-ciencias-da-educacao/4028/?contentid=4028>

⁹ Programa da UC de Gestão e Liderança Educacional In <https://www.uma.pt/ensino/1o-ciclo/licenciatura-em-educacao-basica/>

¹⁰ Programa da UC Gestão e Administração Escolar In <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-ensino-da-matematica-no-3o-ciclo-do-ensino-basico-e-secundario/4495/?contentid=4495> (no Mestrado em Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário) e <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-ensino-de-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario/> (no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário).

¹¹ Programa da UC de Administração e Gestão Escolar In <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-1o-ciclo-do-ensino-basico/3885/?contentid=3885>

¹² Programa da UC de Liderança Educacional In <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-ciencias-da-educacao-administracao-educacional/7585/?contentid=7585>

		particular na Administração Educacional.” ¹³
Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional	Educação e Desenvolvimento Comunitário Local (*)	“Modelos organizativos, de coordenação e de administração local da educação.” ¹⁴

2.1. Epistemologia, Identidade e Perspetivas da UC de “Teoria da Administração Educacional”: possíveis cenários conceptuais e de fundamentação

Epistemologicamente a UC de Teoria da Administração Educacional encontra as suas possibilidades e limites do conhecimento científico que produz, numa raiz histórica que evolui do determinismo científico da escola positivista, sustentada no empirismo lógico e ancorada numa conceção taylorista de organização e gestão, para uma conceção de administração educacional que defende a relevância das emoções nos processos de tomada de decisão racional, na lógica de que a emoção não compromete a racionalidade, sendo-lhe, pelo contrário, essencial (Evers & Lakomski, 2014)¹⁵, incluindo princípios éticos, crenças e contextos que obstaculizam, portanto, a estrutura hipotético-dedutiva da teoria administrativa dos anos 50 do século XX. Para Evers e Lakomski (2014) *uma ciência da administração é simplesmente aquela que é coerente com as ciências naturais e é justificada por apelos a critérios de justificação de coerência* (p. 2). Para os autores,

One of the advantages of working out an epistemological accommodation between a social science such as administration and natural science, is that we can help ourselves to the best natural science for understanding social phenomena. These understandings need not give the whole story - there are, after all, many contributions to be made by theories of culture, ethnicity, power and its distribution, and a range of hermeneutically relevant interpretations. Nevertheless, for a research program to cut itself off from knowledge that natural science can provide, for epistemic reasons, is to presume that such an epistemology is more warranted than the scientific knowledge it discounts. We find this presumption implausible. The penalty for finding it implausible is that our research program tends to be rather open-ended and changing in light of new science. But this is to be expected from our acceptance of fallibilism, naturalism and coherentism. (p. 15)

Um aspeto muito relevante da teoria de Evers e Lakomski (2012) é a de que no coerentismo naturalista (*naturalistic coherentism*) não se perde conhecimento, isto é,

our approach takes as given the wealth of knowledge people develop, and uses that same knowledge to explain its origins and why it enjoys the successes and

¹³ Programa da UC de Projeto de Investigação em Administração Educacional In <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-ciencias-da-educacao-administracao-educacional/7591/?contentid=7591>

¹⁴ Programa da UC de Educação e Desenvolvimento Comunitário Local In <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-ciencias-da-educacao-administracao-educacional/7588/?contentid=7588>

¹⁵ DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2014.976932>

failures it does in enabling us to navigate and understand the world we live in. (p. 71)

Embora esta abordagem que nos é apresentada por Evers e Lakomski seja resultado de três décadas de investigação a sua vinculação à história da administração educacional ainda é um constructo em desenvolvimento e que pretende afirmar-se como “um *continuum* entre o natural e o social” (Barroso, 2005, p. 22) De facto, se atendermos a que o objeto da Administração Educacional é a escola, mas também, as estruturas macro e meso que a entrecruzam, como por exemplo, as dimensões ideológicas de um Estado, as superestruturas transnacionais que o mitigam ou ramificam nacionalmente a sua filosofia de educação, bem como, as estruturas intermédias e locais de controlo e regulação que sorrateiramente retiram às escolas a sua capacidade vital de pensar contextualizadamente os seus processos organizacionais, político-pedagógicos e curriculares, depreendemos que a velha ortodoxia despoletada pelas ciências administrativas, de ação gestionária, neotaylorista, positivista e marcadamente gerencialista não serve o campo teórico-prático da Administração Educacional. Esta matriz está matizada no campo científico da Administração Educacional no mundo anglo-saxónico, sobretudo nos Estados Unidos da América e numa herança epistemológica que a coloca no campo da administração científica e no universo da administração capitalista, pelo que na perspetiva de Paro (2010),

não há dúvida de que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade. O que se verifica, entretanto, no dia a dia das escolas é a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar. (p. 196)

Embora não pretenda elencar exaustivamente a evolução histórica da Administração Educacional e da sua afirmação enquanto ciência e área disciplinar, importa, contudo, recuperar com Barroso (2005) o signo da *inutilidade* ou da *redundância* nos quais ocorre o nascimento da Administração Educacional. A inutilidade,

porque a administração da educação, para ser bem exercida, necessitava unicamente do respeito das normas e das regras que fixavam os procedimentos e as rotinas a adotar. E quanto ao resto, o “saber” de profissionais experimentados era suficiente para resolver, com bom senso, os casos particulares que fossem surgindo. (p. 12)

A redundância “porque já existiam disciplinas que disponibilizavam teorias e conhecimentos que interpretavam o que se passava nos serviços da administração e nas escolas” (p. 12), pelo que era questionável a utilidade da Administração Educacional enquanto disciplina. Assiste-se, portanto, a um início conturbado onde a ação da Administração Educacional recaia, sobretudo, “num simples “gerencialismo”, centrado

na “correção” dos processos (racionalidade técnica), sem qualquer suporte na investigação ou nos contributos teóricos de outras Ciências Sociais, em especial a Análise Organizacional” (p. 13) ou a Sociologia das Organizações Educativas.

Até aos anos 50 do século passado, a Administração Educacional estava circunscrita aos princípios da racionalidade técnica do tipo empresarialista, à lógica do *one best way* decorrentes das escolas taylorista, fayolista e fordista da gestão fabril e capitalista. A escola, acéfala, era uma *extensão* (Freire, 2002) da empresa e a sua gestão era pautada por mecanismos de eficácia e eficiência, premissas da gestão da qualidade. Entre os anos 50 e 70 do século XX assiste-se a um amplo debate teórico e epistemológico, a partir dos Estados Unidos da América, e fortemente influenciado pelos trabalhos de Herbert Simon, em particular a obra “Administrative Behavior” (1945) e pela assunção do positivismo na conceção da teoria administrativa. Davam-se os primeiros passos numa tentativa de rutura com a herança superficial e irrealista da teoria clássica da administração. O *New Movement* assumia como principais áreas de desenvolvimento os estudos baseados no modelo de sistema social de Getzels-Guba (1957) e a “distinção entre a dimensão organizacional (ou nomotética) e a dimensão pessoal (ou ideográfica)”; os estudos sobre o papel desempenhado pelos administradores dos distritos escolares ou das escolas e os estudos sobre o clima organizacional (Barroso, 2005, p. 16).

Todavia, e a partir de Thomas Barr Greenfield assiste-se nas décadas de 70 e 80, essencialmente, a uma forte oposição ao modelo positivista do *New Movement*, e a um foco excessivo nos meios em detrimento dos fins da ciência administrativa, o que premiava a ascensão de um modelo hipotético-dedutivo que em última instância normalizava as práticas de administração escolar assente num paradigma estruturo-funcionalista, corrompendo a lógica ideográfica e sobretudo a valorização das idiosincrasias organizacionais. As críticas de Greenfield introduzem no campo epistemológico da Administração Educacional a assunção de que

Organizations are not things. (...) They are an invented social reality of human creation. It is people who are responsible for organizations and people who change them. Organizations have reality only through human action, and it is that action (and the human will driving it) that we must come to understand. (...) The alternative theory grants a measure of free will to individuals, and so places a measure of responsibility upon them for their action. People do not exist in organizations. Organizations exist in and through individuals. The concept of organization should be understood as a moral order deeply imbedded in each of us – an order that is arbitrary, non-natural, and often backed by enormous power, even by violence. But that power may be redeemed by love, that is by a dedication to better values. (Greenfield & Ribbins, 1993, pp. 145-146)

Entretanto, Evers e Lakomski (2012) ampliam a base filosófica das críticas de Greenfield que consideravam as organizações como invenções humanas, para as catalogarem como padrões reais das associações humanas. Contudo, os autores concordam com os

subjectivists that logical empiricism’s account of theory justification is flawed. But the alternative is not to give up on justification. Instead, we argue that

empirical adequacy is too narrow a criterion for theory choice. Other, “super-empirical” criteria are also important – criteria such as consistency, comprehensiveness, coherence, simplicity, and explanatory unity. Together, all these criteria figure in what is known as coherence justification that offers a better account of why some theories are superior to others. We agree with subjectivist criticisms of operational definitions. Measurement procedures may improve clarity, but it must be remembered that these procedures are also theoretical. Finally, we endorse subjectivist claims that facts and values cannot be separated. We see ethics as part of our total theory, with the justification of that theory being made in terms of coherentist criteria. (p. 64).

Os trabalhos de Evers e Lakomski (2001, 2012, 2014) surgem como uma tentativa de ajuizar uma teoria unificadora (Barroso, 2005) no campo da Administração Educacional, capaz de promover estruturas para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional a partir das regularidades da vida social e a partir dessas redes esbater as dissonâncias entre indivíduos e entre a organização e a sociedade. Deste modo, destacam-se dois propósitos relevantes a esse entendimento:

o primeiro é o propósito claro de constituir (...) num mesmo sistema explicativo, capaz de produzir juízos factuais e normativos (...); o segundo (...) é a tentativa consistente e fundamentada (...) de utilizar os novos contributos das Ciências Naturais (...), nomeadamente da ciência cognitiva e da neurociência, para uma justificação teórica comum às várias ciências. (p. 23)

Em Portugal, e de acordo com Lima (1991) “a história da administração da educação, sobretudo entendida como prática organizacional e administrativa referenciada ao sistema escolar e à escola, é tão antiga como a criação da escola enquanto organização pública, especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado” (p. 91). Numa perspetiva diacrónica é inevitável, num primeiro plano (extenso porque situado entre meados do século XVIII com a criação da Directoria-Geral dos Estudos por Marquês de Pombal em 1759 e o final na ditadura nos anos 70 do século XX), caracterizamos essa administração assente num modelo centralizado, cujo poder e o domínio sobre a política educativa enraíza-se no Estado e ramifica-se nas suas estruturas intermédias, controladoras e reguladoras da ação da escola, enquanto organização acéfala e reprodutora dos determinismos centrais, globais, ideológicos, políticos e partidarizados. Num segundo plano, situado sobretudo a partir da revolução de Abril de 1974 e em particular na década de oitenta do século XX, assiste-se a um movimento crescente e de aprofundamento dos estudos no campo da administração escolar e à afirmação da sua refundação teórica e conceptual a partir de uma proposta de Lima (1991, 2011) que no I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação propunha a adoção da designação de Administração Educacional à Secção da Sociedade que dava os primeiros passos. O objetivo, entre outros, passava por chamar

a atenção para a necessidade de alargar o âmbito do estudo da organização escolar e da sua administração, de forma a compreender a análise de outras organizações educativas de tipo não escolar e, portanto, de fenómenos de administração educacional não necessariamente limitados à escola. (...) Não se tratava, porém,

de simplesmente eliminar uma designação tradicional - em uso no domínio académico pelos menos desde 1890, em livro do francês Gabriel Compayré -, ou de apenas a substituir por outra conceptualmente mais lata, mas antes de inscrever a Administração Escolar, mantendo-lhe a designação e reconhecendo-lhe a pertinência, enquanto componente teoricamente integrada no campo mais vasto, e diverso, da Administração Educacional (Lima, 2011, p. 7).

Na perspetiva de Lima (2011) a nova designação conquistou o seu espaço na academia a julgar, por exemplo, pela oferta de estudos avançados ao nível do segundo e terceiro ciclos superiores onde a Administração Educacional encontra-se inscrita, ora como área científica da oferta curricular, ora como disciplina/unidade curricular num plano de estudos. Todavia, o objeto de estudo tende a ser ainda circunscrito à escola e a variáveis de investigação que se acomodam no campo mais restrito da administração escolar, propriamente dita. Contudo, acredito que as duas primeiras décadas do século XXI têm colocado à Administração Educacional novos desafios de investigação, descentralizando-a do objetivo tradicional de investigação para campos de análise mais amplos e que colocam na agenda científica da disciplina e do seu campo de estudos, temas geradores como a descentralização da política educativa, as questões de género e a liderança, os territórios educativos e os ambientes não formais de aprendizagem, bem como as políticas locais de educação, a territorialização dos processos educativos e o debate sobre a municipalização do ensino, como, também, a amplitude nacional e local de políticas e agendas educativas transnacionais.

De forma breve, este é o mosaico histórico e epistemológico da Administração Educacional, no qual a Unidade Curricular de Teoria da Administração Educacional também se suporta. Todavia, e particularizando e concretizando também as dimensões identitárias desta unidade curricular do curso de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Administração Educacional é fundamental referir que esse berço reside no percurso evolutivo da disciplina em Portugal, sobretudo do conhecimento construído neste campo científico a partir da Universidade do Minho, como também de outros pontos do país e na voz de autores como Licínio Lima, João Barroso, João Formosinho, Almerindo Janela Afonso, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado, Fernando Ilídio Ferreira, António Teodoro, Stephen Stoer, Ana Benavente, Jorge Adelino Costa, Carlos Estêvão, Natércio Afonso, Fátima Antunes, Guilherme Silva, Maria do Carmo Clímaco, Leonor Torres, Jorge Ávila de Lima, Maria João Carvalho, Virgínio Sá, Elisabete Ferreira, entre tantos outros investigadores portugueses que têm centrado ou centraram em tempos a sua análise no campo científico da Administração Educacional. Mas há algo que julgo que nos une em torno desta construção epistemológica e identitária e que é o enquadramento da Administração Educacional como disciplina ou área científica de um campo maior e que corresponde às Ciências da Educação, assumidas, em linha com Charlot (2006) como,

um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas,

fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (p. 9)

De acordo com Torres e Lima (2017), “A administração educacional constitui na atualidade uma área científica em expansão, com um notável dinamismo investigativo e uma crescente visibilidade social e política” (p. 29). Na Universidade da Madeira é, naturalmente, visível essa expansão desde a oferta na Escola Superior de Educação da Madeira da disciplina de Gestão e Administração Escolar na década de oitenta, à criação do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional em 2001.

Embora possamos encontrar dimensões particulares nos conteúdos programáticos das diversas unidades curriculares que constituem o atual plano de estudos do curso, nomeadamente, aquelas que derivam de análises políticas e do foro jurídico-normativo, pelas idiosincrasias que resultam do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira e da legislação específica que daí resulta e permite, na sua essência o curso comunga das bases epistemológicas que corporificam as demais ofertas nacionais de segundo ciclo em Administração Educacional, com destaque para a escola científica, pioneira em Portugal, e que se tem vindo a desenvolver a partir da Universidade do Minho (e.g. Lima, 1991, 1996, 1998, 2011, 2017; Torres & Lima, 2017; Lima & Sá, 2017; Lima, Sá & Torres, 2020; Afonso, 2010; Formosinho & Machado, 2004; Formosinho, Sousa Fernandes, Machado & Ferreira, 2005) no âmbito da Administração Educacional.

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31).
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 499-520.
- Evers, C., & Lakomski, G. (2012). Science, systems, and theoretical alternatives in educational administration. The road less travelled. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 57-75.
- Evers, C., & Lakomski, G. (2014). Naturalism and Educational Administration: New directions. *Educational Philosophy and Theory*.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. *Revista Administração Educacional*, 4, 7-32.
- Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, F. I. (2005). *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

- Freire, P. (2002). *Extensão ou Comunicação?* (12.^a ed.). (R. D. Oliveira, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Greenfield, T., & Ribbins, P. (Edits.). (1993). *Greenfield on educational administrations: towards a humane science*. Routledge.
- Lima, L. C. (1991). O ensino e a investigação em Administração Educacional em Portugal: Situação e perspectivas. Em SPCE (Ed.), *Actas do I Congresso da SPCE: Ciências da educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (pp. 91-117). Porto: SPCE.
- Lima, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2.^a ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (julho de 2017). *Administração Escolar (verbete)*. Obtido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/318456248_ADMINISTRACAO_ESCOLAR_Verbete
- Lima, L. C., & Sá, V. (Edits.). (2017). *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Lima, L. C., Sá, V., & Torres, L. L. (2020). *Diretores Escolares em Ação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Paro, V. (2010). Administração escolar e transformação social. Em V. Paro, *Administração escolar: introdução crítica* (pp. 185-263). São Paulo: Cortez.
- Torres, L. L., & Lima, L. C. (2017). Formação e investigação em administração em Portugal. *Revista Espaço do Currículo*, 29-48.

O orientador de ensino e aprendizagem na educação a distância

Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil
eliziane.rodrigues@ifb.edu.br

Simone Braz Ferreira Gontijo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil
simone.gontijo@etfbsb.edu.br

Neusa Branco

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
neusa.branco@ese.ipsantarem.pt

Nota introdutória

O presente estudo se situa no campo temático da Administração Educacional com foco nas atividades desenvolvidas pelo pedagogo nos cursos da modalidade educação a distância ofertados pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). Na Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do IFB, lócus desta pesquisa, o pedagogo compõe a equipe da coordenação pedagógica e sua função é de orientador de ensino e aprendizagem (OEA). A função do OEA foi recentemente implementada na estrutura da DEaD e tem a finalidade de acompanhar, orientar e apoiar as atividades docentes. Considerando a centralidade do trabalho pedagógico e a natureza singular e inovadora dessa função na educação a distância (EaD), a pesquisa analisou a percepção do trabalho do OEA no âmbito da coordenação pedagógica dos cursos do IFB, a partir da percepção desses profissionais e da equipe diretiva da DEaD. Foi adotada uma metodologia qualitativa, exploratória a partir do estudo de caso, com coleta de dados utilizando entrevista semiestruturada e o grupo focal. Recorreu-se à ferramenta tecnológica Alceste (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto) para sustentar a análise do conteúdo dos dados. Os resultados apontam que existe uma percepção positiva a respeito do trabalho do OEA na equipe multidisciplinar da DEaD. Porém, há insatisfações, tanto da parte desse profissional quanto da equipe diretiva, relacionadas com a indefinição do papel do pedagogo na EaD e que implicam na limitação do trabalho pedagógico a uma atividade técnica. A insatisfação dos OEA se manifesta como falta de clareza do seu papel por parte da equipe diretiva da DEaD; limitação de suas atividades ao nível técnico-operacional; percepção de que a gestão almeja um profissional com formação em Pedagogia e Design Instrucional. Quanto à equipe diretiva a insatisfação com o trabalho do OEA está relacionado com a falta de iniciativa e proatividade. Nesse sentido, surgiu a proposta de um projeto interventivo de formação pedagógica em EaD para os servidores que pretendem atuar em cursos a distância no âmbito do IFB. Essa formação busca contribuir

para o aprimoramento do trabalho pedagógico no contexto do trabalho multidisciplinar no qual ele se desenvolve.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; educação a distância; pedagogo.

1. Introdução

A prática educativa, no âmbito formal, é indissociável do trabalho pedagógico considerando que a pedagogia se destina à educação intencional. Nesse sentido, o pedagogo tem um papel fundamental, pois está qualificado para atuar em várias instâncias, atendendo demandas socioeducativas em contextos educacionais formais e não formais com vistas ao alcance de objetivos relacionados à formação humana, de acordo com o contexto histórico-social (Libâneo, 2010). Essa qualificação diversificada do pedagogo é a característica que distingue o pedagogo do profissional docente, pois seu trabalho ultrapassa os limites da sala de aula, uma vez que ele pode atuar em contextos variados que envolvem a prática educativa. Libâneo (2010) designa esse profissional por “pedagogo stricto sensu”.

A atuação do pedagogo fora da sala de aula, especialmente na área da coordenação pedagógica, por vezes, se remete a um trabalho fiscalizador e limitador da autonomia do docente. Esse estigma, em especial, é fruto da trajetória histórica da atividade da coordenação pedagógica no Brasil. Essa função foi originariamente a do prefeito de estudos cujas tarefas se destinavam a fiscalizar o trabalho do professor, chamando sua atenção e levando suas falhas ao conhecimento do reitor (Saviani, 2011). Hoje, a coordenação pedagógica encontra seu lócus de trabalho também na Educação a Distância (EaD).

O presente estudo tratou especialmente da atuação do pedagogo na coordenação pedagógica da EaD no Instituto Federal de Brasília (IFB). Por essa ser uma modalidade educacional considerada recente no Brasil, especialmente com relação aos aspectos de regulamentação e institucionalização, há muitas indefinições quanto à identidade profissional do pedagogo, na função da coordenação pedagógica.

A função do Orientador de Ensino e Aprendizagem (OEA) foi implementada no IFB em 2015. Inicialmente, esse profissional era um professor licenciado, posteriormente passou-se a ter como critério de investidura no cargo a formação em Pedagogia. O OEA integra a equipe da coordenação pedagógica da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do IFB e a sua função consiste em acompanhar, orientar e apoiar as atividades docentes nos cursos oferecidos, desde a elaboração de materiais didáticos até as mediações no ambiente virtual e nos encontros presenciais. É importante destacarmos que os custos relativos à contratação do OEA são suportados por recursos externos advindos de programas de governo, uma vez que a EaD ainda está em processo de institucionalização no IFB. Esses recursos estão relacionados com orientações superiores, o que traz a incerteza de continuidade desse trabalho pedagógico.

Assim, importa realizar o registo das experiências e conhecimentos produzidos por essa equipe pedagógica. Esses registros poderão subsidiar a elaboração de diretrizes e normativas para a institucionalização da EaD, no IFB. Considerando que o processo de

ensino e aprendizagem ocupa o cerne do trabalho do pedagogo com vistas à concretização do projeto pedagógico, é fundamental que se compreendam as atividades desempenhadas pelo pedagogo na EaD. Diante dessa contextualização, este estudo, que se situa no campo temático da Administração Educacional, está relacionado com a discussão das atividades da orientação de ensino e aprendizagem, no âmbito da coordenação pedagógica da EaD do IFB. Destaca-se a relevância da discussão dessa temática, em função do crescimento da modalidade a um ritmo acelerado e da necessidade de garantia da qualidade pedagógica dos cursos em modalidade a distância. É no contexto da qualidade dos cursos em EaD que surge a problematização desta pesquisa ao indagar: qual a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância oferecidos no IFB?

O presente artigo apresenta resultados da pesquisa que teve como objetivo analisar a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância do IFB, a partir da percepção desses profissionais e de seus pares. A partir dos resultados do estudo, surgiu a proposta de um projeto interventivo de formação pedagógica em EaD para os servidores que pretendam atuar na oferta de cursos na modalidade EaD, no âmbito do IFB, também apresentada de modo breve neste artigo.

2. Fundamentação teórica

Avanços tecnológicos têm provocado mudanças nos diversos contextos da sociedade. Para Belloni (2015), as grandes transformações sociais, em especial, aquelas relacionadas à compreensão do tempo e do espaço, resultantes do desenvolvimento das TIC produzem novos ritmos de trabalho e de vida, novos ambientes, novos instrumentos, novas linguagens e formas de expressão. Como consequência, novos modelos de aprendizagem, incluindo o saber sobre a realidade contemporânea e a diversidade humana em uma cultura mundializada é essencial. Dessa forma, esse autor refere que a EaD “aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial.” (p. 1).

Fatores como o crescimento desordenado das cidades, concentração de indústrias, grandes empresas e universidades nos centros urbanos dificultam a mobilidade entre o local de trabalho e as instituições de ensino. Mormente, para os indivíduos de classes menos favorecidas que, geralmente, residem nas áreas periféricas, a EaD representa uma possibilidade de acesso à educação por minimizar as dificuldades temporais para a realização de uma formação/qualificação profissional. Orth et al., (2012) corroboram esse pensamento ao afirmar que “a EaD apresenta-se deste modo como uma alternativa para inclusão de cidadãos em regiões mais afastadas e como possibilidade de estudo para cidadãos com dificuldades de estudar nos horários padrões das aulas de ensino presencial” (p. 2). Destaca-se assim, o papel social da EaD na democratização do acesso à educação, pois permite uma diversidade de possibilidades formativas.

Por outro lado, a EaD não pode ser considerada uma panaceia para sanar falhas ocorridas no sistema educacional. Belloni (2015) reafirma esse pensamento ao considerar que a EaD, mesmo no contexto das mudanças no campo da sociedade e da educação, não se

limita a estratégia para superar problemas emergenciais ou lacunas do sistema educacional, como parece apontar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Moran (2011) afirma que “a educação a distância está se transformando, de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas, em referência para uma mudança profunda na educação como um todo” (p. 58). Assim, a EaD tende a se tornar uma modalidade regular no sistema educacional, ganhando destaque quanto ao acesso ao conhecimento e diversificando a oferta de acordo com as demandas (Belloni, 2015).

A oferta regular da EaD no sistema educacional brasileiro requer modelos pedagógicos adequados às características dessa modalidade educacional que apresenta modos específicos de ensinar e aprender, dadas as características próprias do contexto educacional no qual ela se desenvolve. Esses modos específicos consistem em metodologias e recursos educacionais que buscam assegurar o processo de ensino-aprendizagem em espaços e tempos diferentes dos que ocorrem na modalidade presencial. Por essa razão, a educação a distância não substitui a educação presencial, nem tão pouco representa um paliativo para esta. Na verdade, podemos afirmar a partir do que escreve Belloni (2015), que estamos num momento de convergência entre essas modalidades educacionais numa perspectiva de colaboração.

O crescimento da EaD no Brasil tem ocorrido nos mais diferentes ambientes educativos, tais como escolas, universidades, corporações e na formação continuada de profissionais nas mais diversas áreas. Conforme dados do Censo 2016, respondido por 340 instituições, 561.667 alunos foram regularmente matriculados em cursos ofertados totalmente à distância; 217.175 alunos foram matriculados em cursos semipresenciais; 1.675.131 alunos em cursos livres não corporativos e 1.280.914 alunos em cursos livres corporativos. O perfil das instituições formadoras em EaD é formado por “instituições que oferecem EAD, em geral, já têm tradição no ensino presencial. A maioria (37% delas) surgiu nos últimos 6 a 10 anos” (ABED, 2017, p.39). Portanto, no Brasil, a EaD vem crescendo por meio de instituições com tradição no ensino.

Na Educação Profissional a EaD vem sendo ofertada numa perspectiva de democratização do acesso a uma educação pública de qualidade. Como afirma Araújo (2014), um dos maiores dilemas da educação profissional na atualidade é expandir a sua oferta sem perder de vista o compromisso com a qualidade educacional, empenhando-se na articulação de um projeto de educação voltado para a democratização do acesso, da permanência e do êxito escolar.

Assim, a perspectiva da EaD como estratégia de ampliação da oferta de educação profissional foi adotada no âmbito do IFB, com o primeiro curso iniciado em 2012. No entanto, desde esse início até os dias atuais, quase 100% dos cursos a distância no IFB ainda são feitos por meio de programas de governo que visam fomentar a EaD nas instituições públicas brasileiras. O processo de institucionalização da EaD no IFB tem, portanto, um histórico recente e ainda está em momento inicial. Dessa forma, a organização e o funcionamento utilizando a própria estrutura da DEaD estão em processo de definição das funções de seus cargos. Nesse sentido, a coordenação pedagógica de cursos em EaD, no IFB, surgiu a partir de uma preocupação em assegurar a qualidade dos

cursos, dadas as especificidades dessa modalidade frente à inexperiência institucional, quanto à oferta de cursos a distância.

A coordenação pedagógica da DEaD é composta por um coordenador pedagógico e oito pedagogos denominados - orientadores de ensino e aprendizagem. Os OEA são responsáveis pelo planejamento, orientação e acompanhamento pedagógico dos cursos a distância e pela formação continuada dos professores, no âmbito da DEaD. Para cada um dos cursos em EaD é designada uma equipe composta por um OEA e um coordenador, com formação e experiência na área de conhecimento do curso.

No contexto da educação a distância, a atividade da coordenação pedagógica vem se desenvolvendo e ganhando espaço no cenário da educação no Brasil. Porém, ainda enfrenta barreiras e desafios a serem superados. Compreender as funções da coordenação pedagógica no contexto escolar é fundamental para o enfrentamento das adversidades. A concepção de coordenação pedagógica possui funções essenciais para o processo educacional as quais buscam integrar todas as ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem tendo em vista o sucesso da prática pedagógica escolar (Placco et al., 2011).

Na concepção de Placco et al., (2011) são três as funções da coordenação pedagógica: articulação, formação e transformação. Em síntese, a função articuladora representa o coletivo da escola, levando-se em consideração as especificidades do contexto, bem como as possibilidades concretas para o desenvolvimento dos seus processos. A função formadora consiste nas atividades de formação dos professores, com vistas ao aprofundamento em sua área específica bem como nos aspectos pedagógicos, de forma que a prática docente aconteça alinhada aos objetivos da escola. Por fim, a função transformadora busca a transformação da realidade por intermédio de uma prática reflexiva que questiona as ações, as hipóteses de mudanças com vistas à melhoria do espaço escolar.

Comparado ao percurso histórico das práticas da coordenação pedagógica na modalidade presencial, essa função na EaD ainda é recente e pouco encontramos na literatura subsídios teóricos. No entanto, entendemos que as funções da coordenação pedagógica são transversais no contexto de todas as modalidades de ensino, respeitando as especificidades de cada uma. É a partir desse entendimento que buscamos no presente estudo compreender essas funções da coordenação pedagógica e, em especial do orientador de ensino e aprendizagem na EaD.

A natureza multidisciplinar e flexível da EAD exige assim uma nova configuração da Coordenação Pedagógica, bem distante da ideia de controle e supervisão, mas, sobretudo, alinhada com a proposta de espaço de interação, de trocas de experiências, de aprendizagem, de abertura ao diálogo, um espaço de escuta ativa, que proporcione ao professor a certeza de que faz parte de uma equipe e que sua ação é parte de muitas outras da equipe multidisciplinar EAD e que é fundamental para a qualidade e efetividade dos cursos. (Silva & Silva, 2009, p.7)

Assim, o trabalho da coordenação pedagógica deve ser colaborativo, em parceria com o trabalho dos demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar. Portanto, é subsidiado pelo diálogo constante e permanente entre os membros da equipe, exercendo o caráter articulador e integrador.

3. Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa percorreu um trajeto metodológico de caráter qualitativo em razão de sua natureza peculiar e complexa, configurada em um estudo de caso de um contexto específico e delimitado, buscando analisar as diferentes opiniões sobre o objeto de estudo da pesquisa. O trabalho do OEA no contexto dos institutos federais é uma atividade singular, pois não há registro dessa função em outras instituições que ofertam EaD. Portanto, é uma atividade inovadora que se desenvolve em uma conjuntura específica de coletividade. Por isso, foi necessário buscar dados de forma descritiva, pois representaram contextos de natureza subjetiva, inviáveis para uma análise unicamente quantitativa.

Lüdke e André (2013) destacam características fundamentais dos estudos de casos, conforme descritas no Quadro 1 e que se relacionam com esta pesquisa.

Quadro 1 – Relação entre as características do estudo de caso e a pesquisa

Características do estudo de caso	Características da pesquisa
<p>Descoberta</p> <p>O pesquisador sempre deve buscar novas respostas, mesmo partindo de pressupostos iniciais.</p>	<p>O trabalho do OEA é uma atividade singular, inovadora e que não está institucionalizada.</p>
<p>Contexto</p> <p>Para uma compreensão mais completa sobre o objeto de estudo é necessário conhecer o contexto no qual ele se situa.</p>	<p>A coordenação pedagógica da DEaD é o único local no IFB no qual o pedagogo desenvolve um trabalho pedagógico específico para a modalidade a distância.</p>
<p>Realidade de forma completa e profunda</p> <p>O pesquisador deve buscar as múltiplas dimensões que envolvem uma determinada situação, analisando-a em sua totalidade.</p>	<p>A pesquisa busca analisar o trabalho do OEA a partir da percepção desses profissionais, mas também da percepção dos seus pares.</p>
<p>Variiedade de fonte de informação</p> <p>O pesquisador deve recorrer a uma variedade de dados obtidos em diferentes situações e por diferentes informantes.</p>	<p>Foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e o grupo focal com diversos participantes.</p>
<p>Diferentes e/ou conflitantes pontos de vista presentes</p> <p>Quando o objeto de estudo pode suscitar pontos de vista divergentes, o pesquisador precisa trazer para o estudo essa divergência de opiniões.</p>	<p>Foram entrevistados diferentes participantes da equipe multidisciplinar da DEaD e o grupo focal apresentou as percepções dos próprios OEA a fim de revelar diversos pontos de vista sobre o trabalho do OEA na coordenação pedagógica da DEaD.</p>

O lócus da pesquisa foi a Diretoria de Educação a Distância do IFB. Criada em 2017, como resultado de uma das ações direcionadas ao processo de institucionalização da EaD, essa diretoria foi oficialmente criada e é responsável pela oferta dos cursos na modalidade de ensino a distância (mediante fomento de programas de governo) e pela implementação das ações de institucionalização da EaD no IFB.

Guerra (2006) recomenda que “para garantir que a investigação aborde a realidade, considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (p. 41). Assim, participaram da pesquisa cinco integrantes da equipe diretiva da DEaD e cinco orientadores de ensino e aprendizagem. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e o grupo focal.

No processo de coleta de dados das entrevistas, realizadas com a equipe gestora da DEaD tomou-se como base o roteiro de entrevista, composto por oito questões agrupadas nas dimensões: apresentação da pesquisa; percepções sobre EaD; funções do OEA nos cursos a distância; coordenação pedagógica e a EaD e sugestões. Essas questões visaram investigar a percepção dos membros da equipe da gestão da DEaD sobre o trabalho realizado pelo OEA no âmbito da coordenação pedagógica. Considerou-se o grupo focal um instrumento de coleta de dados apropriado à investigação da percepção dos OEA sobre seu trabalho de forma coletiva e interativa. Privilegiando o compartilhamento das experiências vividas pelo próprio grupo, bem como suas impressões e opiniões sobre os limites e possibilidades no desenvolvimento das suas atividades no âmbito da coordenação pedagógica.

O grupo focal foi organizado de acordo com critérios apresentados por Gatti (2005), como descritos no Quadro 2:

Quadro 2 – Critérios de organização do grupo focal

Critério de organização de grupo focal indicado por Gatti (2005)	Critério utilizado na pesquisa
Composição do Grupo Focal Os participantes devem ter características homogêneas, porém, com variação suficiente entre eles para favorecer o surgimento de opiniões diferentes ou divergentes.	Todos os participantes do grupo focal são orientadores de ensino e aprendizagem, porém, que atuam em diferentes cursos subsidiados por fomentos específicos.
Local das sessões e registro das interações O local da reunião deverá facilitar a interação entre todos os participantes do grupo focal. O relato pode ser registrado por gravação de áudio.	A reunião aconteceu em um espaço reservado na sala da DEaD, e todos os participantes se reuniram em volta de uma mesa redonda favorecendo o contato visual e a interação entre os participantes. A reunião foi registrada por meio de um aparelho de gravação de áudio.
A presença do moderador no grupo focal O moderador deve ser bem escolhido e pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional que tenha experiência, habilidade, clareza de	Foi convidada uma professora do IFB, com conhecimento e experiência no tema e na aplicação da técnica de grupo focal, para moderar a reunião do grupo focal.

expressão, flexível, com capacidade de conduzir o grupo com segurança.	
--	--

A exploração dos dados coletados foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme preconiza Bardin (2016), ou seja, relacionando as possíveis identificações encontradas nos textos e seus determinantes, na busca de compreender os significados existentes por detrás das palavras.

Recorreu-se ao auxílio da ferramenta tecnológica denominada Alceste (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto). Um software francês de análise textual por classificação hierárquica descendente que realiza divisões do texto analisado e, em seguida, situa as contraposições mais notáveis entre as classes de palavras que compõem o texto, identificando as classes de enunciados representativos. Além de extrair as classes de enunciados caracterizadas por seu vocabulário dominante são estabelecidos graus de relacionamento entre as classes, percentuais de predominância de cada uma delas no decorrer do corpo textual analisado (corpus) (Image, 2010).

4. Resultados

A síntese dos resultados das análises dos discursos está representada na Figura 1 que apresenta seis classes distribuídas em quatro eixos (A, B, C e D), de acordo com o grau de relação entre elas. As classes pertencentes a um mesmo eixo possuem maior relação, já aquelas que estão em eixos diferentes possuem uma relação um pouco menor. Cada uma das classes representa um tema específico que abarca diversas falas relativas ao mesmo assunto, analisadas a partir das palavras representativas descritas na segunda linha de caixas da Figura 1. As percentagens respeitam às falas da classe em relação à totalidade do corpus da pesquisa.

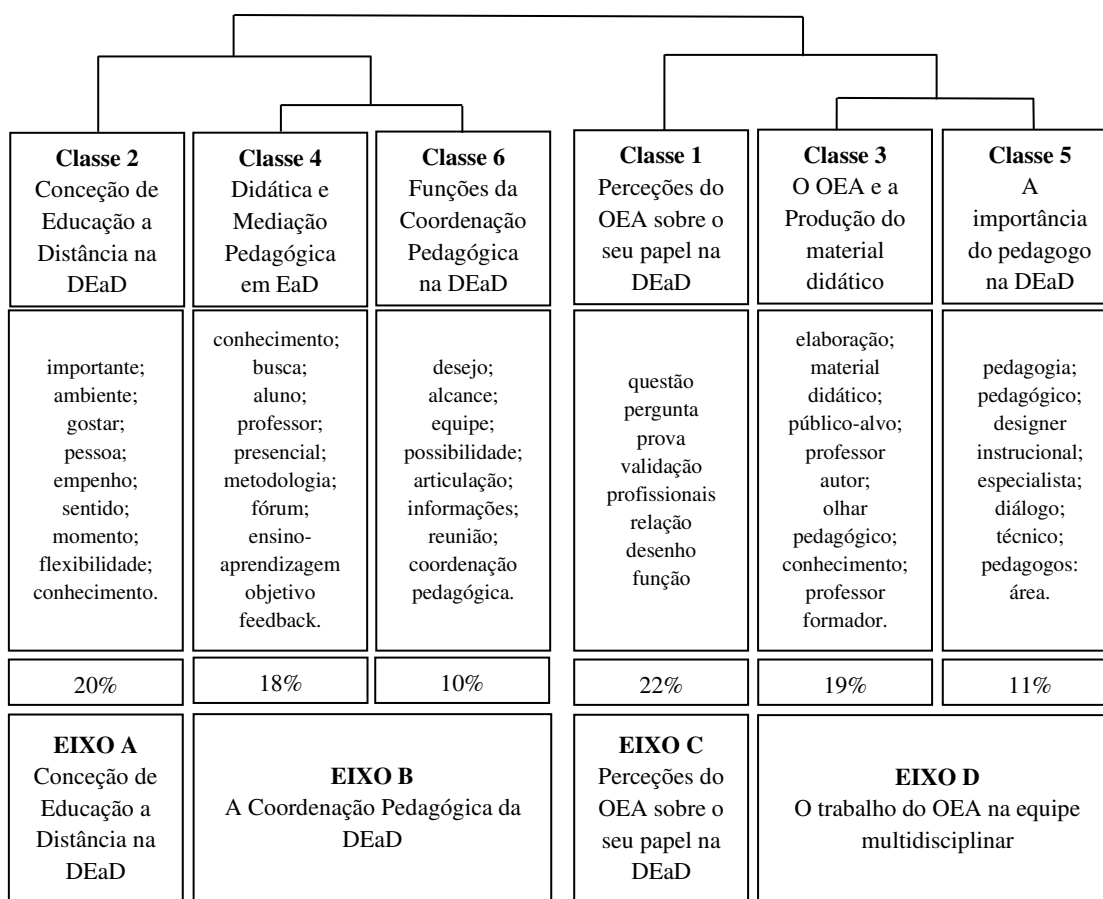


Figura 1: Percepções sobre o trabalho do OEA na coordenação pedagógica da DEaD.

Fonte: Alceste, 2018.

Concepção de educação a distância

No Eixo A está a Classe 2 representativa de 20% do total do corpus da pesquisa. Embora esse eixo se configure como menor percentual em relação aos outros eixos, seu conteúdo tem relação e perpassa outras percepções abordadas na pesquisa em geral. A totalidade das falas dessa classe respeita a membros da equipe diretiva da DEaD.

A identificação da percepção de EaD nos ajuda a compreender outros aspetos que permeiam as práticas educativas no âmbito da DEaD, pois como ressalta Behar (2009), os modelos pedagógicos da educação a distância recebem influência direta dos paradigmas educacionais.

Diante das análises sobre as falas dos diversos participantes, inferimos que não há um consenso sobre a concepção de EaD no âmbito da DEaD. De um lado, há um ideário retrógrado, arraigado a uma proposta de educação a distância para atender uma demanda de mercado, que repousa sob o modelo económico fordista, a partir de uma lógica de produção de massa e cultura de consumo. Essa característica educacional é típica do modelo pedagógico tradicional que, segundo Libâneo (2013), apresenta uma didática centrada no professor que expõe e interpreta o conteúdo, enquanto o aluno é um mero receptor da matéria e tem a tarefa de decorá-la. Por outro lado, tem-se uma percepção que considera o perfil do estudante da EaD e suas necessidades como critérios relevantes

para a oferta de cursos a distância e, para além disso, vislumbra um modelo de educação híbrida, relacionada com o processo de convergência entre as modalidades presencial e EaD, desconsiderando qualquer diferença. Assim, inferimos que a conceção de EaD por parte dos OEA e da equipe diretiva da DEaD está em processo de construção, uma vez que essa se dá de forma coletiva e é lapidada no cotidiano do fazer pedagógico no IFB.

Coordenação Pedagógica da DEaD

O Eixo B faz referência às percepções dos participantes do estudo em relação ao trabalho da coordenação pedagógica no âmbito da DEaD. Esse eixo representa 28% do total do corpus da pesquisa e é composto pelas classes 4 - “Didática e Mediação Pedagógica na EaD” e; 6 - “Funções da Coordenação Pedagógica na DEaD”. A convergência das classes deste eixo está na natureza dos conteúdos abordados, pois convergem para o trabalho realizado pela equipe da coordenação pedagógica da DEaD constituída pela coordenadora pedagógica e orientadores de ensino e aprendizagem. A divergência está na percepção do trabalho docente, pois enquanto uma classe trata dos docentes a outra traz o envolvimento dos demais integrantes da equipe multidisciplinar da DEaD.

Ao analisarmos os discursos da classe 4, inferimos que no âmbito da DEaD há uma preocupação com a questão metodológica para atender às demandas específicas da EaD. No entanto, há pouco conhecimento sobre a conceção pedagógica que fundamenta os projetos pedagógicos dos cursos, o que pode ocasionar conflitos de natureza conceitual na construção das propostas metodológicas, restringindo o trabalho pedagógico do OEA. Além da preocupação metodológica, também identificamos a relevância da mediação pedagógica. Scherre e Galvão (2011) apontam que existe uma relação de complementariedade, colaboração, participação e integração entre a didática e a mediação. Para essas autoras, a didática apresenta um caráter mais teórico e reflexivo sobre a prática pedagógica, enquanto que a mediação pedagógica assume um viés mais empírico, mais metodológico. É importante ainda destacar que “tanto a didática quanto a mediação pedagógica não se limitam ao contexto e relações entre educandos e educador, ambas se relacionam, influenciam e são influenciadas por outros agentes do contexto educacional, como a gestão . . . e os demais atores institucionais” (p. 273).

A análise das falas da classe 6 permite inferir que na DEaD existe um consenso que o trabalho da coordenação pedagógica é de natureza coletiva e colaborativa em parceria com os demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar tendo em vista contribuir para a qualidade educacional. Compreende-se também que a natureza das ações da coordenação pedagógica são as mesmas, tanto na modalidade presencial quanto na EaD, mas que pelas especificidades da EaD, a maneira como essas ações são executadas é que deve ser diferente, em consonância com as necessidades e demandas específicas da EaD.

A análise da classe 6 também nos permitiu inferir que a função articuladora é quase incipiente no âmbito da coordenação pedagógica da DEaD. Dado o caráter primordial dessa função, bem como sua natureza integradora, acentua-se os possíveis comprometimentos nas demais funções acarretando prejuízos pedagógicos. Já no caso da função formadora, há um consenso de que se trata da função mais bem desempenhada

pela coordenação pedagógica da DEaD. Destacamos que essa função acontece ao longo de todo o percurso do desenvolvimento de um curso. Já em relação à função transformadora, identificamos percepções contraditórias sobre o desempenho, pois embora para alguns ela é bem desempenhada, consideram que ela acontece apenas no âmbito da coordenação pedagógica da DEaD, não reverberando entre os demais integrantes da equipe multidisciplinar.

Percepções do OEA sobre o seu papel na DEaD

O Eixo C é composto pela Classe 1, representativa de 22% do total do corpus da pesquisa. Dentre as falas agrupadas pelo Alceste para nesse eixo/classe, apenas uma não se relaciona a um OEA. Podemos afirmar, portanto, que esta categoria se trata de discursos predominantemente dos OEA. Assim, partir da análise dos discursos deste eixo, inferimos que na percepção dos OEA, o papel que eles têm desempenhado na DEaD não está coerente com a concepção inicial proposta ao assumirem a função. Assim, inferimos que, na percepção dos OEA, a gestão atual da DEaD deseja um profissional com formação em Designer Instrucional (DI), no entanto, ressaltamos que, essa formação não foi requerida como condição mínima no processo seletivo para ocupar a função de OEA, mas sim foi requerida como a formação em Pedagogia.

Com base nas funções previstas para OEA é possível afirmar que o perfil profissional proposto se caracteriza como uma atividade intrinsecamente pedagógica. Portanto, inferimos com base nos discursos analisados, que ainda falta clareza, por parte dos demais membros da equipe multidisciplinar da DEaD, sobre o papel do OEA ficando seu trabalho reduzido ao nível técnico.

O trabalho do OEA na equipe multidisciplinar

O Eixo D, abrangendo 30% do total dos discursos analisados, está subdividido em duas classes: 3 - “O OEA e a produção do material didático” e 5 - “A importância do pedagogo na EaD”. O conteúdo analisado abarca os discursos relacionados às percepções dos participantes do estudo sobre as atividades que o OEA desenvolve em parceria com outros integrantes da equipe multidisciplinar, especialmente em relação à produção do material didático, entre outros aspectos relacionados com o trabalho pedagógico.

A análise dos discursos demonstra que, para a equipe da DEaD, o OEA auxilia o professor responsável pela produção do material didático, na seleção de metodologias e elaboração de estratégias para a abordagem dos conteúdos, de forma que sejam apresentados com clareza e de forma significativa para o aluno. Inferimos que esse auxílio é necessário pela ausência de formação pedagógica de alguns professores, bem como inexperiência na produção de material didático para EaD. Identificamos, ainda, que a falta de autonomia do OEA percebida na limitação do poder de intervenção pedagógica em prol da melhoria da qualidade do material didático compromete a qualidade do mesmo. Para além da falta de autonomia, também é colocado pelos OEA a falta de apoio da gestão com relação às medidas cabíveis nas situações nas quais um determinado participante da equipe multidisciplinar se recusa a cooperar com o trabalho que visa à melhoria da qualidade do

material didático. Diante disso, inferimos que esses fatores se constituem em aspectos limitadores do trabalho do OEA na contribuição para a qualidade dos cursos em EaD.

A Classe 5 é composta pela equipe diretiva da DEaD e seu discurso retrata a percepção dos participantes a respeito da importância do trabalho do pedagogo para os cursos na modalidade EaD. Os discursos analisados revelam uma percepção positiva quanto à presença do pedagogo na equipe multidisciplinar da DEaD. A percepção de que o OEA é um profissional importante para a estrutura pedagógica da DEaD é compartilhada por outros membros da equipe diretiva. No entanto, por vezes, percebemos nos discursos da equipe diretiva da DEaD uma correlação entre o trabalho do OEA e do Designer Instrucional, quando inferimos que para esta equipe, no contexto geral da EaD, o designer instrucional acaba por assumir um espaço deixado pelo pedagogo, porém não tem a mesma qualificação por se tratar de um técnico. Na percepção da equipe diretiva da DEaD, o designer instrucional não substitui o pedagogo, mas que esses profissionais possuem conhecimentos distintos e que se complementam. Assim, o papel do pedagogo ganha centralidade quando se trata do sujeito que se quer formar.

Por fim, percebemos que, na percepção da equipe diretiva da DEaD, o papel do pedagogo na EaD ainda não está definido e que, embora o pedagogo seja considerado um ator importante no trabalho da DEaD, existem insatisfações em relação ao trabalho realizado por esse profissional. Além disso, o OEA é responsabilizado pela falta de iniciativa no sentido de buscar um maior envolvimento com o trabalho pedagógico no contexto da educação a distância. A insatisfação da equipe diretiva da DEaD quanto ao OEA também se relaciona ao aspecto crítico, pois esse aponta os erros, mas não sugere possibilidades de melhoria do trabalho. Um indício dessa insatisfação pode estar relacionado ao estigma reducionista criado em torno do pedagogo cuja atuação é limitada ao campo da educação infantil. Outro indício apresentado na fala a seguir está ligado com a falta de clareza do papel do OEA por parte da equipe diretiva. Infere-se que esse último aspecto, em especial, compromete o trabalho do OEA e inibe sua proatividade.

5. Definição do projeto de intervenção

A realização desta pesquisa possibilitou uma análise sobre a percepção do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, em especial do OEA. Os resultados apontam, dentre outras situações, que não há clareza em relação às funções do OEA, o que acarreta desencontros ao longo do trabalho pedagógico que, em última instância, prejudicam o processo formativo do estudante.

Medeiros (2017) afirma que a falta de conhecimento sobre os fundamentos da EaD pode comprometer a completa implementação da institucionalização dessa modalidade, objetivo primordial da EaD do IFB. Nesse sentido, é notória a necessidade de capacitação dos profissionais que atuam na EaD, seja no âmbito da gestão, da coordenação pedagógica ou elaboração de material pedagógico e mediação no ambiente virtual. Assim, surgiu a proposta de um projeto interventivo voltado para a formação dos servidores internos e externos à DEaD, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento do trabalho pedagógico, no âmbito dos cursos a distância do IFB, considerando-o no contexto do trabalho multidisciplinar no qual se desenvolve o trabalho pedagógico em EaD. Além

disso, a formação contará com um módulo específico acerca do trabalho do OEA, aspeto amplamente debatido na pesquisa e que se faz necessário numa formação em EaD por se tratar de uma função nova na estrutura da DEaD.

O projeto interventivo consiste na oferta de um curso de extensão, com carga horária total de 240h, para formação dos servidores internos e externos a DEaD, nomeadamente, gestores, coordenação pedagógica, elaboradores de material pedagógico, mediadores. Essa formação tem como foco a qualificação e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico em EaD, buscando desenvolver nesses profissionais, habilidades para compreender o cotidiano da DEaD, sua função e a dos demais membros da equipe. O objetivo geral do curso é oferecer formação pedagógica para os servidores que pretendam atuar na oferta de cursos na modalidade EaD, no âmbito do IFB.

O curso apresenta uma proposta metodológica híbrida, sendo 28 horas presencias e 212 horas a distância. O objetivo de se optar por esse modelo metodológico é favorecer a vivência dos participantes na modalidade EaD, mas também possibilitar momentos presencias que permitirão a convergência das modalidades e de suas metodologias (Belloni, 2015). Para a realização das atividades a distância será utilizado o ambiente virtual de aprendizagem institucional do IFB (Moodle) onde serão disponibilizados os conteúdos educacionais e desenvolvidas as atividades de aprendizagem relativas aos respetivos módulos. As atividades desenvolvidas virtualmente podem ser acompanhadas por professores mediadores, selecionados e designados pela DEaD, com turmas de, no máximo, 25 formandos.

As horas presenciais serão organizadas da seguinte forma: encontros presenciais periódicos, realizados ao final de cada módulo. No caso dos módulos com 60 horas serão realizados dois encontros presenciais. Os encontros presenciais são destinados a aplicação dos conteúdos estudados na plataforma, por meio de metodologias de trabalho em grupo, tais como: estudo de caso, aprendizagem baseada em problemas, discussão em grupo, etc.

6. Considerações finais

A partir da realização desta pesquisa, consideramos que a percepção do trabalho do orientador de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade dos cursos a distância do IFB, a partir da percepção desses profissionais, é de que está havendo uma desvalorização do trabalho pedagógico realizado por ele e que o seu trabalho não está sendo realizado em coerência ao perfil profissional estabelecido para o pedagogo, fatores esses que impactam negativamente na qualidade dos cursos. Na percepção dos seus pares, o trabalho do OEA contribui para qualidade dos cursos especialmente nos aspectos relacionados com a produção de material didático entre outras atividades de apoio aos professores no desempenho das práticas pedagógicas com vistas ao alcance dos propósitos educativos. No entanto, foram atribuídas ao OEA falta de iniciativa e falta de proatividade na realização do seu trabalho nos cursos a distância da DEaD.

A partir da realização desta pesquisa, sugerimos como proposta de estudo e trabalho futuro que seja introduzido nos regulamentos do IFB a definição do perfil, com a descrição das competências e habilidades do pedagogo e dos demais integrantes da equipe multidisciplinar para atuação nos cursos na modalidade EaD, bem como as suas funções.

Com relação a esta proposta, é importante que esse perfil e as funções constem nos editais dos concursos públicos para seleção de pedagogos para trabalharem no IFB.

Por fim, este estudo propõe, ainda, como trabalho futuro o estudo para a criação de um núcleo de apoio pedagógico na DEaD, composto por servidores com formação em pedagogia, para auxiliar, orientar, apoiar e acompanhar as equipes das coordenações pedagógicas dos Campi quanto às atividades de planejamento, implementação e desenvolvimento dos cursos na modalidade a distância.

7. Referências

- Araújo. (2014). Educação a distância: reflexões acerca de um modelo em expansão. *Revista Eixo, 10*, 01-06. <https://doi.org/10.19123/edifb.v0i0.215>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Behar, P. A. (2009). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Artmed.
- Belloni, M. L. (2015). *Educação a distância* (7.^a Ed.). Autores Associados.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Liber Livro.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso* (1.^a Ed.). Príncípia.
- Image (2010). Alceste 2010 Versão Windows: Software de análise de dados textuais. <http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf>
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (12.^a Ed.). Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2.^a Ed.). E.P.U.
- Medeiros, J. de C. (2017). Tensões e desafios para a institucionalização dos cursos técnicos a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília [Apresentação de comunicação]. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Instituto Federal Rio Grande do Norte. <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A54.pdf>
- Moran, J. M. (2011). Desafios da Educação a Distância. In J. Valente, J. Moran & V. Arantes (Org.), *Educação a Distância: pontos e contrapontos* (pp. 45–85). Summus Editorial.
- Orth, M. A., Mangan, P. K. V., & Neves, M. F. (2012). Análise das Políticas Públicas de Educação a Distância no Brasil: um olhar sobre o ensino superior [Apresentação de comunicação]. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (pp. 1–18). Universidade de Caxias do Sul. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3341/180>
- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2011). *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Estudos e

Pesquisas

Educaionais.

https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/relatorio_final_coord enadores_pedagogicos.pdf

Saviani, D. (2011). *História da ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

Silva, C. A., & Silva, A. P. C. (2009). *Coordenação Pedagógica na Educação a Distância*. [Apresentação de comunicação]. 15.º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (pp. 1–10). <https://doi.org/2175-4098>

Scherre, P. P., & Galvão, C. S. (2011). *Didática e mediação pedagógica: relação complementar* [Apresentação de comunicação]. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (pp. 2363–2374). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4682_2635.pdf

Curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade Proeja: Avaliando ações de intervenção para apoio à permanência dos estudantes

Rosana Maria de Noronha Oliveira

Instituto Politécnico de Santarém, Santarém –Portugal
rosana.oliveira@ifb.edu.br

Maria João Cardona

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
mjoao.cardona@ese.ipsantarém.pt

1. Introdução¹⁶

Este artigo é o resultado do trabalho de pesquisa do mestrado em Administração Educacional que entre outras finalidades visou estudar a evasão e exclusão de estudantes e o trabalho realizado pelas Coordenações da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão de um Instituto Federal para prevenir o sucesso educativo. Observa-se que o sistema educacional, tem afastado muitos jovens e adultos da escola. Os/as estudantes trocam a permanência escolar por outros caminhos que consideram mais relevantes. A disparidade entre os números de alunos matriculados e dos que de fato permanecem no curso é significativa.

A evasão ainda se revela como um grave problema. Surge assim a necessidade de identificar as causas dessas evasões, bem como apontar quais as ações bem-sucedidas das Coordenações da Diretoria de Ensino Pesquisa e Extensão para combater o abandono escolar a fim de ampliar a relação dialógica com os/as estudantes.

A motivação é fomentada pela mudança do conceito de “evasão para permanência” no sentido de inversão de olhar sugerida por Bourdieu e seguida por Mileto (2009). Nesse sentido foram estudadas as ações realizadas pelas Coordenações da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão procurando compreender quais as que contribuíram efetivamente para a permanência dos/as estudantes.

O objetivo da pesquisa foi analisar as ações que contribuem para a permanência dos/as estudantes, em específico, do Curso Técnico Integrado em Artesanato de um Instituto Federal. É relevante identificar quais as dificuldades que impedem a conclusão do curso, para que seja possível discutir meios para estabelecer e implementar mecanismos para apoio a esses alunos, de forma a permanecerem e concluírem sua formação.

¹⁶ Neste texto respeitou-se o português do Brasil para não desvirtuar o estudo da realidade estudada e da terminologia habitualmente utilizada.

Para alcançar o objetivo geral proposto, traçaram-se os seguintes objetivos operacionais:

- Identificar o perfil do/a estudante matriculado no curso;
- Identificar as ações aplicadas pelas diversas coordenações voltadas para as necessidades dos/as estudantes;
- Identificar as ações que favoreçam a permanência dos/as estudantes no curso;
- Estruturar sugestões para a melhoria do atendimento aos/às estudantes;
- Definir um plano de intervenção.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso. Os seus resultados evidenciam que cada coordenação desenvolve uma ação específica no apoio aos estudantes, envolvendo ações diversas que se completam por meio de atividades ministradas na sala de aula e em todo o processo educativo. Apesar das coordenações reconhecerem que as ações desenvolvidas contribuem para a permanência dos estudantes, foi possível perceber lacunas, problemas e dificuldades apontadas pelos entrevistados nomeadamente nos aspetos que envolvem organização logística e estrutural, bem como uma articulação entre todos os envolvidos. A partir das limitações identificadas, o presente estudo propõe um plano de ação, o Procedimento Operacional Padrão (POP), como forma de uniformizar as metodologias a serem desenvolvidas para melhoria do atendimento aos estudantes.

2. Fundamentação teórica

A evasão escolar é um dos principais problemas na educação de jovens e adultos. Todas as instituições que atendem a essa modalidade de ensino compartilham dessa preocupação: como diminuir ou acabar com a evasão escolar? Diversos problemas contribuem para o abandono dos estudos por jovens e adultos. Destes destacamos alguns problemas de ordem interna, como por exemplo, a não adequação ao sistema escolar, o não acompanhamento dos conteúdos programáticos, e outros de ordem externa, como, por exemplo, o desajustamento do horário da escola ao horário do trabalho e o tempo gasto em trabalhos domésticos. Ainda que indiretamente, essa evasão revele um fracasso da instituição, que não consegue garantir a permanência dos/as estudantes até a conclusão do curso.

Para Gagno e Portela (2013), a garantia de acesso e permanência com sucesso para estudantes jovens e adultos deve ser objetivo da sociedade como um todo, e isso só será possível na medida em que a diversidade e as necessidades dos/as estudantes forem respeitadas. Nesse sentido, é imprescindível conhecer a realidade que os cerca, uma vez que o acesso em si não garante a permanência e o sucesso.

De acordo com Carmo (2010), a permanência na educação de jovens e adultos tem significados de resistência, insistência ou sobrevivência. Trata-se inegavelmente de coerência com a realidade que os/as estudantes vivem no espaço escolar e o desenvolvimento social, que é um processo amplo, complexo e lento; seria um erro, porém, atribuir a responsabilidade somente ao tempo e não considerar o fator simbólico individual que contribui na evolução humana e transformadora. Assim, reveste-se de particular importância a partilha das experiências vivenciadas, as trajetórias

interrompidas e a negação do direito à educação. Sob essa perspectiva, ganha particular relevância relacionar a permanência no espaço escolar ao reconhecimento social, ao qual as identidades individuais estão ligadas, e a valores identitários coletivos.

Torna-se evidente que, para além de diálogos e pesquisas, há urgência em se fomentar e construir políticas, projetos e ações voltados, não somente para o acesso, mas também para a garantia da permanência e do sucesso dos/as estudantes nas dimensões sociais e culturais. Na perspectiva de Reis (2009), permanecer não se compreende apenas como persistir apesar das adversidades, mas também à necessidade de ser desenvolvido o sentimento de pertencer e participar sóciopoliticamente numa perspectiva de exercício de cidadania. Logo, é indiscutível o fato de que a abrangência das ações propostas deve contemplar a todos, sem esquecer os que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo regular, originários de classes populares de uma camada fragilizada e vulnerável que se perpetua ao longo do tempo. A educação tem que se tornar uma forma de redução das desigualdades sociais, derrubando os obstáculos económicos, potencializando a formação profissional e acreditando no capital humano.

Dessa forma, buscou-se apoio nos princípios da administração para compreender o sucesso das organizações que depende de administradores/as competentes. Esses não só fazem as organizações funcionarem bem, como também fazem com que produzam resultados e agreguem valor. Mais ainda: os/as administradores/as mudam continuamente as organizações para ajustá-las proativamente ao ambiente, cada vez mais mutável e imprevisível. O administrador figura duplamente como agente catalisador de resultados, agente de mudança, agente de ação e agente de inovação. As novas abordagens da administração trilham por esse caminho (Chiavenato, 2013).

No que se refere ao desempenho das atividades do/a administrador/a, Chiavenato (2003) afirma que ele/ela define estratégias, efetua diagnósticos de situações, dimensiona recursos, planeja sua aplicação, resolve problemas, gera inovação e competitividade.

A administração das organizações está se tornando uma tarefa difícil e complexa. A ênfase pragmática nas técnicas e no *como fazer as coisas* que utiliza fórmulas e receitas universais bem-sucedidas, sem visualizar cada nova e diferente situação, não basta. Mais importante do que a terapêutica é o *diagnóstico* correto. Mais importante do que *saber como fazer é saber o que fazer*. Nisso reside a essência da administração contemporânea: A história da administração é recente. Ela é um produto típico do século XX. Uma jovem senhora com pouco mais de cem anos. (Chiavenato, 2003, p. 14).

De acordo com o autor, a administração permite aos administradores caminhos que possam percorrer de forma a encontrarem soluções para os problemas, tanto para contribuir com desenvolvimento humano, que é essencial na estrutura organizacional, como ao nível dos recursos materiais e financeiros em benefício de uma sociedade pluralista que depende do coletivo.

Com isso, as habilidades conceituais representam a capacidade do administrador em coordenar e integrar todos os interesses e as atividades de uma organização, ou seja, ter uma visão sistémica. Enquanto a habilidade humana é a capacidade do trabalho com outras pessoas, permitindo entendimento e motivação, a habilidade técnica é a capacidade do administrador quanto à utilização de ferramentas e procedimentos técnicos e

conhecimentos de um campo de especialização. E, assim, o objetivo central do/a administrador/a é proporcionar o bem comum com o mínimo de recursos possíveis, sem desperdício e no mínimo de tempo, ou seja, deseja a eficácia na organização.

3. Metodologia

Para se alcançar as finalidades previstas, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, utilizando-se, como método de investigação, o estudo de caso. E como instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevista semiestruturada. Foram entrevistados sete Coordenadores da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão que compreende Coordenação Geral de Ensino, Coordenação de Registro Acadêmico, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social, Coordenação de Biblioteca, Coordenação de Curso, Coordenação de Extensão e Estágio e uma Assistente Social. As Coordenações têm como foco atender aos/as estudantes matriculados na instituição, sendo que cada Coordenação tem uma função própria para Prestação de Serviços segundo sua respectiva especificidade funcional.

Foram recolhidos e analisados os registros dos/as estudantes do Curso Técnico Integrado em Artesanato compreendidos entre o intervalo de 2015 e 2018. A análise foi pautada por ano de matrícula, semestre, situação junto à instituição, idade, sexo, etnia, estado civil e renda mensal (dados coletados apenas na Turma 1).

Para identificar as ações aplicadas pelas diversas coordenações voltadas para as necessidades dos/as estudantes, bem como identificadas ações que favorecem a permanência dos/as estudantes do curso, optou-se por utilizar uma entrevista semiestruturada.

Foi utilizada, como procedimento para análise de dados, a “análise de conteúdo”, de Bardin (2009). A autora delimitou a análise em três etapas pela aproximação terminológica, ou seja, “As diferentes fases da análise de conteúdo se organizam em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (Bardin, 2009, p. 95-101).

4. Análise e discussão dos resultados

4.1. Análise da documentação examinada

O estudo propiciou esclarecer quem são os/as estudantes que buscam o curso e o que a instituição tem feito pelos/as estudantes, a partir da permanência. Constatou-se que os/as estudantes desistem antes de completar a etapa da escolarização. Mileto (2009) e Carmo (2010) comentam sobre o assunto afirmando que há poucas produções sobre permanência e que se faz necessário aprofundamento e mais discussões sobre o tema,

De maneira geral, o perfil dos/as estudantes que procuram o Curso Técnico Integrado em Artesanato na sua maioria são mulheres, 79,86%, com idade média de 39 anos, pardas¹⁷, solteiras, provenientes do Centro-Oeste e detentoras de renda familiar inferior a 1 salário mínimo mensal vigente no Brasil, atualmente no valor de R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais), ou seja, o equivalente a 245,39 dólares americanos.

¹⁷ Categoria definida a partir da classificação nacional do Brasil - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

Já os estudantes do sexo masculino eram a minoria, com média de idade de 29 anos, pardos, solteiros, provenientes do Centro-Oeste e com renda média de R\$ 1.590,00 (um mil e quinhentos e noventa reais).

Com esse quadro, foi possível observar que a maioria dos/as estudantes é parda, o que permite inferir que pertence à etnia de afrodescendentes e que, apesar de a maioria dos/as estudantes ser do Centro-Oeste, há fortes indícios de que muitos deles sejam filhos de migrantes que vieram de algum estado brasileiro, devido principalmente ao incentivo para a construção da Capital Federal, como nordestinos, mineiros e paulistas. Com isso, constata-se que eles estão dentro de um grupo das massas que foram massacradas e excluídas ao longo da história brasileira, que tiveram seus direitos negados por muito tempo e, ainda assim, estão inseridos em uma sociedade multicultural. Candau (2008, p. 20) afirma que, na perspectiva assimilacionista, se mostra da seguinte forma:

Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados "normais" e com elevados níveis de escolarização.

Enquanto isso, a perspectiva prescritiva favorece a integração do sujeito marginalizado e discriminado na sociedade com a cultura hegemônica por meio da Educação, que promove políticas de universalização, em que todos têm oportunidade. Sendo assim, a perspectiva intercultural atua na promoção de uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais de maneira a preparar o sujeito para que ele seja capaz de administrar os conflitos.

4.2. Análise das Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no período de agosto a outubro com a participação de sete coordenadores/as e uma Assistente Social da Diretoria de Pesquisa e Extensão. As entrevistas foram organizadas em categorias, considerando os objetivos e o referencial teórico desta pesquisa: Tipos de Apoio; Forma de Trabalho: Individual e Colaborativo; Pontos Críticos; Potencialidades a serem exploradas; Sugestões dos coordenadores para melhoria das ações.

4.2.1. Tipos de Apoio

Entre as ações aplicadas pelas diversas coordenações voltadas para as necessidades dos/as estudantes, foi possível identificar quatro tipos de Apoio Administrativo, Apoio Assistencial/Financeiro, o Apoio Informativo/Comunicativo e o Apoio Didático/Pedagógico.

Do ponto de vista da maioria dos coordenadores, definiu-se que há uma especificidade em cada tipo de apoio, no entanto, deve-se ressaltar que, apenas na Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social, o trabalho se desenvolve por meio de uma equipe multidisciplinar, sendo que, nesse contexto, foi encontrado apoio administrativo, assistencial, informativo/comunicativo e didático/pedagógico. Além disso, observou-se que essa coordenação tem como função essencial o atendimento integral dos/as estudantes. Com essa afirmação, Chiavenato (2013) orienta para haver melhoria contínua no processo de atendimento à qualidade, e, seguindo a mesma ideia, Fernandes (2016) reforça que a excelência é conquistada por meio de um trabalho de relacionamento entre as partes, ou seja, entre o agente educativo e o/a estudante. Contudo, Zanini (2016) ressalta que a qualidade pode ser qualificada também como subjetiva quando não identificada e mensurada.

Entre os procedimentos administrativos destacados pelos coordenadores, observou-se o zelo pela eficiência na prestação de apoio ao/à estudante, sendo realizado da melhor maneira, porém, nem sempre é alcançada com eficácia, devido a não continuidade dos processos por fatores circunstanciais, realizando a coisa certa. Sobral e Peci (2013) também ressaltam que o gestor atual deve possuir novas habilidades conceituais, humanas e técnicas; ainda sobre o assunto, Chiavenato (2003) orienta, ainda, que há vários caminhos a serem trilhados numa visão sistêmica entre as partes, utilizando técnicas adequadas a depender da situação, além de aperfeiçoar o processo com o mínimo de desperdício e tempo.

Quanto ao tipo de apoio assistencial/financeiro, ele se faz presente em três das sete coordenações em estudo, sendo elas: Coordenação de Curso, Coordenação Pedagógica e Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social. Esse apoio é realizado de forma individualizada e integral com acompanhamento e encaminhamento. Deve-se destacar, também, que apenas a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social realiza, para além das outras, o apoio, como, por exemplo, o atendimento a pessoas com necessidades específicas (NAPNE). Esse núcleo está inserido nessa coordenação por se tratar de uma equipe multidisciplinar composta por três Assistentes de Aluno, um Técnico Administrativo e um Assistente Social. Ressalta-se, entretanto, a carência de um profissional da área de psicologia que possa auxiliar a equipe nos cuidados com os alunos com necessidades específicas. Isso reflete negativamente devido ao não cumprimento de atendimentos e encaminhamentos que possam demandar algo mais pontual. Embora a equipe contribua com um olhar atencioso, integrativo e assistido, ainda há uma lacuna dentro do processo assistencial que dificulta a orientação, o incentivo e a promoção desses/as estudantes.

O apoio informacional/comunicacional esteve presente em apenas três das sete coordenações, sendo uma delas a Coordenação de Registro Acadêmica. O coordenador responsável por ela considerou-a como a porta de entrada do/a estudante na instituição. Logo no momento da matrícula, são apresentados ao/à estudante os cursos e os serviços disponibilizados pela instituição, além do manual orientador feito para auxiliar a compreensão dessas e de outras informações que podem vir a surgir. Tais informações são explicadas de maneira detalhada, já que o público-alvo necessita de uma atenção diferenciada que permita sua total compreensão e que todas as dúvidas sejam sanadas.

O acolhimento realizado pela instituição foi o fator que mais contribuiu para a permanência do/a estudante, sendo esse procedimento organizado por cinco das sete coordenações em estudo, compreendendo Coordenação de Registro Acadêmico, Coordenação de Curso, Coordenação Pedagógica, Coordenação Geral de Ensino e Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social. Tais coordenações aproximaram e reforçaram a ideia de pertencimento por parte dos/as estudantes na instituição, reconhecendo-os como pessoa humana e detentores de um grande potencial a ser lapidado.

Observa-se que o apoio pedagógico é próprio de cada coordenação, no entanto, uma complementa a outra, tornando-as essenciais e interdependentes entre si. Os quatro tipos de apoio apresentam-se de duas formas: o trabalho individual e o trabalho colaborativo.

4.2.2. Forma de trabalho

O trabalho individual foi percebido em todas as coordenações por meio das atribuições que são próprias de cada uma delas, no entanto, foi possível compreender, também, que há desde um simples atendimento até procedimentos mais complexos, constituindo uma rede de relacionamentos. Assim, Chiavenato (2017) compara os membros de uma equipe como se fossem instrumentos de uma orquestra que completa a perfeita sonoridade, ou seja, uma orquestra só pode ser considerada completa devido ao fato de ela ser composta por cada instrumento, cada instrumento é tocado em perfeita harmonia por um músico por meio de uma melodia regida por um maestro. Contudo, essa ideia reforça que tudo depende do individual para transformar-se em ação coletiva.

Quanto ao trabalho colaborativo realizado pelos coordenadores da Diretoria de Ensino Pesquisa e Extensão, ele está presente em quase todas as coordenações, apenas a Coordenação de Biblioteca não se enquadrou nessa organização por características adversas referentes ao tipo de serviço prestado. Observou-se que esse trabalho foi consolidado por meio de ações concretas de alinhamento dos processos, favorecendo a realização de procedimentos e direcionamentos que visam alcançar o/a estudante. Porém, em alguns momentos, percebeu-se que há resistência de servidores para realização desse tipo de apoio. Ainda é necessário avançar no que se refere à implementação de uma nova cultura que envolva todo o coletivo. De acordo com Robbins (2002), para além do trabalho conjunto, é necessário que cada um assuma tanto a responsabilidade individual quanto a coletiva dentro de um processo, ou seja, não existe a mais ou a menos importante, todos são colaboradores numa integralidade, atuando juntos em uma mesma direção para que os objetivos sejam alcançados e metas definidas.

4.2.3. Pontos críticos

Acerca dos pontos críticos foram ressaltadas questões como falta de profissionais para compor uma equipe multidisciplinar especializada, entrosamento e motivação por parte dos professores e dificuldade na interação para elaboração e execução de ações colaborativas integradas.

Contudo, a análise das entrevistas trouxe contribuições para o presente estudo e apontou uma dicotomia de conceitos que desvelam os coordenadores: o termo atribuição e o termo ação. Foi possível perceber que ambos são bem distintos, já que as ações são

executadas por cada coordenação, mas, em alguns momentos, não se sabe onde começa e nem onde termina a atribuição de cada coordenador.

Conforme apontado na pesquisa, o trabalho das coordenações possui um caráter complementar, ou seja, um complementa o outro de forma a inteirar a instituição. Caso essa relação não esteja bem estabelecida, haverá dificuldades para que o trabalho colaborativo ocorra de fato. A partir da integração de todas as coordenações envolvidas será possível a aplicação de ações em prol de um bem maior: a permanência do aluno nos cursos oferecidos e, em especial, no curso de artesanato, resultando positivamente no alcance dos objetivos de todos os envolvidos. Os/as estudantes terão seus certificados e sua profissionalização; as coordenações, os efeitos da colaboração e o sentido da unidade; a instituição, o reconhecimento pelo cumprimento do objetivo fim; a sociedade, jovens e adultos capazes de produzir com qualidade; os professores, motivação em transmitir conhecimento em um ambiente organizado e promissor. Enfim, o trabalho colaborativo gera benefícios diversos para todo corpo escolar.

Diante disso, pode-se afirmar que boa parte das ações contribui efetivamente para a permanência dos/as estudantes, no entanto, ainda foram constatados alguns pontos fracos que deveriam ser corrigidos. Apesar disso, os coordenadores mostraram-se dispostos a contribuir para a melhoria do atendimento ao público por meio de um olhar mais atento que possibilite converter a evasão em permanência.

A minha proposta é direcionada à gestão de processos na utilização de uma ferramenta bem simplificada que possa medir as ações desenvolvidas por cada coordenação, possibilitando a otimização dos procedimentos. Os processos precisam ser direcionados conforme a necessidade presente, buscando novas possibilidades e potencializando as ações em benefício dos/as estudantes, construindo pontes entre instituição e estudantes para que eles se sintam acolhidos e para que haja de fato a transformação humana. Robbins (2002) já dizia que os fatores multiculturais aumentam os problemas de comunicação, assim, é necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre os agentes educacionais e os/as estudantes por meio de um diálogo construtivo.

4.2.4. Potencialidades a serem exploradas

Dentro do processo, pode-se aferir que as Coordenações nutrem a crença de que as ações desenvolvidas favorecem a permanência do/a estudante, mas com algumas ressalvas, suscitando, ainda, maior publicidade, maior organização, bem como maior interação entre todos os envolvidos, sem que se deixe perder de vista o ponto focal e profícuo do processo. De acordo Sobral e Peci (2013) é a partir da identificação da oportunidade ou do problema que se pode rever as metas de forma que o objetivo seja alcançado.

Diante do questionamento sobre as ações que favorecem, percebe-se que dos oito entrevistados, cinco afirmam que as ações têm favorecido os/as estudantes; dois entrevistados dizem que apenas elas favorecem; e um afirma que as ações apenas incentivam os/as estudantes. Além disso, os entrevistados complementam suas informações apresentando algumas dificuldades, como as apresentadas acima. Dessa

forma, Torquato (2002, p. 163) exemplifica alguns fatores de interferência dentro de uma organização, como: “Relacionamento entre setores, retenção de informação por parte de determinados grupos, constrangimento entre áreas, rotinas emperradas, fluxo informativo saturado pelo grande volume de mensagens, dificuldade para fazer chegar uma mensagem até o destinatário final [...]”.

De maneira geral, sobre a questão da permanência, podemos inferir, do contexto geral das ações, que os objetivos propostos foram atingidos, porém ainda se mostram inócuas e tímidas em seus propósitos, pois não conseguem abarcar demandas específicas, as quais necessitam de enfrentamentos pontuais e assertivos.

Foi referendado por um entrevistado que a política de distribuição de recursos do Programa Permanência e Programa Proeja para os alunos apresenta algum tipo de defasagem ao longo do processo escolar de maneira diferenciada. Ao aluno dos Cursos Técnicos Integrados, é disponibilizada a adoção de dois benefícios, com o propósito de apoiar seu processo de formação e de respaldar sua permanência escolar, sendo designado um servidor para o atendimento diário desse público. O servidor atende nos dois turnos e assiste aos/às estudantes que necessitam de um atendimento específico. Observa-se, porém, que o trabalho de acompanhamento pedagógico ainda não foi consolidado também para os/as estudantes do Curso Técnico em Artesanato no período noturno.

Em relação à questão dos “objetivos alcançados”, seis entrevistados disseram que têm atingido os objetivos e dois relataram que ainda não o conseguiram. Nota-se que, nesse quesito, ainda há várias dificuldades a serem sanadas, porque o objetivo primordial é contribuir para que o/a estudante mantenha-se no curso de forma que consiga concluí-lo com êxito.

A promoção do ensino-aprendizagem é a palavra-chave na garantia da permanência do/a estudante no curso, do ponto de vista de um entrevistado. Sobral e Peci (2013, p. 313) afirmam que “A importância da aprendizagem no comportamento individual tem como base o pressuposto de que todos os comportamentos são aprendidos”

Quanto à importância da coordenação, é possível aferir que a organização tem uma interdependência entre os envolvidos de forma específica, em que cada um é parte integrante do conjunto mediante porta de entrada, atividades integradas, relações humanas, pedagógicas e parcerias. Dessa forma, é possível compreender que uma função complementa a outra.

4.2.5. Sugestões dos coordenadores

As sugestões apontadas pelos entrevistados são bem distintas, porém, centradas em soluções que garantam a permanência dos/as estudantes. Desde o acolhimento que é essencial para que o/a estudante conheça a instituição e os servidores que poderão auxiliá-lo; o trabalho colaborativo entre as Coordenações, sendo o diálogo um fator fundamental; a capacitação para a atualização do desempenho de funções, na área de atendimento ao público; incentivo para a criação de novos cursos e a realização de mais projetos,

objetivando um maior interesse por parte da população através da sua divulgação; a importância do acompanhamento do/a estudante ao longo de toda a sua trajetória acadêmica; a articulação e o planejamento são necessários para a contribuição da permanência dos/as estudantes assim como o reforço da literacia digital no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, retoma-se a ideia central que envolve o termo ‘diálogo’, as coordenações precisam manter uma comunicação entre elas para que a ação/atribuição de cada uma possa ser e estar bem estabelecida entre as outras coordenações e entre os membros da própria coordenação, reforçando a identidade de cada uma, além da garantia do reconhecimento perante as demais. As sugestões apresentadas pelos coordenadores foram diversas, mas as que têm maior frequência são: o diálogo, o apoio e o empoderamento da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE); a articulação e o planejamento; a capacitação para Servidores e Gestores, abarcando temáticas específicas e o melhoramento de prospecção para o público.

Diante desses pontos críticos apresentados e em confronto com as ações praticadas até então, foram observadas algumas sugestões de melhorias das ações que as Coordenações aplicam e que possam contribuir para a permanência dos/as estudantes do Curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade Proeja.

Definiu-se, por três coordenações, que é desejável o reconhecimento da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social, por constatar que a maioria dos fluxos inicia-se por essa coordenação. Um dos pontos relevantes, que também foi levantado para a discussão, refere-se à capacitação dos servidores de todos os níveis hierárquicos, proporcionando atualizações necessárias para melhor atender a demanda que busca o Curso Técnico Integrado em Artesanato (Proeja).

A Coordenação Geral de Ensino levantou a preocupação com a preparação do calendário de reuniões para o cumprimento dos objetivos e das metas, por meio de articulação e propostas das coordenações, observando a autonomia para a realização das ações dentro de cada contexto. Percebeu-se a necessidade de reformulação do quadro de gestão por meio de concurso para gestor, devido à complexidade e à rotatividade do cargo.

A Coordenação de Registro Acadêmico aborda a importância dos informativos e periódicos que permitem a apresentação do Instituto, dos cursos e dos eventos aos/as estudantes. Nota-se, ainda, a efetivação do trabalho colaborativo entre as coordenações como forma de consolidação da parceria entre elas em períodos críticos distintos, apresentados em todo início de semestre. Tanto a Coordenação de Registro Acadêmico quanto a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social apresentam dificuldade quanto ao aumento na demanda referente ao atendimento ao público. No entanto, o atendimento realizado pela Coordenação de Assistência Estudantil é voltado à efetivação da matrícula de estudantes em diversas modalidades, enquanto que o atendimento realizado pela Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social direciona-se aos editais referentes aos Programas de Auxílio à Permanência, que atendem principalmente os/as estudantes que apresentam vulnerabilidade social. Sendo assim, ambas as coordenações estão em busca de melhorar o planejamento em atendimento às demandas que dependem de abordagens específicas e inclusão social, com o intuito de sensibilizar os servidores para que tenham um posicionamento empático.

A Coordenação de Biblioteca pretende apresentar e divulgar seus produtos para os/as estudantes, engendrando ações conjuntas que irradiam a cultura da leitura e possibilitando a interação de todos os envolvidos nesse processo, e observa que o Conselho de Classe é uma ótima oportunidade para propor ações com o intuito de melhoria frente às barreiras encontradas ao longo do processo de atuação.

Devido à preocupação com a irradiação da cultura da monitoria por parte da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social, responsável por permitir, além de conhecimentos culturais, o apoio financeiro, essa coordenação apresenta como sugestão a formação de uma comissão participativa para o acolhimento dos/as estudantes em cada início de semestre. Por outro lado, a Coordenação de Curso preocupa-se com a definição prévia de docência em função da especificidade do curso.

Houve algumas sugestões dos coordenadores para os professores, quanto aos ajustes para flexibilidade do curso, por meio da reformulação, devido a mudanças e novas possibilidades de mercado que poderão ser exploradas pelos recém-formados. O novo profissional deve apresentar um perfil diferenciado, que seja mais atuante e proativo, que faça uso das tecnologias, tornando o letramento digital uma ferramenta essencial. Por fim, espera-se a compreensão por parte dos professores, porque esse grupo de jovens e adultos ficou por mais de uma década longe de uma sala de aula, evidenciando, assim, que cada um tem o seu tempo de aprendizado, pois uns são mais rápidos, outros, nem tanto. Por isso, o professor tem que atuar com olhar diferenciado em atendimentos a essa demanda.

Pode ser observado que as sugestões de implementação são necessárias nas coordenações, por meio de um novo olhar que busque compreender o todo em favor desses/as estudantes, jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos no tempo certo, possibilitando que eles possam, de fato, adquirir o conhecimento pela insistência, resistência e sobrevivência, como define Carmo (2010), sendo o protagonista da sua própria história.

5. Proposta de intervenção

Tendo como ponto de partida a questão: como é que as ações das Coordenações contribuem para a permanência dos/as estudantes do Curso Técnico Integrado em Artesanato?, foi confirmado que a dificuldade de permanência dos/as estudantes no curso pode ser resolvida por meio da compreensão das ações das coordenações, observando que, embora o número dos/as estudantes que procuram essa modalidade de ensino seja grande, o índice de quem conclui o curso é expressamente pequeno. Com o título *Curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade Proeja: avaliando ações de intervenção para apoio à permanência dos/as estudantes*, procurou-se apresentar uma proposta interventiva a partir das limitações identificadas, visando otimizar o processo entre as coordenações.

O POP é um documento escrito e autorizado que fornece instruções para a realização de operações de natureza geral e essencial, ou seja, atividades realizadas repetidamente no ambiente organizacional, tendo como finalidade a execução correta dessa atividade. Ele é composto pela descrição minuciosa de todas as medidas necessárias

que resultem na realização de uma atividade. Nele está explicado o passo a passo de cada uma das medidas que devem ser executadas ao longo do processo, em busca da efetivação de uma tarefa.

O procedimento operacional padrão é composto pela descrição de operações/etapas regularmente recorrentes e relevantes em meio ao processo, é um roteiro, um manual de instruções em que estão definidas as medidas necessárias e a sequência em que elas devem ser efetuadas no ambiente no qual está inserido. O objetivo do POP é a padronização, por meio dela muitos benefícios poderão ser obtidos, como: minimização de erros e de variáveis; otimização de tempo; resultados mais satisfatórios; garantia de qualidade, conformidade, eficiência e eficácia; facilidade quanto ao treinamento da equipe; redução de falhas na comunicação entre os envolvidos e garantia do alinhamento entre colaboradores, de maneira que as tarefas sejam realizadas corretamente. Ou seja, o procedimento operacional padrão é uma “receita de bolo”, um guia, um manual, um roteiro padronizado para realização de uma tarefa; nele estão contidas instruções detalhadas do que se deve fazer.

O plano será desenvolvido da seguinte maneira:

- I. Marcar uma reunião para apresentar o resultado da pesquisa;
- II. Refletir sobre o perfil dos/as estudantes que buscam o curso;
- III. Refletir sobre as percepções individuais dos coordenadores da Diretoria de Ensino, Pesquisa Extensão quanto às ações positivas, negativas e às sugestões propostas;
Refletir sobre quais ações contribuem para a permanência desses/as estudantes jovens e adultos de Curso Técnico Integrado em Artesanato (Proeja) para que haja continuidade e êxito;
- IV. Apresentar o plano por meio de um Procedimento Operacional Padrão (POP) como forma de uniformizar a metodologia, com vistas à otimização de um processo;
- V. Traçar o objetivo de um processo, por meio dos dados da pesquisa;
- VI. Observar os recursos necessários para realização das tarefas;
- VII. Observar os cuidados que julgue necessários para orientação do colaborador;
- VIII. Avaliar periodicamente o trabalho desenvolvido por cada colaborador e em sua coordenação, por meio de reuniões quinzenais;
- IX. Avaliar periodicamente o trabalho desenvolvido por cada coordenação, por meio de reuniões mensais;
Reestruturar quando necessário a partir da avaliação e ir ajustando o projeto de intervenção através do trabalho de acompanhamento e avaliação.

A partir dessa proposta, espera-se que haja participação de todos os envolvidos, que seja mensurada cada etapa do trabalho de cada colaborador. Observando a alta rotatividade dos coordenadores e o controle, preocupa-se que haja registros que facilitem a continuidade do processo de trabalho, porque cada coordenação possui suas

especificidades e elas se complementam, as características contribuem para o favorecimento do trabalho e o alcance de todos.

O modelo de avaliação do projeto de intervenção seguirá os procedimentos estabelecidos no Guia Prático de Avaliação de políticas públicas, elaborado por Casa Civil do Governo Federal, Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU), Ministério da Fazenda (MF), Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que tem como meta garantir a eficiência do gasto público e a maior capacidade de o governo atender prontamente às necessidades de cidadão.

A avaliação deverá ser realizada de forma contínua dentro da própria coordenação e, quando necessário, deve usar medidas que viabilizem o trabalho. Em um segundo momento e em períodos pré-determinados, realize-se um encontro com os demais colaboradores para partilhar as experiências positivas e negativas. Dessa forma, cada colaborador leva ao grupo maior as suas descobertas facilitadoras e as suas dificuldades encontradas para que, nessa integração, seja possível buscar soluções para problemas mais complexos, porque o que para um grupo pode ser complexo para o outro pode não ser, ou seja, um apoiando o outro de forma que cada colaborador, independentemente da função, registre o procedimento detalhado de como realizar o seu trabalho.

Considerações Finais

Tendo em vista o alto índice de evasão de estudantes do Curso Técnico Integrado em Artesanato do Proeja em um Instituto Federal de Educação, surgiu o desafio de se estudar sobre a temática da ‘permanência escolar’, porque, embora o número de estudantes que procuram essa modalidade de ensino seja muito grande, o índice de quem conclui o curso é expressivamente pequeno.

Com o objetivo principal de analisar as ações adotadas pelas coordenações da área de ensino que contribuem para a permanência dos/as estudantes no curso. Constatou-se que o objetivo geral foi atendido, porque, efetivamente, o trabalho conseguiu analisar as ações desenvolvidas por cada coordenação e identificar as que contribuem para a permanência dos/as estudantes.

Durante o trabalho, constatou-se que uma boa parte das ações desenvolvidas pelas coordenações contribuem para a permanência dos/as estudantes. As ações mais relevantes são o acolhimento dos/as estudantes, nos semestres iniciais; o atendimento flexibilizado por três coordenações, no período integral; a promoção da permanência por meio da adoção de várias vertentes, como, por exemplo, o acompanhamento e o encaminhamento individualizado, inclusive para pessoas com necessidades específicas, bem como a minimização das desigualdades sociais, por meio de programas que disponibilizam recursos financeiros, custeando materiais didáticos, alimentação e transporte.

Mesmo com as ações presentes, ainda há muito a ser feito, pois há lacunas quanto ao desfalque de pessoal em áreas técnicas essenciais, à assiduidade em reuniões, à implantação da cultura de um trabalho colaborativo entre as coordenações e ao reconhecimento da importância da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão

Social. Neste sentido, a partir do estudo feito foi definido um plano por meio de um Procedimento Operacional Padrão a implementar.

É necessária a realização de mais pesquisas, pois o assunto é muito complexo e carece de maior aprofundamento. Além disso, deve-se criar uma cultura nas instituições de que a pesquisa é necessária e só vem para somar, apoiando a melhoria das práticas educativas desenvolvidas.

Referências Bibliográficas

- Association of Business Process Management Professionals (ABPMP). (2013). *Guia para o Gerenciamento de Processos de Negócio Corpo Comum de Conhecimento ABPMP BOM CBOK V3.0*. Brasil: ABPMP.
- Bardin, L. (2009). *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Editora 70.
- Carmo, G. (2010). *O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social* (Tese de Doutorado em Sociologia Política). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ. Recuperado de http://www.uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf
- Candau, V. M. (2008). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier.
- Chiavenato, I. (2013). *Princípios da Administração: O essencial em teoria geral da Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier.
- Fernandes, W. (2016). *Excelência no atendimento ao cliente*. São Bernardo do Campo: Walec.
- Gagno, R. R., & Portela, M. S. (2013). Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos: Perspectiva de Prática Discente. In C. BERNARDINI, G. R. ABREU, & W. C. GONZALEZ, *Práticas Pedagógicas e Educação para Além da Escola* (pp. 198-213). São Paulo: Iglu.
- Mileto, L. (2009). *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, RJ. Recuperado de <https://docplayer.com.br/99680-Luis-fernando-monteiro-mileto.html>.

- Reis, D. B. (2009). *Para Além das Cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, BA.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo, SP: Prentice Hall.
- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). *A pesquisa científica*. In T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira, Métodos de pesquisa (pp. 31-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Sobral, F., & Peci, A. (2013). *Administração teoria e Prática no Contexto Brasileiro*. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil.
- Torquato, G. (2002). *Cultura, Poder, Comunicação e Imagem: fundamentos da nova empresa*. Rio de Janeiro: Pioneira.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.
- Zanini, E. (2016). *Fui mal atendido: Melhorando a qualidade de atendimento e prestação de serviços*. São Paulo: Biblioteca 24.

Rendimento escolar: gestão estratégica dos dados acadêmicos disponibilizado por uma Instituição de ensino brasileira

Claudia de Jesus

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
claudiamla@yahoo.com.br

Susana Colaço

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
susana.colaco@ese.ipsantarem.pt

Nota introdutória

As organizações possuem muitos dados que são armazenados diariamente nos seus sistemas administrativos para cumprir seu processo operacional, porém o cruzamento dessas informações, advindo de várias fontes ou sistemas utilizados, podem gerar novos dados úteis para a gestão usar de forma estratégica e para direcionar suas ações. Nas instituições de ensino, isso não é diferente, e por isso vários são os dados armazenados no sistema.

Os dados bem gerenciados podem-se transformar em informações úteis para a gestão, por lhe fornecer uma visão mais ampla da sua instituição, tornando-se um recurso estratégico para a análise de um cenário e apoiar na tomada de decisões a serem seguidas.

Na instituição de ensino em estudo, as informações sobre os desempenhos dos estudantes não estão disponíveis de maneira rápida e efetiva para sua análise por parte dos gestores, haja vista sua dimensão e posição geográfica dos seus campi. Além disso, não existe um sistema que possibilite a consolidação dos dados utilizados visto que esta entidade de ensino utiliza diversos sistemas não integrados, tornando assim oneroso sua análise manual devido a quantidade de cursos e turmas ofertados por ano.

Dessa forma, o estudo aqui apresentado pretendeu verificar os dados dos sistemas não integrados utilizados pela instituição, a partir deles criar um repositório dos seus dados consolidados e desenvolver um programa para disponibilizar informações à gestão com o intuito de identificar suas potencialidades de acordo com a visão do gestor como estratégia de gestão educacional com o enfoque no rendimento escolar.

1. Enquadramento teórico

1.1 Gestão estratégica

De acordo com Drucker (1994), a gestão é uma atividade complexa, que utiliza recursos humanos, físicos e financeiros para produzir bens ou serviços que sejam oferecidos a um valor que possa ser pago, mantendo o ambiente de trabalho agradável e aceitável para todos. Nas instituições educativas, a gestão escolar instrui a organização e funcionamento das escolas sobre a perspectiva administrativo-pedagógica visando à

melhoria da qualidade do ensino, utilizando para obtê-lo um conjunto de ações, meios, procedimentos e recursos (Libâneo, 2002).

No âmbito da gestão escolar, Godoy, Rosa e Barbosa (2011) destacam que um dos maiores desafios dos gestores educacionais e suas instituições é criar e manter um processo de planejamento que seja constante, dinâmico e participativo, além de “adquirir a cultura estratégica, para tratar as possíveis situação-problema e ter uma visão objetiva dos resultados esperados” (p. 87).

Segundo Chiavenato (1994), quando a gestão escolar aplica métodos da administração pode-se traduzir em estratégica em termo operacional ao permitir adquirir informações que ajude na tomada de decisões.

A palavra estratégia teve sua origem na Grécia e indicava a arte dos generais, remetendo a ação de comandar ou conduzir exércitos nos períodos de guerra. Rowe, Mason e Dilckel (1986), a definem como um “posicionamento das forças antes das ações começarem” (p. 95). Diferente da arte dos generais, Rowe et al. (1986) já apresenta um posicionamento de análise anterior à execução da ação.

Dentre as abordagens de estratégias definidas por Chiavenato (2005), a mais apropriada ao estudo deste trabalho remete a estratégia como mecanismo de aprendizagem organizacional por ser um processo constante de análise das informações válidas pretéritas para servir de referência para as ações estratégicas futuras.

Então, ao associar a gestão à estratégia, a organização precisará relacionar o gerenciamento das suas várias dimensões (humanos, físicos e financeiros) que abrange as atividades desenvolvidas para a produção de bens e serviços junto com o processo de análise que deverão nortear as ações das organizações conforme a estratégia estabelecida.

1.2 Rendimento escolar

Rendimento escolar refere-se à avaliação do conhecimento alcançado pelo estudante no ambiente escolar em um determinado período. Esta avaliação busca verificar o nível de aprendizagem obtida pelo estudante no processo de ensino.

Existem várias formas de avaliação do desempenho nos estudantes no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, como descrito por Santos et al. (2010), dentre elas há a avaliação sumativa que se refere a processos que tentam responder a exigências sociais da educação como hierarquizar, selecionar e certificar. Matos (2011) complementa a função dessa avaliação como atos de medir, comprovar e verificar o grau de cumprimento dos objetivos da aprendizagem.

Já a avaliação formativa, também conhecida como reguladora, pretende desenvolver processos com o objetivo de contribuir para a aprendizagem através do acompanhamento e regulação do ensino e aprendizagem (Santos et al., 2010).

Ambas as avaliações descritas estão associadas à medida, embora de modos distintos Surgiram, no entanto, novas perspectivas de averiguar a aprendizagem humana, e como consequência surgiram novas formas de compreender a avaliação no ensino-aprendizagem, dissociando-se da medida e incluindo na avaliação alguns aspectos, como, “acontecem em um contexto relacional”, “através de um processo de comunicação interpessoal” e “inscrito em um determinado contexto marcado por um sistema de valores

e de procedimento”. Concluindo que há “uma prática complexa socialmente construída ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores” (Santos et al. , 2010, p. 11).

Kraemer (2005) afirma que avaliar é “atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado” (p. 138). Já Cavalcante e Santos (2013) refere-se à avaliação como uma forma de mensurar os resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Na literatura existem muitos estudos que visam avaliar os fatores que podem estar associados aos rendimentos escolares, ou seja, variáveis que podem influenciar positivamente ou negativamente nos resultados do desempenho dos estudantes. Cavalcante e Santos (2013) dividem os fatores que podem influenciar no desempenho dos estudantes entre internos e externos das instituições educativas. Já Lordêlo e Verhine (2001) descrevem o rendimento do estudante como uma “função de uma multiplicidade de fatores relativos ao contexto social, ao ambiente familiar e escolar e da própria formação e personalidade do aluno, agindo conjuntamente”. (p.57).

Dentre os fatores que podem interferir no rendimento escolar, Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas & Sampaio (2005) listam os de dimensão pessoal do aluno, os de dimensão pessoal do professor, a interação entre professor e o estudante, ambiente escolar. Dos fatores sociais, esses autores listam os hábitos, linguagem, projetos e estilos de vida da família, condições de vida, acesso aos itens culturais e local da residência com relação ao lazer, serviços e vida associativa a comunidade, este último refere-se a prática da sociabilidade no local que se vive.

Lordêlo e Verhine (2001) salientam que no âmbito das instituições de ensino, os desempenhos dos estudantes e classes são observados continuamente buscando fatores ou variáveis técnicas ou gerenciais que estejam prejudicando os rendimentos dos estudantes e sugerindo caminhos para solucioná-los. Eles destacam que essa análise ajuda para a formulação de políticas e programas públicos e privados no planejamento e na gestão escolar.

1.3 Data Warehouse

Data Warehouse (DW) significa, em português, armazém de dados. Segundo Gray e Watson (1998), DW não é um produto, ou seja, uma ferramenta, mas sim um processo para a montagem e administração de dados provenientes de vários sistemas com o objetivo de obter uma simples e detalhada visão de parte do negócio. Já Date (2004), o define como um repositório de dados orientado por assunto, não volátil, integrado, variável com o tempo, que visa apoiar as decisões gerenciais.

Watson e Wixom (2007) descrevem que o *Data Warehouse* é uma das atividades do *Business Intelligence* (BI) por obter e armazenar os dados, sendo a outra atividade a parte referente a análise dos dados. Loshin (2012) está de acordo com os autores ao afirmar que BI engloba o armazenamento de dados, as ferramentas de análise e a gestão do conhecimento. Este autor define *Business Intelligence* como a utilização de todos os processos e ferramentas necessários para transformar dados em informação para depois haver a transformação em conhecimento pertinente para as atividades do negócio.

Como o Sistema de *Data Warehouse* não é apenas um repositório de dados, a sua construção incluiu, normalmente, os componentes de fontes de dados, processo ETL (Extração/*Extraction*, Transformação/*Transforming* e Carregamento/*Loading*), repositório de dados e mecanismo de análise (Sá, 2010). A utilização dessas diferentes ferramentas do componente de mecanismo de análise para obtenção de informações para a tomada de decisão resulta no processo de *Business Intelligence*. (Santos & Ramos, 2006). Para a apresentação das informações proposta por este trabalho, será utilizado o *software Pentaho* que contém as ferramentas necessárias para o processo ETL e apresentação dos dados via *dashboard*.

1.3.1 Pentaho

Pentaho é uma plataforma que inclui ferramentas para a implementação do sistema de BI. Está disponível em duas versões no qual uma é a *Community* que é *Open Source* (código aberto), ou seja, o seu desenvolvido é feito cooperativamente e de forma distribuída pela comunidade de desenvolvedores, e a outra é *Enterprise* que é proprietária, ou seja, há necessidade de pagamento para obter a licença para uso.

São definidas como vantagens do *Pentaho BI*, a usabilidade (por apresentar componentes prontos para serem executados), habilidades (utilização de padrões para permitir integrações), customizações (permite se adequar com novas funcionalidades implementadas pelo utilizador ou pela comunidade) e orientação a ferramentas (sistema completamente integrado, concentrado em processos e soluções).

Pentaho BI Platform (Bi-server) contém vários serviços para os usuários que utilizam o sistema, como subscrições de agendamento, notificação e integração de ferramentas, segurança centralizada integrada, entre outros. É constituído pelos módulos *Access*, *Optimize* e *Visualize* que permite utilizar apenas os módulos que melhor atende ao projeto a ser construído (Greenbaum, 2010; Thalhammer, Michael, & Mohania, 2001).

2. Objetivos do estudo

Esse estudo desenvolveu um sistema (*software*) que utiliza um repositório de dados (*Data Warehouse*) para disponibilizar informações relativas à gestão de uma instituição de ensino com enfoque no rendimento escolar, vislumbrando identificar suas potencialidades como estratégia de gestão escolar.

E para responder esse objetivo geral, foram definidos os objetivos específicos abaixo:

- (O1) Identificar como os gestores de diferentes níveis fazem a gestão dos resultados finais dos estudantes sem o *software* desenvolvido pela pesquisadora.
- (O2) Identificar se as informações apresentadas no programa (*software*) estão de acordo com as informações que o gestor escolar detém da instituição.
- (O3) Analisar as potencialidades do sistema com relação à visão (estratégica, tática e operacional) do gestor escolar.

3. Metodologia

Inicialmente foi feita uma recolha de dados através de conversas/entrevistas informais sobre quais as informações sobre o rendimento escolar são importantes para os potenciais utilizadores do sistema, que trabalham na área de ensino, e qual seria a maneira de apresentá-las no *dashboard* para facilitar a sua análise.

Após este levantamento, foram analisados os sistemas que existem na referida instituição, visando identificar quais sistemas apresentam os dados necessários para a implementação do repositório *Data Warehouse*. Este foi desenvolvido a partir da extração, transformação e integração dos dados das bases de dados de três sistemas (administrativo unificado, processo seletivo e gestão académica). Posteriormente, foi desenvolvido o *dashboard* com a finalidade de fazer o cruzamento das informações pertinentes ao estudo. Esse *dashboard* objetiva apresentar gráficos, indicadores e tabelas para facilitar a análise das informações, como apresentado na figura 1, os gráficos do rendimento escolar.

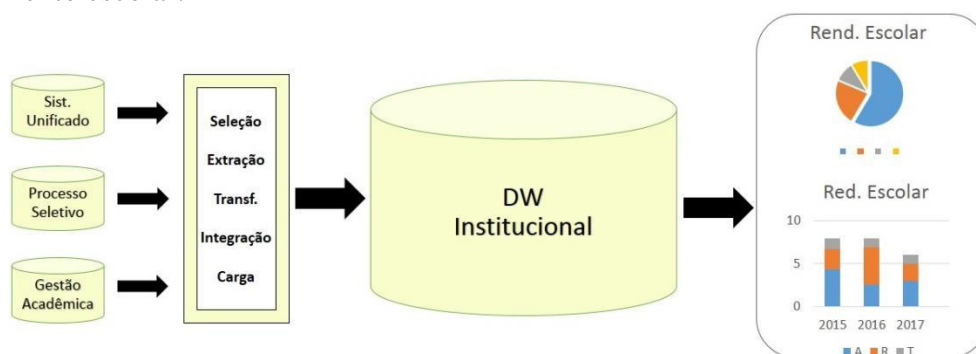


Figura 1 - Processo de desenvolvimento do programa

A recolha de dados foi realizada através de um inquérito por entrevistas semiestruturadas, sendo dividida entre a apresentação das informações do *dashboard* e as perguntas aos entrevistados, visando analisar a utilidade das informações mostradas, como também as potencialidades e fragilidades do programa, para direcionar suas ações na tomada de decisão referente a algumas áreas institucionais.

Para isso, foi desenvolvido um guião de entrevista que levou em conta os objetivos da pesquisa e os perfis dos entrevistados.

A metodologia utilizada recorreu a uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que este trabalho não pretendeu generalizar os resultados obtidos, visando apenas compreender o estudo proposto. Conforme Almeida e Pinto (2000), a investigação qualitativa está focada na compreensão e descrição global considerada, buscando estudar a realidade sem dividir e sem descontextualizar, analisando sobre os próprios dados e não de teorias prévias para compreender ou explicar.

Para fazer a análise de conteúdo das entrevistas coletadas na pesquisa, foi utilizada a abordagem definida por Bardin (2016). A autora define que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que está em constante aperfeiçoamento se aplicando para diversificados discursos, resumindo em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 37). Este método consiste nas fases pré-análise, exploração e tratamento e interpretação dos resultados obtidos.

3.1 Contexto e participantes do estudo

O contexto do estudo foi em uma instituição pública de ensino localizada em Brasília-DF que apresenta dez campi, nos quais são ofertados curso de formação inicial e continuada de trabalhadores, de nível médio, técnicos, superior (licenciatura e tecnológica) e pós-graduação.

Visando analisar a percepção dos diferentes perfis da gestão escolar dessa instituição com relação aos potenciais benefícios do programa criado, foram entrevistados o Pró-Reitor de Ensino, dois Diretores Gerais de campi, dois Diretores de Ensino e dois Coordenadores do Registo Acadêmico.

Foi necessário utilizar o método de sorteio para selecionar dois campi para entrevistar os perfis de diretor geral, diretor de ensino e coordenador de registo acadêmico.

3.2 Identificação dos dados e construção do repositório - DW

Nas entrevistas de potenciais futuros utilizadores foram identificadas as necessidades de ter informações dos rendimentos escolares a níveis de curso, disciplina, professor e campus, permitindo analisar de forma geral, ou seja, dados de todos os anos ou de um ano específico.

Também foram acrescentados ao sistema desenvolvido pela pesquisadora, alguns fatores que talvez possam influenciar no rendimento escolar, conforme estudos identificados no enquadramento teórico ou que também foram solicitados pelos potenciais futuros utilizadores. Então para isso, foram analisados os sistemas da instituição visando compreender e localizar os dados identificados que deverá compor o repositório *Data Warehouse*.

3.2.1 Sistema de Gestão Académica

Para direcionar o estudo, analisou-se o sistema de gestão académica para delimitar as informações que seriam utilizadas. Este sistema foi desenvolvido pela própria instituição e disponibilizado para uso no ano de 2014, sendo inicialmente utilizado por alguns dos campi. Em 2015, todos os campi começaram a utilizá-lo.

No sistema de gestão foram identificados os tipos de cursos e as situações que o estudante pode apresentar nas disciplinas cursadas.

Este trabalho utiliza desempenho escolar como sinônimo de rendimento escolar.

3.2.2 Sistema de Gestão do Processo Seletivo

O ingresso à instituição em estudo leva em consideração políticas sociais contemplando vagas separadas por etnia, classe social, etc (caráter inclusivo), tendo como instrumento de seleção questionários da trajetória de vida do estudante, sorteios públicos, palestras informativas do curso, notas de exames nacionais e teste de habilidades específicas, sendo esses testes propostos apenas quando previsto no projeto pedagógico do curso.

Para facilitar a seleção, foi desenvolvido o sistema de gestão do processo seletivo pela própria instituição, que tem vindo a ser utilizado desde o ano 2012, e apresenta como modalidade de seleção o sorteio entre os inscritos, levando em conta a reserva de vaga para o curso que estudante se inscreveu. Porém nem todas as seleções de ingresso a esta instituição de ensino são realizadas por este sistema, embora existam outras modalidades de inscrição como ordem de chegada ou pela nota do Enem¹⁸.

3.2.3 Sistema Unificado de Administração Pública

Este sistema foi desenvolvido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) para a gestão dos processos administrativos e foi implantado na instituição em estudo no ano de 2013. Apresenta diversos módulos, dentre eles, o Gestão de Pessoas que está integrado ao Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), contendo os dados funcionais, gestão de pontos, editais de remoção, contra-cheques, férias, digitalização de pastas funcionais, impressões de carteiras funcionais e crachás, indicadores de pessoal, entre outros. Porém para este estudo somente foram utilizadas, dentre outras, as informações de titulação, situação funcional e jornada de trabalho dos docentes, haja vista que estas informações não constam no Sistema de Gestão Acadêmica.

3.2.4 Repositório Data Warehouse (DW)

O repositório DW da instituição de ensino foi desenvolvido conforme as informações levantadas previamente para permitir gerar o cruzamento dos dados necessários ao estudo. Para isso, foram criadas duas tabelas fatos (f_rendimento_sga e f_rendimento_estudante_sga) e várias tabelas de dimensões (tabelas que iniciam com d_).

As tabelas do tipo fato possuem propriedades (atributos) quantitativas dentro do DW, já as tabelas do tipo dimensão apresentam características descritivas, permitindo qualificar as informações provenientes das tabelas tipo fato.

A partir das associações da tabela fato com as dimensões, é possível analisar os dados sobre várias perspectivas, ou seja, gerar métricas a partir do cruzamento dos dados das dimensões, gerando informações significativas para a análise do usuário.

A inserção de dados nas tabelas do repositório DW é feita através do processo Extração, Transformação e Carga (ETL) executada pela ferramenta Pentaho Data Integration (PDI), a partir da extração das bases de dados e seleção das informações dos sistemas de gestão acadêmica, de gestão do processo seletivo e unificado da administração pública que faz parte do estudo.

Para o desenvolvimento do *Data Warehouse* foi utilizado a versão 6.1 (release 6.1.0.1-196) do *Pentaho Data Integration* e as cargas nas tabelas dos tipos fatos e dimensões eram dadas semanalmente. Para a implementação do programa pela

¹⁸ Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Pode-se utilizar o resultado no exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>

pesquisadora, como as gerações dos gráficos e índices, foi utilizado a versão 6.1 (release 6.1.0.1-196) do *Business Intelligence Server*.

3.3 Desenvolvimento do Programa (Dashboard)

O *dashboard* disponibiliza o rendimento escolar nas perspectivas de curso, disciplina e professor através da apresentação em gráficos/tabelas com percentuais para facilitar a análise do resultado. Ele permite visualizar as informações do desempenho dos estudantes da instituição de ensino como um todo, ou seja, dos dez campi que o compõe, ou de um campus específico. Além disso, é possível verificar percentuais gerais ou de um ano particular, aumentando o detalhamento dos dados.

Para obter uma informação mais precisa das situações dos estudantes, além dos rendimentos de aprovação e reprovação, são apresentados também os percentuais de cancelamento, evasão, trancamento e outros. Esta última situação inclui aprovado por aproveitamento de estudos e dispensado por exame de proficiência. Ao final das telas é apresentada uma legenda para definir as situações tratadas.

3.4 Instrumento de recolha de dados

Cada entrevista foi feita seguindo um guião com catorze perguntas. Ela se iniciava por uma explicação do projeto desenvolvido e seu objetivo, informando sobre a gravação do áudio para posterior transcrição, após a assinatura do termo de consentimento pelo entrevistado, iniciavam-se as perguntas visando entender como os participantes fazem a gestão dos rendimentos escolares e como obtém informações sobre os mesmos.

Posteriormente a essas perguntas, a pesquisadora fazia uma breve explicação de como estava estruturado o sistema desenvolvido pela pesquisadora, seguia-se a apresentação das telas nas perspectivas de curso, disciplina e professor. E após a exposição das telas, eram feitas as demais perguntas.

No final das entrevistas, foram feitas duas perguntas destinando-se a identificar melhorias e novas necessidades de informações no sistema na visão do entrevistado para servir de insumo a futuras melhorias no sistema.

3.5 Organização e pré-análise das informações

Após a coleta dos dados, foram feitas as transcrições dos áudios das entrevistas na sua totalidade buscando guardar expressões e sentimentos transmitidos pelos entrevistados a fim de obter o insumo para a fase de pré-análise e exploração.

No primeiro momento, foram examinadas as respostas dos entrevistados como um todo com o propósito de responder aos objetivos levantados nesse projeto. Posteriormente, observaram-se as respostas conforme sua perspectiva na gestão escolar da instituição.

Na fase da exploração dos dados das entrevistas utilizou-se o processo de categorização no qual se buscou responder os objetivos definidos.

Para a análise, cada questionamento realizado compreendeu uma categoria relacionada com os objetivos da pesquisa, e foram divididas em subcategorias para

verificar semelhanças e diferenças dos resultados conforme a visão do perfil do gestor, como apresenta o quadro 1.

Quadro 1 - Resumo das categorias e subcategorias conforme os objetivos.

Objetivos	Categorias	Subcategorias
Identificar como os gestores fazem a gestão dos resultados finais dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão de resultados - Informações sobre rendimento escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil com visão mais estratégica - Perfil com visão mais tática - Perfil com visão mais operacional - Perfil em geral
Identificar se as informações apresentadas no programa estão de acordo com as informações que o gestor escolar detém da instituição.	<ul style="list-style-type: none"> - Veracidade da informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil com visão mais estratégica - Perfil com visão mais tática - Perfil com visão mais operacional - Perfil em geral
Analisar as potencialidades do sistema com relação à visão do gestor escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimento escolar por curso - Rendimento escolar por ano - Rendimento escolar de professor específico - Ação de gestão - Resultado da ação de gestão - Desenvolver estratégias - Apresentação de utilidades - Ação de melhoria - Acesso ao programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil com visão mais estratégica - Perfil com visão mais tática - Perfil com visão mais operacional - Perfil em geral

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Para propor um projeto de intervenção para a melhoria do sistema conforme o gestor escolar, cada pergunta tornou-se uma categoria subdividida conforme a visão do perfil do gestor, como apresenta o Quadro 2.

Quadro 2 - Categoria e subcategoria conforme o projeto de intervenção

Categorias	Subcategorias
<ul style="list-style-type: none"> - Informação a ser contemplada - Sugestões de melhoria 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil com visão mais estratégica - Perfil com visão mais tática - Perfil com visão mais operacional - Perfil em geral

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

O perfil com a visão mais estratégica corresponde ao Pró-Reitor de Ensino e Diretores Gerais de campi, já os Diretores de Ensino são os que detêm uma visão mais tática e os Coordenadores do Registo Académico a visão mais operacional. Por fim, o perfil geral que engloba todos os perfis anteriormente citados, ou seja, a análise dos resultados independente da visão que o entrevistado detenha.

4. Análise dos dados

Os resultados foram apresentados de forma descritiva de modo a facilitar a sua compreensão. Foram selecionados apenas excertos das respostas dos entrevistados por

categorias que faziam sentido analisar, permitindo assim a análise das respostas sem perder expressões e sentimentos transmitidos pelos entrevistados.

Para identificar como os gestores fazem a gestão dos resultados finais dos estudantes sem o *software* desenvolvido pela pesquisadora (O1) foram analisadas as respostas das categorias gestão de resultados e informações sobre rendimento escolar.

Sendo que nessa primeira categoria, identificou-se que não há um processo unificado a ser seguido para gerir os resultados dos desempenhos dos estudantes. Uma vez que os gestores com visão mais ampla buscam de sistemas diferentes, já os gestores com a visão mais tática informaram que seus processos são bem manuais, pois necessitam consolidar as informações em planilhas Excel. Por último, os gestores com visão mais operacional apesar de utilizarem o mesmo sistema, eles utilizam documentos diferentes de consultas para obter resultados a serem gerenciados.

Na categoria Informações sobre rendimento escolar, visando identificar como os gestores adquirem essas informações, constata-se que os três perfis utilizam como referência o Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) da instituição que é onde ocorrem os registros dos estudantes pelos os docentes. Porém a obtenção dessas informações não demonstra ser completa, necessitando utilizar novos procedimentos para se consolidar os dados dos rendimentos dos estudantes.

Para analisar as potencialidades do sistema (*software*) desenvolvido pela pesquisadora com relação à visão do gestor escolar (O3) foram verificadas as respostas das categorias rendimento escolar por curso, rendimento escolar por ano, rendimento escolar de professor específico, ação de gestão, resultado da ação de gestão, desenvolver estratégias, apresentação de utilidades, ação de melhoria e acesso ao programa.

Antes da apresentação do programa desenvolvido, foram feitas as perguntas referentes três primeiras categorias (rendimento escolar: por curso, por ano e de professor específico), pretendendo compreender se essas perspectivas levantadas com base nas necessidades de alguns potenciais futuros utilizadores do sistema já eram supridas por sistemas que os gestores detêm ou por algum mecanismo utilizado para se obter essas informações.

Nas respostas dos entrevistados não há um consenso sobre obter dados para essas três perspectivas (curso, ano e professor específico) dos rendimentos escolares da Instituição. Os com perfis de visão mais operacional afirmam que detêm essa informação sendo de fácil acesso, os outros perfis (visão mais tática e visão mais estratégica) afirmam que obtêm essa informação, mas que não é fidedigna porque não reflete totalmente a realidade ou apresenta alguma defasagem e por fim, alguns reconhecem não ter de todos os cursos e de não ser de fácil acesso ou haver a necessidade de consolidação.

Na categoria ação de gestão e resultado da ação de gestão, constata-se pelos depoimentos que os gestores com visão mais estratégica e mais tática já utilizaram as informações que detêm sobre desempenhos dos estudantes para direcionar e acompanhar as ações que visem a melhoria dos rendimentos. Já o perfil mais operacional que não possui atribuições que lhe permita tais ações, como os mesmos afirmaram, dizendo que seus perfis são mais administrativos.

Até o momento as informações analisadas nas categorias anteriores referiam-se aos dados que os gestores detinham da sua Instituição ou Campus através do sistema de

gestão acadêmica (SGA) ou de outros sistemas auxiliares ou a partir de manipulação dessas informações. Esses dados vêm de sistemas isolados, ou seja, que não compartilham a mesma informação, podendo assim gerar dados discrepantes.

As demais perguntas das entrevistas ocorreram **após a apresentação do programa** desenvolvido pela pesquisadora para o âmbito deste trabalho de mestrado. Essas perguntas buscavam verificar se as informações apresentadas por esse sistema ajudariam o gestor a desenvolver estratégias, se elas teriam utilidade, se permitiriam obter resultados de alguma ação de melhoria em andamento na instituição, se o gestor gostaria de ter acesso ao programa. Além de averiguar se os dados apresentados pelo programa estariam de acordo com o que ele detém ou acreditava ser do seu campus/instituição, e por fim, verificariam se eles identificam alguma sugestão de melhoria ou sentiriam falta de alguma informação sobre rendimento escolar que gostariam de ter e que não está contemplada pelo programa.

Na categoria desenvolver estratégias, foi unânime entre os perfis que as informações apresentadas pelo programa poderão ajudar os gestores a desenvolver as estratégias de gestão a serem aplicadas na instituição ou campus.

A categoria apresentação de utilidades, seria um complemento da categoria desenvolver estratégias, caso não fosse identificada possibilidade a partir das informações apresentadas no programa de ajudar a desenvolver estratégias, esta primeira categoria verificaria se os dados gerados teriam alguma utilidade para os perfis entrevistados mesmo que fosse diferente da gestão estratégica.

Como a resposta da categoria desenvolver estratégias foi unânime entre os entrevistados em afirmar essa possibilidade, então a categoria apresentação de utilidade serviu apenas para reforçar a categoria anterior.

A categoria ação de melhoria, as respostas também foram unânimes em afirmar que o programa da pesquisa permite verificar essas ações a partir do cruzamento das informações geradas.

Ao comparar as categorias resultado da ação de gestão **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** da ação de melhoria no qual a primeira referência as informações que os gestores detinham da instituição e a segunda, das informações que o programa desenvolvido na pesquisa proveu, pode-se identificar que os gestores não conseguiam ter clareza dos resultados gerados por ações de gestões que estavam em andamento, talvez por não deter informações consolidadas ao relatarem que não tinham um histórico ou devido a necessidade de manipulação dos dados para gerar essas informações que era restrito a alguns cursos ou eles detinham um retorno qualitativo (feedback dos próprios estudantes) e não de geração de índice. Diferente dos depoimentos providos após terem acesso aos gráficos e índices do programa desenvolvido da pesquisa no qual houve unanimidade ao afirmarem a possibilidade de visualizar resultados de ação de melhoria da gestão que estivesse em andamento, além de terem sido percebidas por eles novas situações a serem acompanhadas.

Na categoria acesso ao programa, houve uma confirmação geral e vários gestores mostraram ansiedade e foram incisivos na sua resposta para ter acesso ao programa desenvolvido pela pesquisadora para poder fazer o monitoramento dos resultados dos estudantes.

Outro objetivo que se buscou nas perguntas, foi averiguar se os índices e gráficos apresentados estavam de acordo com as informações que os gestores detêm ou acreditava ser do seu Campus ou da Instituição (O2), para isso foram analisadas as respostas da categoria veracidade da informação.

A maioria com visão mais estratégica confirmou que os dados apresentados estavam em consonância com os que detinham, porém um dos gestores não passou segurança com os dados apresentados pelo sistema ao afirmar “Nem todas, eu acho que deixam algumas coisas a desejar...” e informou um caso que identificou incoerência nos índices.

Os que apresentam a visão mais tática e mais operacional foram mais confiantes ao confirmar sobre a conformidade dos valores apresentados com os que eles conheciam.

Na categoria informação a ser contemplada, identificou-se que a maioria contribuiu com alguma sugestão que gostaria que o sistema contemplasse para enriquecer os dados que foram providos. Apenas um que de imediato não conseguiu vislumbrar uma nova necessidade de dados, informando que os principais pontos foram supridos.

Dentre outras, foram sugeridos: separar os índices por tipos de cursos, permitir uma análise dos estudantes que recebem auxílios da instituição para verificar se influenciam no seu desempenho, permitir o acompanhamento do desempenho parcial do estudante durante o semestre, de poder obter níveis de eficácia e eficiência dos rendimentos escolares conforme os programas de assistência estudantil e poder prover alertas para ocorrências de índices discrepantes consecutivos.

Na última categoria sugestões de melhoria, foram sugeridas, entre outras, separar os índices dos rendimentos escolares conforme o tipo de curso e suas subdivisões, e permitir fazer a exportação dos dados para uma planilha. Um gestor com a visão mais estratégica solicitou a possibilidade de ter acesso ao programa desenvolvido por uma semana ou um mês para fazer a análise e poder sugerir melhorias a serem implementadas para ter um contacto mais próximo aos dados gerados. Porém devido à restrição de tempo para a conclusão do projeto de pesquisa, esta possibilidade não pode ser implementada durante o período temporal deste trabalho.

5. Projeto de intervenção

Foi identificado que se torna necessário um plano de intervenção que facilite a extração das informações dos três sistemas da instituição em estudo utilizados para dar carga na base de dados consolidados (DW), ajustar o sistema desenvolvido para atender algumas necessidades levantadas e evolução de novos módulos do programa de modo a incorporar outros aspectos da gestão estratégica escolar.

Para as melhorias no processo de inclusão das informações nos sistemas da Instituição, sugerem-se a unificação do nome de todos os cursos ministrados na Instituição que fosse compartilhada entre o Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) e do Processo Seletivo permitindo assim automatizar o processo de carga na base consolidado, a criação de uma portaria, que é um documento de caráter administrativo, feita pela instituição com instruções para a aplicação dos regulamentos relativos à evasão dos estudantes visando unificar os procedimentos a ser adotados e, por fim, ajustar o SGA para permitir a inclusão opcional de informações dos docentes.

Para atender às necessidades levantadas pelos entrevistados, identificou-se a necessidade de ajustar o sistema para filtrar por tipos de curso, por tipo de turma, exportar os dados gerados para uma planilha Excel e permitir a implantação desse programa em um dos Campi, como um projeto piloto, objetivando uma avaliação mais profunda dos índices.

Já para a evolução do programa, apontam-se a necessidade de fornecer alertas para ocorrências de índices discrepantes consecutivos a partir de configurações definidas previamente, fazer a monitorização do rendimento escolar parcial e permitir o cruzamento do rendimento escolar com outros sistemas ou módulos de sistemas da instituição não contemplados neste estudo, como, por exemplo, assistência estudantil e a área financeira.

Por fim, essas sugestões de intervenção não devem ser limitadas para que futuras necessidades possam a vim ser identificadas pelos gestores ou futuros utilizadores da instituição.

6. Considerações finais

Inicialmente no estudo, buscou-se identificar como os gestores adquirem usualmente as informações e fazem a gestão dos resultados finais dos estudantes nessa instituição (O1). Conforme as respostas coletadas, os gestores obtêm as informações a partir do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) da própria instituição, porém conforme descrito pelos gestores não são informações completas, pois necessitam de manipulação para serem consolidados os dados.

Já a parte referente a como é feita a gestão dos resultados finais, conclui-se não haver um processo unificado a ser seguido para gerir essa informação, podendo verificar-se essa diferença conforme os perfis dos gestores. Os gestores com visão mais estratégica buscam dados de sistemas diferentes (e confirmam ter diferenças nos índices entre esses sistemas) e também os recebem de setores específicos, já os com visão mais tática manipulam as informações obtidas no SGA (apesar de um dos gestores informarem que só manipula para uma parte dos cursos, os demais cursos utilizam o índice de outro sistema), além de precisar consolidar esses dados via conselho de classes ou avaliações com os coordenadores de cursos, e por fim os com visões mais operacionais que, apesar de obterem a informação do SGA, as consolidam a partir de relatórios diferentes gerados por esse sistema.

Deduziu-se a partir disso que a Instituição necessita de um procedimento ou de uma ferramenta que uniformize as informações sobre o rendimento escolar, permitindo que cada gestor adquira seus índices de forma mais segura e rápida de modo a facilitar não apenas o controle e análise dos campi, mas também da instituição como um todo.

Posteriormente, objetivou-se analisar as potencialidades do programa desenvolvido na visão do gestor escolar (O3), contudo antes foi indagado aos participantes se eles já detinham as informações de rendimento escolar referentes às perspectivas de curso, ano e professor específico e também se a partir desses dados eles conseguiram direcionar ações e verificar esses resultados.

Com relação a deter as informações nas perspectivas descritas, não houve consenso em possuir essas informações, nem de elas serem de fácil acesso e consulta. Além de ter sido afirmado que algumas dessas informações necessitam de tratamento de

dados. Outros participantes do estudo declararam existir diferenças nos dados (pois não refletia a realidade) e por fim, outros alegaram que dependem da ação diária de registo do docente no sistema.

Ao verificar se os gestores detinham os resultados das ações empregadas ou implementadas na instituição, não houve um consenso visto que algumas ações são recentes, ou o sistema académico utilizado não apresenta histórico ou que ele ainda não permite aferir, como declararam a maioria dos gestores.

Para analisar objetivamente (O3) as potencialidades do programa na visão do gestor escolar, analisaram-se junto dos entrevistados se as informações apresentadas a partir do cruzamento dos três sistemas (SGA, SGPS e SUAP) ajudariam a desenvolver ações estratégicas e permitiriam fazer o acompanhamento dessas ações que estavam em implementação. Também nesta fase pretendeu-se verificar se essas informações tinham utilidade para os gestores e se estes gostariam de ter acesso ao programa para fazer o monitoramento dos desempenhos dos estudantes.

Os entrevistados foram unânimes ao afirmarem que o programa pode ajudar a gestão a desenvolver e acompanhar ações estratégicas na Instituição e nos Campi, tendo cada perfil ressaltado a utilidade da informação. Ao serem indagados se gostariam de ter acesso ao programa para fazer o acompanhamento dos estudantes, houve uma confirmação geral e vários entrevistados demonstraram inclusive alguma ansiedade para ter acesso ao programa o mais rápido possível.

Ao refletir sobre este objetivo O3 de pesquisa, consegue-se verificar a partir das respostas que o programa desenvolvido para o estudo apresentou potencialidade na visão do gestor escolar da instituição, ao conseguir gerar índices a partir do cruzamento dos dados de sistemas não integrados, sem precisar haver tratamento desses dados pelo usuário para gerar informações úteis para a gestão.

Ao comparar os depoimentos referentes às informações que os gestores detinham da Instituição com os que o programa promoveu, identificou-se que os gestores não tinham presente os resultados gerados pelas ações das gestões que estavam em andamento por não haver informações consolidadas diferente do que foi relatado após ter contacto com o programa e ver os gráficos e índices gerados por ele.

Outro propósito do estudo foi verificar se as informações apresentadas pelo programa estavam em conformidade com as que os gestores detinham ou acreditavam ser do seu Campus ou Instituição (O2). A maioria afirmou que estava conforme os índices que possuía, porém nem todos apresentaram segurança nessa afirmação.

Os ajustes e levantamentos de novas necessidades do programa objetivou propor um projeto de intervenção que almejasse agregar valor aos gestores escolares, conforme sua visão.

Como trabalhos futuros, sugere-se a possibilidade da instalação deste programa (*software*) num Campus piloto no qual seja aplicado os ajustes necessários para retirar as ressalvas levantadas e deixar o programa mais completo para poder haver a implementação nos demais Campi.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (2000). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 5^o ed, 21-37.
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., & Sampaio, M. (2005). *Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-famíliares e escolares em aluno do 5^o ano*. In Actas do VIII Congresso Galaico – Portugê de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho, 3629-3642.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (70^a ed.). São Paulo: Almedina.
- Cavalcante, C., & Santos Junior, P. (2013). *Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre*. Revista Liberato, Novo Hamburgo, 14(21), 01-112. Disponível em: http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2014%2C%20n.%2021%20%282013%29/03Desempenho.pdf
- Chiavenato, I. (1994). *Administração de empresas: uma abordagem contingencial* (3^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Date, C. J. (2004). *Introdução a Sistemas de Bancos de Dados*. (8^a ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Drucker, P. (1994). *Administração: Teoria, processos e prática*. (2^a ed.). São Paulo: Makron Book.
- Godoy, Va. A., Rosa, M.R., & Barbosa, Flávio L. (2011). *O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão educacional no processo decisório dentro das IES*. Revista Científica, 3 (3), 77-89.
- Gray, P., & Watson, H. J. (1998). *Decision Support in the Data Warehouse*. New Jersey: Prentice Hall.
- Greenbaum, J. (2010). *Realizing the pentaho agile bi opportunity: Bi for the masses and customer success*. Berkeley, EAC.
- Kraemer, M. E. P. (2005) *A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. São Paulo: Revista Avaliação, 10 (2), 137-147, ISSN 1982-5765. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1310>.
- Libâneo, J. C. (2002). *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Lordêlo, J. A., & Verhine, R. (2001). *Perfil de Aluno e Rendimento Escolar em Pedagogia: Correlacionando Variáveis na UFBA*. Bahia: Revista da FACED, n. 3, 57-70.
- Loshin, D. (2012). *Business intelligence: the Savvy Manager's Guide*. (2^a ed.). Elsevier: M. Kaufmann.
- Matos, M. C. (2011). *Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens*. Portugal: Revista Alentejo Educação, n. 3. Recuperado de

- http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_3/Funcoes_Tipologias_Avaliacao_Aprendizagens.pdf
- Rowe, A. J., Mason, R. O., & Dilckel, K. E. (1986). *Strategic Management. A Methodological Approach*. Massachusetts: Addison- Wesley Publishing Company.
- Sá, J.V. (2010). *Metodologia de sistemas de Data Warehouse*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Santos, A. J. (2008). *Gestão estratégica: conceitos, modelos e instrumentos*. Santo Estevão, Escolar Editora.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender – Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário* (pp. 5-14). Portugal: Porto Editora. Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Santos, M.Y., & Ramos, I. (2006). *Business Intelligence: tecnologias da informação na gestão de conhecimento* (1ª ed.). Braga: FCA - Editora de Informática.
- Thalhammer, T., Schre , M, & Mohania, M. (2001). *Active data warehouses: complementing olap with analysis rules*. *Data & Knowledge Engineering*, 39 (3), 241-269.
- Turban, E., Sharda, R., Aronson, J., & King, D. (2008). *Business intelligence: A managerial approach*. (2ª ed.). Prentice Hall.
- Watson, H. J., & Wixom, B. H. (2007). *The Current State of Business Intelligence*. *Computer*, 40(9), 96-99. <http://doi.org/10.1109/MC.2007.331>

A Gestão dos Registros Acadêmicos do Instituto Federal de Brasília: o Desenvolvimento à Luz das Competências Gerenciais

Francisco Rosemberg Leite da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil

2068570@etfbsb.edu.br

Paulo Dias

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

paulo.dias@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

As instituições públicas, a exemplo dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), são sistemas orgânicos que se caracterizam por possuírem uma teia de relações entre todos os entes neles inseridos. Também trazem consigo, em sua natureza, a diversidade de demandas que evidenciam a necessidade de uma moderna visão gerencial (Luck et al., 2000). Segundo Milanez (2018), o desempenho dessas organizações requer uma contínua capacitação para seus integrantes, buscando desenvolver competências tanto gerenciais quanto operacionais, para atender às demandas institucionais.

A capacitação de pessoas é como um método de ensino que faz com que o indivíduo ganhe conhecimentos para exercer sua função na organização, produzindo uma mudança no seu modo de trabalho, gerando melhoria em suas aptidões na realização de suas tarefas (Chiavenato, 2010).

O autor evidencia a relação estreita entre as competências e a capacitação quando descreve que, além do cuidado em informar, habilitar e desenvolver conceitos, o treinamento com vista à capacitação se direciona a promover o desenvolvimento de algumas competências almejadas pela organização. A capacitação com base nas competências se fundamenta numa prévia investigação (mapeamento) das competências essenciais fundamentais ao êxito organizacional (Chiavenato, 2010).

O diagnóstico das competências serve como subsídio à implementação do modelo de gerenciamento, ao passo que sua aplicação visa relacionar as competências requeridas pela organização, com as competências existentes, detectadas no mapeamento, possibilitando uma análise sobre as lacunas entre elas, observando prováveis debilidades e identificando a possibilidade de efetuar ajustes e desenvolver essas habilidades, por meio de ações de capacitação, com vista ao aprimoramento profissional.

Neste âmbito, especificamente à gestão em uma instituição de educação, é exigida a prática de diversas competências que não se observam, na maioria das vezes, na formação inicial daqueles que a compõem, o que determina que seja necessária a formação permanente, seja dos educadores, seja dos gestores escolares (Manrique et al., 2016, citados por Reis, 2017).

O aperfeiçoamento de competências das equipes de gestão, no espaço educacional, pode ser entendido como um estímulo e uma necessidade. Geralmente, a formação acadêmica dos gestores escolares não corresponde à área específica da sua atuação e, mesmo quando coincide, ela se caracteriza pela sua natureza meramente conceitual e teórica (Luck, 2000).

Os Registros Acadêmicos (RAs) são importantes setores dentro da estrutura do Instituto Federal de Brasília no que diz respeito ao campo administrativo-operacional. São neles exercidas as funções de registro e controle de dados acadêmicos da instituição. O setor é encarregado do desempenho eficiente e eficaz dos registros escolares dos *Campi*, mantendo a escrituração e o controle dos documentos acadêmicos de seus alunos matriculados e/ou egressos, com o intuito de assegurar a sua autenticidade e disponibilidade, bem como preservar o caráter de confidencialidade e integralidade do sistema de gerenciamento de banco de dados acadêmicos pertencentes à entidade educacional.

Diante dessa perspectiva, é naturalmente reconhecida a necessidade de capacitação dos profissionais para desenvolver as competências gerenciais essenciais à atividade de gestão e ao alcance de metas institucionais.

Face ao supra exposto, a proposta de estudo, aqui aprofundada, trata-se de uma pesquisa sobre o desenvolvimento das competências gerenciais dos coordenadores dos Registros Acadêmicos do IFB. Esse desafio reúne duas questões de grande importância no cenário atual da administração pública no país: o recente e emergente modelo de gestão por competências, cujo ciclo se inicia no mapeamento de competências, e o contexto da capacitação profissional, que amplia as possibilidades de se desenvolver habilidades nas pessoas para que elas se tornem mais produtivas, inovadoras e criativas, e possam contribuir satisfatoriamente para os objetivos organizacionais.

É nessa recente conjuntura, marcada por inúmeras mudanças, que o meio acadêmico e o meio organizacional declaram nutrir um certo cuidado com os novos perfis gerenciais, conforme ressalta Oderich (2005). O conhecimento e o desenvolvimento deste perfil, bem como das habilidades e competências dos gestores que atuam na administração das instituições educativas, são de fundamental importância no ajustamento às estruturas e às demandas que os novos tempos obrigam.

Surge então, crucialmente, neste cenário, a importância dos processos de seleção, capacitação e evolução profissional dos servidores, assim como o aperfeiçoamento das competências gerenciais de seus dirigentes.

Ao viabilizar um mapeamento das competências gerenciais dos coordenadores dos Registros Acadêmicos e ao propor diretrizes que visem melhorias ao processo de capacitação desses mesmos gestores no âmbito do IFB, faz deste trabalho científico um parâmetro para trabalhos futuros nesta seara, haja visto que se trata de um estudo raro e inovador no âmbito institucional.

Assim, a presente Dissertação tem como objetivo geral *propor diretrizes para a capacitação dos coordenadores dos Registros Acadêmicos do IFB, no formato de projeto*

interventivo, com base no estudo prévio que desenvolveremos relativo às suas competências gerenciais.

Para o alcance deste objetivo, o trabalho se desenvolverá por meio dos seguintes objetivos específicos: caracterizar a política de gestão de pessoas no contexto do serviço público federal; apresentar aspectos importantes da gestão por competências no campo da Administração Pública Federal, para melhor compreender a realidade desse modelo de gestão no âmbito do IFB; conhecer as ações de capacitação no contexto do Instituto Federal de Brasília; identificar as competências gerenciais dos servidores que atuam na gestão dos Registros Acadêmicos do IFB; investigar e analisar a percepção dos coordenadores dos Registros Acadêmicos em relação às suas competências gerenciais e apresentar as orientações, em formato de projeto, para capacitação profissional dos coordenadores dos Registros Acadêmicos do IFB.

Gestão de Pessoas

Gerir pessoas implica na responsabilização pela administração e gestão do capital humano da instituição. O componente humano é o recurso de maior significado em uma entidade organizacional ao passo que, por meio dele, torna-se possível o alcance das metas e objetivos determinados (Chiavenato, 2009).

Em uma análise geral, a gestão de pessoas corresponde às técnicas de trabalhar com o material humano no âmbito das instituições, na busca por promover uma maior contribuição de todos os indivíduos para que os objetivos, tanto pessoais quanto os institucionais, sejam alcançados (Gil, 2001).

A gestão do capital humano se tornou o grande desafio das entidades organizacionais atualmente, pois é através deste modelo de gestão que se obtêm e mantêm as vantagens competitivas. Portanto, é essencial saber selecionar e desenvolver líderes, aprimorar o atendimento aos clientes, saber a melhor forma de recompensar o desempenho elevado, como controlar e melhorar os custos de mão de obra e, ao mesmo tempo, ofertar um tratamento justo aos empregados (Costa, 2008).

No entendimento de Santos (2009), a gestão de pessoas é a instância, no âmbito da organização, cujo trabalho é constituído por demandas relacionadas às pessoas. Segundo o autor, não existe organização sem pessoas. O conceito apresentado evidencia que as ações e o foco estão direcionados às pessoas, contexto este que demonstra que elas passaram a ser valorizadas no que tange à sua vontade, sabedoria, intuição e criatividade, de forma subjetiva, e não apenas como um recurso produtivo.

No âmbito do setor público, a gestão de pessoas adquiriu traços característicos das atividades de administração de pessoal, realizando na maioria das vezes atividades burocráticas. Nessa realidade, percebe-se ser necessária uma evolução para novos estágios, no intuito de melhor integrar a organização e seus servidores.

No setor público, a prática desse gerenciamento fundamentou-se na ideia de implementação de um plano com mecanismos de capacitação e aperfeiçoamento do

servidor, de modo a oportunizar um ambiente profissional com elevado nível qualitativo e assegurar um melhor atendimento à população.

Gestão por Competências

A temática da gestão por competências passou a ser abordada com grande amplitude nas discussões no campo da gestão de pessoas. A competência é o resultado da transformação de conhecimentos, habilidades, aptidões, interesse e vontade em consequências reais e práticas, haja visto quando o indivíduo possui conhecimento e experiência e não consegue ou não sabe aplicá-los em benefício de um objetivo ou necessidade, não se mostra realmente competente (Resende, 2000).

Ao planejar e estruturar seus procedimentos e políticas de recursos humanos com base nas competências, a organização permite que os seus colaboradores possam direcionar seus esforços para o que é valorizado pela empresa. Portanto, esse modelo de gestão surge como um mecanismo de alinhamento das competências humanas, cujo objetivo é dar suporte às competências organizacionais, as quais são de extrema importância no alcance dos objetivos traçados estrategicamente pela organização (Carbone et al, 2009).

Sobre o sistema de Gestão por Competências, segundo Marques (2013), trata-se de um mecanismo gerencial de apoio à planificação, ao monitoramento e aos projetos de avaliação das ações de desenvolvimento a partir da identificação dos CHAs (conhecimentos, habilidades e atitudes), essenciais ao desempenho das atribuições e aos hiatos a serem preenchidos pelos servidores.

Competências: Uma Caracterização Conceitual

A princípio, ligado ao vocabulário jurídico, a expressão *competência* foi, ao passar dos anos, inserida no campo social, demonstrando a capacidade de alguém se manifestar sobre assuntos específicos (Brandão e Guimarães, 2001).

O termo competência passou a ter diversas conotações, a partir do advento de práticas de gestão baseadas nesse entendimento e sua inserção no âmbito das organizações (Mclagan, 1997, citado por Reis, 2012).

Competência é a aplicação do que se conhece em um cenário específico, definido pelas relações de trabalho, cultura da organização, casualidade e pela limitação de tempo e de recursos presentes. Compreende-se do pensamento do autor que não existe competência sem a ação prática (Le Boterf, 2003).

Por sua vez, Carbone et al. (2004), conceituam competência como um arranjo simultâneo de conhecimentos, habilidades e atitudes apresentadas no exercício profissional num cenário organizacional específico, elevando a valorização das pessoas e das organizações.

Competências gerenciais

A adaptação das organizações às transformações ocorridas no presente cenário, traz consigo a necessidade de se trabalhar com profissionais aptos a atuar diante das incertezas

endêmicas do mundo do trabalho, bem como ter as competências gerenciais como objeto de desenvolvimento profissional, como uma alternativa para as constantes mudanças que ocorrem neste contexto.

As competências gerenciais são, de acordo com Le Boterf (2003) e Bitencourt (2005), percebidas como a associação dos saberes (saber, saber ser e saber agir), os quais são impostos pelo cenário da ação gerencial. Os estudos acerca das competências gerenciais inferem num conjunto de intervenções direcionadas ao entendimento cognitivo, o aprendizado de cunho prático e o senso afetivo das situações de trabalho inerentes ao grupo de gestores (Brandão e Borges-Andrade, 2007). Tais competências apresentam grande importância no ambiente de trabalho graças à construção de novos pensamentos e métodos de atuação, no âmbito gerencial e nas relações de trabalho (Ruas, 2001, citado por Pereira e Silva, 2011), observada na atuação destes gerentes na esfera profissional (Fleury e Fleury, 2001, citados por Pereira e Silva, 2011).

Reforçando este entendimento, Fleury e Fleury (*op. cit.*) consideraram as competências gerenciais como uma das componentes que integra e mobiliza as demais competências organizacionais, sejam elas essenciais, funcionais ou individuais.

A Capacitação como Ferramenta de Desenvolvimento Profissional no Serviço Público
Com a finalidade de oferecer uma adequada prestação de serviços, os órgãos públicos passaram a promover a capacitação, qualificação e o aperfeiçoamento de seus servidores, inclusive, estruturando normas e sistematizando os procedimentos das capacitações continuadas, com vista a formar quadros de profissionais mais qualificados para o cumprimento de suas atribuições profissionais.

O tema capacitação, se considerarmos as percepções e seus aspectos conceituais, é bastante amplo, haja visto que possui uma série de sentidos, muitas vezes vistos como sinônimos. Essa característica o determina como um conceito polissêmico. De acordo com Bergue, Camões e Pantoja (2010), neste atual cenário, o foco principal de todas as ações de capacitação pode ser resumido como o desejo que as organizações de diversas naturezas têm em desenvolver seu corpo funcional, com vista a atender suas necessidades e objetivos, buscando além de um bom desempenho, também o alcance dos resultados e metas organizacionais estabelecidas no seu planejamento estratégico.

A capacitação, de acordo com Chiavenato (2008), se apresenta como uma ferramenta, de caráter pedagógico, adequadamente conectada ao planejamento da instituição, objetivando promover, de forma constante, a evolução profissional dos servidores, para que exerçam suas atribuições com eficiência e qualidade. Por sua vez, Campos et al. (2010) destacam que uma equipe de servidores bem capacitados é fundamental na produção de um serviço de qualidade nas organizações públicas.

A capacitação se estabelece como um modo efetivo de integrar valor aos colaboradores, à organização e aos seus clientes. Isso representa uma análise significativa se refletirmos que as organizações vêm investindo, de forma crescente, em ações de capacitação, por alguns denominados treinamentos (Campos et al., 2010).

Metodologia Aplicada na Pesquisa

Este trabalho se classifica, quanto à sua natureza, como *pesquisa aplicada*, haja visto ter propósito de gerar conhecimentos para realização prática na busca da resolução de problemas singulares. Essa característica também provém da produção de um levantamento documental, acrescido de coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa.

Para que os objetivos deste trabalho sejam alcançados, a pesquisa se desenvolve nas abordagens *qualitativa e quantitativa*, de forma simultânea, procurando identificar e quantificar, primeiramente, uma série de quesitos ligados aos objetivos do estudo, sendo posteriormente indigadas as causas e/ou as motivações dos agentes face a esses aspetos, para tanto procurando mobilizar as suas explicações e interpretações de pendor mais subjetivo.

Assim sendo, considerando os critérios metodológicos adotados e com a intenção de acompanhar a abordagem mista adotada no percurso dessa investigação, essa pesquisa tem, no que tange aos objetivos da pesquisa, um caráter inicialmente *descritivo e exploratório*, mas, onde possível, também *interpretativo*, dado que expõe particularidades de determinada população ou fenômeno, interligando-as entre variáveis e relacionando-os com as motivações e perspectivas dos agentes inquiridos, procurando levar mais longe o sentido dessas descrições apresentadas.

A pesquisa teve como unidade de análise as Coordenações de Registros Acadêmicos (CDRA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. As CDRA são setores que compõem a estrutura da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DREPE).

Pela importância e complexibilidade do setor na instituição, assim como pelo objetivo de investigar, de forma específica, as competências gerenciais nesta esfera, os escolhidos como sujeitos desta pesquisa foram os gestores dos RA, os quais são responsáveis pelo gerenciamento e funcionamentos desses setores. Farão parte deste estudo os atuais coordenadores dos RAs de cada um dos dez *campi* que compõem o IFB, bem como aqueles que exerceram a função anteriormente por um período mínimo de um ano.

Neste trabalho os procedimentos e instrumentos de coleta serão detalhados em duas etapas relacionadas à origem dos dados: o referencial teórico e o mapeamento de competências, de acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa.

Referencial teórico

Na etapa inicial, para a consecução do referencial teórico, foi desenvolvido um *levantamento bibliográfico e documental*.

Mapeamento de competências

A segunda etapa consiste, nesta pesquisa em especial, nas seguintes fases ordenadas: *análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário estruturado*.

A análise dos arquivos documentais de uma organização busca interpretar seu conteúdo, estabelecer categorias de estudo e identificar indicadores textuais que possibilitem fazer deduções em relação às competências relevantes para realização dos objetivos da organização.

O estudo do conteúdo documental se preocupa com a significação das palavras, frases ou orações. O objetivo é interpretar e classificar os diferentes fragmentos de um texto conforme com as categorias determinadas pelo mapeador para extrair dali dados preponderantes ou as tendências manifestadas no texto que permitam analisar quais as competências relevantes à organização.

Sua aplicabilidade no mapeamento, visa buscar explorar documentos da instituição, de modo a elucidar seu conteúdo para inferir competências. O acervo documental pode-se referir à estratégia organizacional (missão, visão de futuro, valores, objetivos) ou ser representado por documentos normativos como decretos, regimentos, resoluções, portarias, pareceres (Brandão, 2012; Carbone et al., 2009).

A investigação documental tende a ser complementada por outras técnicas. Após a descrição, é viável compilar as competências conforme as semelhanças temáticas ou semânticas, no objetivo de eliminar duplicidades ou conteúdos insignificantes (Brandão, 2012). Por meio de uma análise de conteúdo desses documentos poderão ser elaboradas as categorias, as quais irão estruturar as competências observadas.

No que tange à segunda fase do mapeamento, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram organizadas por meio de questões fechadas e abertas, elaboradas com base em questionamentos básicos incluídos na investigação, respaldados pelo referencial teórico e pela análise do conteúdo documental desenvolvido na pesquisa.

O questionário, no que lhe concerne, trata-se de uma sequência de perguntas que precisam ser respondidas pelo sujeito da pesquisa, segundo o conceito atribuído por Prodanov e Freitas (2003). Caracterizado aqui como questionário estruturado, este instrumento de coleta de dados, segundo Gil (1999, citado por Santos, 2017, p. 40), pode ser definido “como uma técnica de investigação composta por um número considerável de questões apresentadas por escrito às pessoas”, e apresenta como objetivo ‘o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.’.

Neste sentido, para promover a análise dos dados coletados, a presente pesquisa utilizou o método de *análise de conteúdo*, elaborado por Bardin (2011), haja visto o desejo de qualificar as vivências dos sujeitos, bem como de assimilar suas percepções sobre um dado fenômeno, sendo adotada a classe de *análise temática*, cuja realização ocorre por meio do processo de categorização dos discursos.

Apresentação e Análise dos Resultados da Pesquisa

Neste capítulo serão apresentados os resultados alcançados e a respectiva interpretação resultantes do levantamento documental, da entrevista semiestruturada e do questionário, aplicados aos sujeitos participantes dessa investigação.

De início, serão exibidas as informações acerca do perfil dos gestores dos RAs, tendo na sequência, a apresentação dos descritores das competências gerenciais resultantes da análise de conteúdo. Dando continuidade à apresentação da análise, serão expostas como resultado do respectivo trabalho, como projeto de intervenção, diretrizes formatadas num plano de capacitação dos coordenadores dos RAs do Instituto federal de Brasília, tendo como base o mapeamento de competências executado e as análises já realizadas durante esta investigação.

Perfil dos Coordenadores dos RA

Como importante elemento, o levantamento das informações coletadas na pesquisa contribuiu para a construção do perfil socioeducativo dos gestores dos Registros Acadêmicos do IFB, o qual é apresentado pelos seguintes aspectos: gênero, faixa etária, tempo de serviço no IFB, formação (nível) acadêmica, área de formação acadêmica, tempo de atuação na função de coordenador do RA e experiência anterior como gestor, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 1. Perfil dos Coordenadores dos Registros Acadêmicos do IFB.

Variável	Categoria	%	Análise
Gênero	Masculino	41	Em relação ao gênero, o que se observa é um predomínio considerável de mulheres.
	Feminino	59	
Faixa etária	21 a 30	30	Percebe-se a predominância de um grupo com maior nível de experiência atuando nas coordenações
	31 a 40	70	
Tempo de serviço no IFB	01 a 03	23	Depreende no aspecto de tempo de serviço, no âmbito do Instituto Federal de Brasília, ser um grupo com bastante conhecimento da estrutura institucional.
	04 a 07	65	
	08 a 10	12	
Formação acadêmica	Graduação	29	Quanto à formação acadêmica, de modo geral, os gestores atuantes nos RAs da instituição apresentam elevado estágio de formação.
	Especialização	47	
	Mestrado	24	
Área de formação	Educação	59	Dominância de servidores formados em educação, área típica da atividade institucional, em relação aos formados nas áreas de gestão e administração.
	Gestão/ ADM	24	
	Outras	17	
Tempo na função	01 a 02	50	Equilíbrio no tempo de permanência no gerenciamento do setor, demonstrando que
	03 a 04	38	

coordenador do RA.	do 05 a 06	12	os coordenadores atuam num período hábil para execução de suas atribuições como gestor.
Experiência anterior em Gestão	Sem experiência	41	Equilíbrio entre os que obtém experiência anterior em cargos de gestão e aqueles que não possuem esse tipo de experiência.
	Com experiência	59	

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

As Competências Gerenciais dos Coordenadores dos Registros Acadêmicos do IFB

O estudo analítico do discurso proferido pelos gestores participantes na pesquisa fez surgir um conjunto formado por vinte competências gerenciais, validadas, posteriormente, pelos mesmos sujeitos, por meio da aplicação de um questionário.

As competências aqui demonstradas foram dimensionadas e cada uma das dimensões estabelecidas foi dividida em categorias temáticas, conforme a análise da pesquisa. A descrição das competências gerenciais foi apresentada no seguinte formato:

Competências Gerenciais Cognitivas

A dimensão cognitiva é composta por competências que movimentam os conhecimentos no decorrer da prática gerencial e nas atividades de trabalho.

Conhecimentos técnicos e operacionais

Esta categoria está ligada ao exercício das práticas profissionais utilizando os dispositivos teóricos, técnicos e legais na prestação dos serviços do setor ao público usuário. Foram desenvolvidas três competências inseridas nessa categoria (Quadro 2):

Quadro 2 – Competências desenvolvidas na categoria *conhecimentos teóricos e operacionais*.

Competência 01	Coordenar o Registro Acadêmico, tendo em vista sempre o usuário do setor, objetivando a melhoria constante no atendimento de suas necessidades.
Competência 02	Gerir o setor com habilidade contínua de adaptação aos novos modelos gerenciais e recursos tecnológicos.
Competência 03	Coordenar as atividades do registro acadêmico com base em procedimentos técnicos e legais com vista ao aprimoramento do trabalho no setor.

Conhecimentos institucionais

Retratam a capacidade de visualização e compreensão do contexto da instituição promovendo a conexão entre os processos de trabalho e a estratégia da organização. Uma competência surgiu para integrar essa categoria (Quadro 3).

Quadro 3 – Competência desenvolvida na categoria *conhecimentos institucionais*.

Competência 04	Executar as atividades de gestão com visão institucional, conhecendo suas metas, objetivos, estratégias e os documentos que regem a organização.
----------------	--

Competências Gerenciais Funcionais

Nesta dimensão apresenta-se um conjunto de aspectos ligados à gestão do planejamento das ações e dos processos de trabalho. Nela foram desenvolvidas as categorias: *planejamento e procedimentos de trabalho*, surgindo um conjunto de quatro competências.

Planejamento

Esta categoria aborda a importância do papel do gestor frente à necessidade de se estabelecer um planejamento das atividades e dos procedimentos de trabalho no setor em que atua. Nesta categoria despontou uma competência gerencial (Quadro 4).

Quadro 4 – Competência desenvolvidas na categoria *planejamento*.

Competência 05	Executar as atividades de gestão com visão institucional conhecendo suas metas, objetivos, estratégias e os documentos que regem a organização.
----------------	---

Procedimentos de trabalho

Essa categoria refere-se à ação do coordenador, junto à sua equipe, de gerenciar o desenvolvimento das atividades fins do setor. Emergiram três descritores de competências ligadas a essa categoria (Quadro 5).

Quadro 5 – Descritores de competências desenvolvidos na categoria *procedimentos de trabalho*.

Competência 06	Administrar a equipe de trabalho, de forma coerente e proativa, objetivando a melhoria contínua no exercício das atribuições do setor.
Competência 07	Coordenar as atividades administrativas do setor com base nos regulamentos e procedimentos organizacionais, de modo a atender às exigências legais da instituição.

Competência 08	Promover a gestão de pessoas buscando a integração da equipe, com vista ao desenvolvimento das atribuições de cada cargo e ao atendimento do interesse público.
----------------	---

Competências Gerenciais Comportamentais

Essa dimensão é composta por um conjunto de competências apresentadas pelo gestor que se caracterizam pelo comportamento apropriado em sua prática gerencial, e nas relações interpessoais vivenciadas pela equipe de trabalho.

Responsabilidade e liderança

Nesta categoria verifica-se o dinamismo das ações, por parte do coordenador, que demonstram o caráter de responsabilidade e autonomia no desempenho do gerenciamento do trabalho e, também, a habilidade de representar uma influência positiva nas ações dos membros da equipe no exercício de suas atribuições. Nesta categoria encontram-se duas competências (Quadro 6).

Quadro 6 – Competências desenvolvidas na categoria *responsabilidade e liderança*.

Competência 09	Desenvolver ações que motivem a equipe a atuar com responsabilidade no desempenho de suas atividades, por meio do diálogo e conscientização, para promover a autonomia dos servidores no âmbito do setor.
Competência 10	Liderar a equipe promovendo ações que impulsionem o aperfeiçoamento de suas práticas profissionais para o alcance dos objetivos do setor.

Interação social e profissional

Abrange as relações de trabalho do gestor com a equipe e está diretamente ligada à gestão de pessoas e se estrutura como uma importante categoria das competências comportamentais. Boa parte da rotina do gestor engloba a administração das equipes e a solução para os conflitos, o que o leva a ir além das aptidões conceituais, envolvendo empatia, liderança e flexibilidade, para uma convivência agradável entre ele e a equipe que coordena (Pereira e Silva, 2010). Três competências compõem essa categoria (Quadro 7).

Quadro 7 – Competências desenvolvidas na categoria *Interação social e profissional*.

Competência 11	Estimular o diálogo com os servidores do setor, objetivando promover o entendimento e o respeito mútuo na interação social.
----------------	---

Competência 12	Estabelecer as relações de trabalho com a equipe de trabalho fundamentadas em valores como igualdade, reciprocidade e imparcialidade.
Competência 13	Gerenciar os conflitos interpessoais e as dificuldades vivenciadas na equipe de trabalho no âmbito do setor.

Saber ouvir

Uma categoria que apresenta a intenção do gestor em agir como incentivador do diálogo com a equipe, sempre atendo às sugestões, opiniões, críticas e sugestões sobre os processos de trabalho, bem como sobre a sua gestão (Quadro 8).

Quadro 8 – Competências desenvolvidas na categoria *saber ouvir*.

Competência 14	Desenvolver a capacidade de ouvir as pessoas incentivando os servidores da equipe a contribuírem com críticas e sugestões referentes à gestão e aos processos de trabalho.
Competência 15	Fazer uso de forma responsável das tecnologias de informação e comunicação para fortalecer o diálogo e promover a aproximação da gestão com a equipe.
Competência 16	Agir com empatia a fim de melhor entender as demandas da equipe, buscando alinhar os objetivos dos servidores com os da instituição.

Controle emocional

É a categoria ligada à estabilidade emocional do gestor em sua prática profissional, principalmente, em situações de conflitos e divergências no âmbito do setor, por ele gerido. Uma competência compõe essa categoria (Quadro 9).

Quadro 9 – Competência desenvolvida na categoria *Controle emocional*.

Competência 17	Agir com equilíbrio emocional, por meio do diálogo produtivo e agregador, em situações de conflitos e divergências entre os servidores do setor.
----------------	--

Comunicação

Engloba a importância da comunicação e sua essencial função no desenvolvimento do trabalho em equipe. Uma competência surgiu para compor essa categoria (Quadro 10).

Quadro 10 – Competência desenvolvida na categoria *comunicação*.

Competência 18	Comunicar-se, de forma constante e compreensível, utilizando a linguagem oral e escrita, a fim de facilitar o trabalho em equipe e promover a confiança entre o gestor e a equipe.
----------------	--

Competências Gerenciais Políticas

No contexto da dimensão política estão a compreensão e a observância da atividade do gestor, ambas sob a ótica de seus preceitos sociais, enquanto servidor público.

Aspectos éticos

Essa categoria observa a ação do gestor, a qual deve ter como base os princípios e valores éticos que regem as atividades na esfera do serviço público (Quadro 11).

Quadro 11 – Competência desenvolvida na categoria *aspectos éticos*.

Competência 19	Gerir o setor observando os valores e princípios éticos e as normas institucionais estabelecidas, a fim de promover o respeito às pessoas e a urbanidade no atendimento ao público usuário.
----------------	---

Interesse público

Refere-se ao comprometimento dos gestores em defender os interesses institucionais e, principalmente, os interesses da sociedade (Quadro 12).

Quadro 12 – Competência desenvolvida na categoria *interesse público*.

Competência 20	Exercer a gerência alinhando o trabalho do setor aos interesses institucionais observando a supremacia do interesse público.
----------------	--

Diretrizes para Capacitação dos Coordenadores dos RAs do Instituto Federal de Brasília (proposta de intervenção)

O estabelecimento de diretrizes de capacitação, objetivo geral deste trabalho, será apresentado no formato de um plano (proposta) de capacitação para os coordenadores dos Registros Acadêmicos do IFB.

Proposta de Plano de Capacitação

A partir do estudo documental e do desenvolvimento de todas as etapas do mapeamento das competências gerenciais desses coordenadores, e suas respectivas análises, foram obtidos como resultado, o levantamento das lacunas identificadas (diferença entre importância e o domínio), baseados nos parâmetros determinados, bem como o estabelecimento de áreas prioritárias (a partir da análise das lacunas) para aplicação de

ações estratégicas de capacitação. Ambos os aspectos serão os objetos norteadores desta proposta.

O presente plano tem, como objetivo geral, *desenvolver as competências gerenciais dos coordenadores dos RAs do Instituto Federal de Brasília*.

Para o alcance desse objetivo, a construção desta proposta se desenvolveu sobre os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Apresentar as lacunas resultantes do mapeamento de competências, estabelecendo o nível de prioridade dessas dispersões conforme parâmetro estabelecido
- ✓ Estabelecer e apresentar as áreas prioritárias de capacitação, oriundas da análise das lacunas apresentadas.
- ✓ Sugerir um programa estratégico de capacitação de acordo com as áreas prioritárias.

Lacunas identificadas no mapeamento de competências

Ao fim do processo de mapeamento das competências gerenciais, com base nos relatos e valores atribuídos e através do cálculo do desvio padrão, foram observadas as seguintes lacunas referentes ao domínio dos gestores acerca dessas habilidades, apresentadas aqui, conforme as dimensões estabelecidas.

Em relação à dimensão cognitiva, na atividade de investigação e análise, foi observada, em um nível de prioridade alto, a *dificuldade de adaptação, por parte dos gestores, em relação aos novos procedimentos gerenciais, bem como a habituação aos recursos tecnológicos*. Por se tratar de competências vinculadas, de forma geral, aos conhecimentos técnicos, as demais lacunas se apresentam ao nível de prioridade baixo e se referem aos parâmetros institucionais como: metas, objetivos e documentos que regem a organização, as quais podem ser facilmente trabalhadas em ações específicas de capacitação.

Na dimensão funcional, por ser relacionada aos processos de trabalho e atividades de planejamento, apresenta em sua análise algumas lacunas ligadas aos seguintes fatores: *a integração da equipe com as atribuições do setor, o estímulo à proatividade dos membros da equipe e a coordenação das atividades de forma alinhada aos regulamentos*. Trata-se de elementos que apresentam níveis relevantes de prioridade e devem ser trabalhados nas práticas de capacitação.

No que tange à dimensão comportamental, as lacunas identificadas nas competências mostram a importância dessas habilidades na atividade prática dos gestores. Segundo a análise das informações, adquiridas nas etapas de mapeamento, os coordenadores demonstram um nível de conhecimento que justifica a necessidade de um trabalho de aprimoramento essencial para o exercício da função de gestão. *As ações voltadas à motivação da equipe, aperfeiçoamento das práticas profissionais e de estímulo ao diálogo (entendimento e respeito no grupo), assim como a mediação nas relações de trabalho (manutenção de valores de reciprocidade, igualdade e imparcialidade) e na*

gestão dos conflitos interpessoais e embates no âmbito do setor, são as dificuldades mais ressaltadas pelos profissionais pesquisados.

No conjunto de competências da dimensão política emergiu apenas a necessidade de trabalhar *as ações de manutenção dos padrões éticos nas atribuições executadas pelo setor*. Para alguns coordenadores é fundamental uma atualização contínua desses padrões, para que possam ser aplicados e observados nas atividades do setor.

Áreas prioritárias de capacitação

Após apresentadas as lacunas, seguindo as orientações dos documentos norteadores desse plano de capacitação, o passo seguinte é a definição das áreas prioritárias para servirem de base na elaboração dos programas estratégicos de capacitação.

As áreas prioritárias, aqui apresentadas, são eixos genéricos resultantes da análise das lacunas observadas, dentro dos quais serão delineadas as ações do programa estratégico de capacitação (Brasil, 2012).

De acordo com o levantamento feito nesta investigação, foram definidas as seguintes áreas prioritárias:

- ✓ Aprimoramento tecnológico
- ✓ Administração e planejamento organizacional
- ✓ Excelência em comunicação
- ✓ Qualidade nas relações de trabalho
- ✓ Gestão de pessoas

Programa estratégico de capacitação

Os programas estratégicos representam o planejamento composto por um conjunto de ações de capacitação, delineadas a partir das áreas prioritárias estabelecidas, em que são sugeridos cursos e modalidades de capacitação, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 13 - Programas estratégicos de capacitação.

Área prioritária	Aprimoramento Tecnológico	
Programas	<u>Uso de recursos tecnológicos</u>	<u>Operação de sistemas informatizados</u>
Sugestão de Cursos	<i>Editores de texto, planilha, slides e outros.</i>	<i>Aplicações SGA, SUAP (sistemas próprios do setor)</i>
Modalidades	<i>Cursos on-line</i>	<i>Visita técnica</i>
	<i>Cursos presenciais</i>	<i>Cursos presenciais</i>
	<i>Palestras</i>	<i>Cursos on-line</i>
	<i>Treinamento interno (IFB)</i>	<i>Treinamento interno (IFB)</i>
Área prioritária	Administração e planejamento institucional	

Programas	<u>Gestão de processos</u>	<u>Planejamento estratégico</u>
Sugestão de Cursos	<i>Acompanhamento e organização de processos de trabalho</i>	<i>Desenvolvimento de projetos e planejamento organizacional.</i>
Modalidades	<i>Cursos on-line</i> <i>Cursos presenciais</i> <i>Palestras</i> <i>Intercambio</i> <i>Treinamento interno (IFB)</i>	<i>Visita técnica</i> <i>Cursos presenciais</i> <i>Seminários</i> <i>Oficinas de trabalho</i> <i>Treinamento interno (IFB)</i>
Área prioritária	Excelência em comunicação	
Programas	<u>Linguagem e comunicação</u>	<u>Comunicação oficial</u>
Sugestão de Cursos	<i>Instrumentalização do diálogo na prática da comunicação interpessoal</i>	<i>Produção de documentos oficiais e técnicas de escrita formal</i>
Modalidades	<i>Cursos on-line</i> <i>Cursos presenciais</i> <i>Palestras</i> <i>Treinamento interno (IFB)</i>	<i>Visita técnica</i> <i>Cursos presenciais</i> <i>Seminários</i> <i>Treinamento interno (IFB)</i>
Área prioritária	Qualidade nas relações de trabalho	
Programas	<u>Padrões éticos e valores no trabalho</u>	<u>Desenvolvimento de práticas profissionais</u>
Sugestão de Cursos	<i>Conduta e interação profissional</i>	<i>Interação da equipe com as atribuições do setor</i>
Modalidades	<i>Visita técnica</i> <i>Cursos presenciais</i> <i>Seminários</i> <i>Treinamento interno (IFB)</i>	<i>Cursos on-line</i> <i>Cursos presenciais</i> <i>Palestras</i> <i>Treinamento interno (IFB)</i>
Área prioritária	Gestão de pessoas	
Programas	<u>Gestão de conflitos</u>	<u>Gestão de equipes</u>
Sugestão de Cursos	<i>Mediação nas relações interpessoais, Equilíbrio e controle emocional no trabalho.</i>	<i>Motivação, integração e harmonia da equipe</i>

Modalidades	<i>Cursos presenciais</i>	<i>Cursos presenciais</i>
	<i>Oficinas de trabalho</i>	<i>Oficinas de trabalho</i>
	<i>Palestras</i>	<i>Seminários</i>
	<i>Treinamento interno (IFB)</i>	<i>Treinamento interno (IFB)</i>

Fonte: elaborado pelo autor

O passo seguinte, após a estruturação do programa estratégico, é a verificação dos resultados obtidos. É de suma importância esse acompanhamento, haja visto que precede a etapa final, referente à avaliação das ações de capacitação, a qual é responsável pela adequação de atividades para capacitações futuras e pela execução, ou não, de outros programas de desenvolvimento profissional. Ressalta-se que, conforme a proposta de intervenção aqui apresentada, não cabe um maior aprofundamento no que tange a essas duas últimas etapas, pois a apresentação desse projeto interventivo culmina no alcance do objetivo central deste trabalho. No entanto, devido à sua relevância, essas etapas despontam aqui como sugestão para pesquisas futuras, para estimular a continuidade dos estudos acerca do tema capacitação.

Considerações Finais

A experiência vivenciada no trajeto percorrido até aqui apresenta o quanto essa investigação fez emergir elementos de suma importância, observados nos resultados alcançados, demonstrando que sua aplicação pode ser percebida positivamente diante da realidade dos gestores desse setor e das demandas da instituição.

O levantamento das competências gerenciais, sob essa ótica, reproduz uma importante ferramenta, a qual permite promover a interligação entre as competências de seus gestores (individuais) e as competências organizacionais, possibilitando uma conexão, destas, com os objetivos institucionais. Como um dos resultados dessa investigação, um conjunto de competências gerenciais inerentes aos coordenadores dos RAs foi apresentado, resultante de um elaborado mecanismo de mapeamento e categorizados nas dimensões funcional, comportamental, cognitiva e política, onde a composição dessas competências é fruto da participação direta desses atores. A consecução deste resultado se mostra extremamente relevante, diante do fato de não haver, em documentos normativos institucionais, o estabelecimento dessas competências específicas para esses gestores.

A análise dos fatores que estabeleceram o nível de importância e domínio das competências validadas, de modo geral, teve como resultado a descoberta da existência de algumas lacunas, as quais transmitem que, mesmo para os gestores possuindo consideráveis habilidades para a função, se faz necessária a busca de um aprimoramento periódico desses profissionais.

Outro resultado importante foi a construção de um conjunto de orientações voltadas ao aprimoramento dos gestores (projeto de intervenção), o qual foi configurado num "layout" de programa de capacitação. As informações obtidas nas diversas etapas deste trabalho foram suficientes para a consecução desse projeto, haja visto se tratar de

elementos facilitadores e norteadores para o planejamento de ações voltadas ao aperfeiçoamento dessas habilidades específicas.

Diante do teor relatado até aqui, se faz necessário tecer algumas considerações, as quais serão apresentadas na sequência, que julgamos serem de grande importância, tanto para estudos futuros quanto para o enriquecimento deste trabalho. Neste trabalho, embora com possíveis aprofundamentos futuros, pensamos ter trazido:

- Uma contribuição para a implementação da gestão de pessoas no âmbito do Instituto Federal de Brasília, através da apresentação das competências gerenciais dos coordenadores dos RAs.
- Contributos para a compreensão da realidade da atuação dos coordenadores dos RAs, suas percepções sobre sua função, bem como os obstáculos, anseios e os problemas por eles enfrentados na atividade gestora.
- A possibilidade da reprodução desta investigação aos outros setores do campus, bem como a todo o âmbito do IFB.
- A explicitação do excelente nível de formação acadêmica dos gestores que atuam nos RAs, demonstrando o domínio de uma série de conhecimentos técnicos e práticos, oportunizando a ampliação das competências organizacionais no IFB, favorecendo assim a estruturação e implementação de planos e ações de capacitação, capazes de contribuir para a eliminação das lacunas, quando detectadas.

Por fim, evidencia-se que os técnicos-administrativos que administram (ou administraram) os Registros Acadêmicos do IFB representam um conjunto de servidores públicos qualificados, indicando um horizonte de pleno crescimento da função que exercem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do setor, o qual tem papel fundamental na estrutura da instituição.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir, positivamente, na transformação do perfil desses profissionais, afinal é notório que o desenvolvimento das competências gerenciais, associado aos objetivos institucionais, se configura como via para uma melhor e mais qualificada atuação do Instituto Federal de Brasília.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bergue, S. T., Camões, M. R. S., & Pantoja, M. J. (2010). *Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público*. ENAP.
<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/514>

Bitencourt, C. C. (2005) *Gestão de Competências e aprendizagem nas organizações*. Editora Unisinos.

Brandão, H. P., & Guimarães, T. de A. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?

Revista de Administração de Empresas, 41(1), 8-15.
<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>

Brandão, H. P., & Borges-Andrade, J. E. (2007). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração*, 8(3), 32-49.

<https://www.redalyc.org/pdf/1954/195416704003.pdf>

Brandão, H. P. (2012). *Mapeamento de competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas*. Atlas.

Brasil. (2012). *Guia da Gestão da Capacitação por Competências*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília: MPOG.
http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia-gestao-da-capacitacao-por-competencias_2.pdf

Campos, N. M., Pinto, R. S., & Mello, S. P. T. (2010). *Treinamento e desenvolvimento: uma análise do programa de capacitação dos servidores do instituto federal de educação, ciência e tecnologia sul-rio-grandense*. X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária em América del Sur.

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97006>

Carbone, P. P., Brandão, H. P., & Leite, J. B. D. (2009). *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. FGV.

Chiavenato, I. (2008). *Gestão de pessoas*. Elsevier.

Chiavenato, I. (2009). *Remuneração, benefícios e relações de trabalho: como reter talentos na organização* (6ª ed.). Manole.

Chiavenato, I. (2010). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações* (3ª ed.). Elsevier.

https://www.academia.edu/15141802/Gest%C3%A3o_de_Pessoas_-_Idalberto_Chiavenato

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. C. C. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial, 183-196.

<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>

Gil, A. C. (2001). *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. Atlas.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3ª ed.). Artmed.

<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=923543>

Luck, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, 17(72), 11-33,

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116/2085>

- Luck, H., Freitas, K. S., Girling, R., & Keith, S. (2000). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar* (4ª ed.). DP&A.
- Marques, F. (2013) *Guia de mapeamento e avaliação de competências para a administração pública poder executivo*. Brasília.
http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia_de_referencia_praticomapeamento-14-08-13.pdf
- Oderich, C. (2005) *Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento*. In: Ruas, R. L.; Antonello, C. S.; Boff, L. H. (Organizadores). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Bookman.
- Pereira, A. L. C. & Silva, A. B. da (2011). As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. *Cadernos Ebape*.Br, 9, Edição Especial, artigo 9, Rio de Janeiro, <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9nspe1/v9nspe1a10.pdf>
- Reis, D. C. (2017). *Competências Gerenciais: uma proposta para as equipes gestoras das escolas públicas do distrito federal*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade de Brasília.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31343>
- Resende, E. (2000). *O Livro das Competências – Desenvolvimento das Competências: a Melhor Autoajuda para Pessoas, Organizações e Sociedade*. Qualitymark.
- Santos, J. J. (2017). *Mapeamento das competências gerenciais dos servidores técnico-administrativos do sistema de bibliotecas da universidade federal da Paraíba*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9367>

Gestão, gamificação e tecnologia: estudo sob a perspectiva do engajamento

João Bezerra da Silva Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil
joao.junior@ifb.edu.br

Maria Cristina Madeira da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil
crismadeira57@gmail.com

Neusa Branco

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
neusa.branco@ese.ipsantarem.pt

Nota introdutória

Este estudo fez uma demonstração do quão presente e importante são os jogos no cotidiano e o potencial da utilização de suas mecânicas nas mais diversas formas possíveis, incluindo a sua mesclagem com a gestão de projetos.

Ainda hoje se ouve que os jogos não são levados a sério, entretanto, diversas investigações identificam o contrário. A gamificação é um agente transformador, tem a capacidade de mudar as perspectivas das pessoas, a gamificação engaja, une, integra, envolve e dá *feedback*. Se esse potencial existe, porque não utilizá-lo para aplicação no ambiente de trabalho?

Por meio do estudo focado na gamificação, este trabalho de projeto fez uma análise do cenário no qual esta instituição educativa se encontra. Foi verificado o entendimento de colaboradores e gestores (cada um sob seu ponto de vista) acerca da gestão de projetos, do uso do *feedback* e de aspetos relacionados ao engajamento. Com base nos resultados é proposto um projeto de intervenção que poderá abrir novos horizontes acerca da mudança de paradigmas, a fim de ampliar os horizontes sob uma renovação da forma de trabalho, foco em capacitação, bem como, a possibilidade da implementação de uma ferramenta que pode contribuir para esta instituição educativa oferecer maior qualidade dos serviços prestados à sociedade.

Palavras-chave: Engajamento; *feedback*; gamificação; instituição educativa; projetos.

1. Introdução

O trabalho apresentado neste artigo foca-se em conceitos sobre gestão de projetos, jogos, suas mecânicas e a gamificação. O foco na gamificação justifica-se por proporcionar engajamento e mudanças de comportamento em grande parte das pessoas. Alguns

autores, como McGonigal (2012) e Burke (2015), afirmam que de facto os jogos e a gamificação tem relação direta com o envolvimento emocional.

Para gamificar um processo, é imprescindível que esteja definido o suficiente para ser medido e acompanhado. Os colaboradores poderão fazer parte de equipes para trabalhar em projetos institucionais cujos líderes responsáveis poderão acompanhar suas atividades e seus resultados. Este trabalho propõe a adoção de gestão de projetos ágil gamificada para tornar mais dinâmicos os resultados, com entregas periódicas e constantes, fatores que contribuem consideravelmente para o engajamento de equipes e consequentemente para o alcance de objetivos organizacionais. O estudo da gamificação, da gestão de projetos e das tecnologias envolvidas são bases essenciais para indicar um caminho possível para a melhoria da qualidade dos projetos institucionais dentro da escola, a partir da melhoria do clima organizacional e dos processos envolvidos.

Centramo-nos nos desafios de fomentar a competitividade saudável, engajamento e comportamentos pró-ativos dos colaboradores. É notório que existe a necessidade da evolução dos processos de trabalho. O objetivo geral deste trabalho é verificar qual é a percepção dos servidores sobre engajamento, a forma de trabalho, o clima organizacional e o *feedback*, temas nos quais a gamificação poderá atuar para engajar as pessoas a alcançar os objetivos institucionais, identificando as condições que a instituição possui para adotar a gestão de projetos gamificada. Este artigo procura identificar essas percepções e identificar elementos-chave para a definição de trabalho por projeto com uma natureza gamificada.

2. Fundamentação teórica

Gestão de projetos

A gestão de projetos de que trata esta secção serve como base para a gamificação, pois é a partir dela que parte dos indicadores e gráficos terão origem, ou seja, a métrica surge, em parte, por meio das atividades e ações dentro de um projeto, dos membros ou participantes, bem como o escopo, prazos, líderes de projeto, gráficos de acompanhamento, e os elementos que compõem um projeto.

Kerzner (2001) diz que ao longo dos últimos 30 anos a gestão de projetos era tida com um processo inovador, mas não era entendida como essencial para a sobrevivência das empresas. De acordo com Brewer (2005) o campo da gestão de projetos tem tido um crescimento explosivo na quantidade de indivíduos que detêm um cargo como gestores do projeto, na quantidade de pesquisa realizada, e na quantidade de livros e artigos publicados. Silva e Gil (2013), por meio do PMBOK - Project Management Body of Knowledge (2009), definem que a gestão de projetos é a aplicação de conhecimentos, habilidades e técnicas de projetos com o objetivo de atingir ou até mesmo exceder as necessidades e as expectativas dos clientes e demais partes interessadas – denominados *Stakeholders* – do projeto. Em 2012, na quinta edição, o PMBOK apresenta os *stakeholders* como todos os indivíduos e organizações que estão direta ou indiretamente envolvidos no projeto, ou cujos interesses podem ser afetados, de forma positiva ou negativa, no decorrer do projeto ou mesmo após a sua conclusão. Visto que o PMBOK é

uma referência na gestão de projetos tradicionais, este trabalho foca-se no gerenciamento ágil de projetos, o que é considerado como uma evolução do gerenciamento de projetos tradicional.

Na gestão de projetos, de um modo geral, mesmo que em sua versão tradicional ou em versões ágeis, é necessário seguir algumas etapas para que o projeto seja concluído. Massari (2014) relata que todo projeto deve ser iniciado por um fato motivador. E principalmente, o foco é quase sempre na entrega de valor. A concretização do projeto envolve os aspetos como planejamento, execução, monitorização e controlo, melhoria contínua.

Gamificação

O jogo pode envolver vários fatores positivos, como os fatores cognitivos, culturais, sociais, afetivos, emocionais, motivacionais, e também segundo Huizinga (2018), o jogo pode incluir a seriedade, o que abre a possibilidade de adotar jogos em organizações ou instituições públicas, de modo a contribuir para o alcance de metas e/ou objetivos estratégicos. Com o desenvolvimento tecnológico que se tem verificado no século XXI, salientam que os jogos são interativos e divertidos e podem estar acessíveis em dispositivos móveis em qualquer lugar (Werbach & Hunter, 2013). O uso de pontos, medalhas, troféus, *feedbacks* e metas motivam os jogadores a participar para obter recompensas e reconhecimento de acordo com o seu desempenho.

Várias dessas características podem ser aplicadas a uma solução de projetos gamificada. Mas Burke (2015) diz que a diversão não é um atributo fundamental. O objetivo da gamificação não é fazer o trabalho tornar-se divertido. Muito do que é escrito sobre gamificação atualmente reforça a perceção de que o sistema é capaz de tornar qualquer tarefa divertida. Todavia, há limites para aquilo que a gamificação é capaz de fazer, portanto essa tendência requer uma correção de curso.

A definição mais popular para gamificação e talvez a primeira que surgiu foi apresentada por Deterding et al. (2011): "Gamification é a utilização das técnicas e dos conceitos de jogos em contexto fora dos jogos" (p. 9). Para Zichermann (2013), gamificação é o processo de envolver o público, aproveitando o melhor de programas de fidelização, game design e economia comportamental onde o mais importante é o envolvimento de suas comunidades para impulsionar seus objetivos de negócios.

Burke (2015) por sua vez refere que gamificação é o "uso do design de experiências digitais e mecânicas de jogos para motivar e engajar as pessoas para que elas atinjam seus objetivos" (p. XVI). Detalhando melhor a definição, o autor diz que a mecânica de jogos descreve os elementos principais que estão presentes na maioria dos jogos como pontuações, distintivos, troféus ou placares; e o design de experiência digital apresenta uma jornada em que os jogadores terão de percorrer, como sequências de passos para alcançar um objetivo, reconhecimento do ambiente, ou seja, onde ele se encontra dentro do jogo. De facto, há uma sensação de satisfação quando a atividade realizada dentro de um jogo mostra uma evolução que levará o jogador a atingir uma próxima etapa ou o objetivo esperado. Se houver um passo a passo, claro e objetivo, isso facilitará muito que o jogador cumpra cada etapa a fim de alcançar uma meta definida.

É importante ressaltar que o engajamento é muito importante para o alcance das metas de qualquer instituição, seja instituição educativa ou não. O envolvimento das pessoas, a satisfação em realizar algo útil proporciona maior significado para a vida em sociedade.

Ressalta-se que a gamificação e o engajamento estão lado a lado. No conceito de gamificação apresentado por Kapp et al. (2014) está evidente a presença do engajamento. Kapp et al. diz que "Gamificação é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em jogos para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas". Zichermann (2013) segue o mesmo pensamento de Kapp, quando diz que "Gamificação consiste no processo de utilização de pensamento de jogos e dinâmica de jogos para engajar audiências e resolver problemas".

O engajamento é um termo bastante presente quando se trata de jogos ou gamificação, então é importante observar quais são os aspectos dos jogos que mantém os jogadores engajados. Alves (2015) cita alguns deles: (i) Estética ou design; (ii) Objetivos claros; (iii) Instruções simples e diretas; (iv) Grau de dificuldade (nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis); (v) Existência de um sistema de *feedback*; (vi) Diversão, e (vii) Economia dos jogos (retribuição excessiva desvaloriza a conquista, e retribuição baixa pode causar insatisfação ou frustração).

Tratando-se especialmente de engajamento, Burke (2015) refere que as pessoas sentem inspiração de maneiras diferentes. Um modo de motivá-las é apresentar-lhes desafios práticos, encorajá-las na medida que atingem novos níveis e mantê-las emocionalmente envolvidas para atingir o melhor resultado. Visto que jogos e a própria gamificação podem trazer inúmeros pontos positivos para aqueles que integram um projeto ou programa gamificado, então obviamente surtirá algum reflexo no clima organizacional. A gamificação contribui para o desenvolvimento de habilidades, engajamento de pessoas e pode até auxiliar em mudanças comportamentais. Um dos maiores erros de projeto da gamificação é fazer com que as pessoas atinjam os objetivos da organização. O foco deve ser nos objetivos do jogador, em primeiro lugar. Dessa forma, os objetivos da organização tornam-se subprodutos e serão alcançados como uma consequência, quando o jogador atingir suas próprias metas. Para Burke (2015), não são os objetivos da organização o verdadeiro foco da gamificação, mas sim, a motivação para o alcance dos objetivos pessoais dos colaboradores. McGonigal (2012) e Burke (2015) inferem que o objetivo da gamificação é fazer com o que as pessoas se envolvam, aumentando o interesse e o engajamento, o que causa a mudança de comportamento.

3. Metodologia da pesquisa

Este trabalho apresenta uma pesquisa exploratória Gil (2016). A pesquisa exploratória pretende esclarecer como os colaboradores interagem com suas chefias e as percepções que cada grupo tem em relação ao outro sob o ponto de vista de como se desenvolve o trabalho, como se dá o *feedback*, e se o engajamento ocorre dentro das equipes. Além do mais, a pesquisa exploratória pode abrir novas possibilidades de questionamentos e até mesmo conduzir a novos estudos. O levantamento de campo também está presente neste trabalho pois uma das propostas é coletar a percepção das pessoas a respeito do assunto. Gil (2016) afirma que:

o levantamento caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se a solicitação de informação a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. (p. 35)

Visto que este trabalho apresenta uma proposta de intervenção e desenvolvimento institucional, o estudo se enquadrava em uma pesquisa-ação pois como refere Gil (2016), a pesquisa-ação é uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança, no âmbito de grupos, organizações e comunidades.

O estudo integra uma componente qualitativa e uma componente quantitativa, visando "adotar a prática de combinar técnicas de análise quantitativa e qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade dos resultados da pesquisa, evitando-se assim, o reducionismo por uma só opção de análise" (Oliveira, 2008, p. 171).

A pesquisa tentou alcançar todo o universo de colaboradores e gestores da instituição (técnicos administrativos e professores em função gratificada ou cargos de direção). Ao todo foram 601 questionários encaminhados, sendo 173 para gestores e 428 para colaboradores administrativos não investidos em funções gratificadas e cargos de direção. Os questionários são anônimos para resguardar a privacidade do participante e possibilitar que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis. Dos 601 questionários foram obtidas 251 respostas, uma taxa de 41,8%.

Importante destacar que os docentes não foram incluídos nesta pesquisa pois o foco é o corpo administrativo de colaboradores, visto que o trabalho é direcionado para administração educacional, os colaboradores técnicos-administrativos estão melhor inseridos no contexto, ao contrário dos docentes cujo foco é a sala de aula.

Dois perfis de questionários foram elaborados, no caso dos colaboradores as questões são voltadas para eles mesmos e no caso dos gestores as questões são no sentido de tentar registrar a percepção que eles têm em relação aos colaboradores. São 22 questões, sendo 20 fechadas de múltipla escolha e 2 abertas, divididas em 5 grupos: (i) Dados gerais; (ii) Clima Organizacional; (iii) Engajamento; (iv) Trabalho (planejamento, execução e monitoramento de um projeto), e (v) *Feedback*. O questionário foi previamente testado. Inicialmente o questionário foi elaborado com cerca de 38 questões fechadas. Esta quantidade foi reduzida após o envio de 8 questionários a colaboradores e gestores dos quais o pesquisador obteve 5 respostas, por meio do pré-teste. O retorno foi de enorme contribuição, com apontamentos importantes, como correções de termos, questões maçantes e demasiadamente complexas, ambíguas, muitas questões foram retiradas e algumas totalmente reescritas. Como afirma Oliveira (2016): "é importante realizar um pré-teste e/ou sondagem para identificação de possíveis falhas quanto a redação das questões, que podem revelar ambiguidade e deixar o respondente exausto devido a complexidade ou grande quantidade de questões" (p. 90).

Para o grupo de colaboradores foram enviados 428 questionários e houve retorno de 176 respostas, 41,1%. No grupo de gestores responderam 75, para 173 questionários encaminhados, com uma taxa de retorno de 43,3%.

O perfil dos participantes da pesquisa é apresentado na tabela 1:

Tabela 1. Resumo do perfil dos respondentes.

Variável	Grupo	Nível da variável	Porcentagem
Taxa de respostas	Colaboradores	-	41,1%
	Gestores	-	43,4%
Local onde trabalha	Colaboradores	Maioria nos campi	68,7%
	Gestores	Maioria nos campi	69,3%
Idade	Colaboradores	Até 44 anos	84,0%
	Gestores	Até 44 anos	85,3%
Gênero	Colaboradores	Maioria mulheres	64,2%
	Gestores	Maioria homens	54,7%
Tempo de trabalho	Colaboradores	> 10 anos	67,6%
	Gestores	> 10 anos	77,4%
Tempo de trabalho no IFB	Colaboradores	> 5 anos	42,0%
	Gestores	> 5 anos	54,7%

O perfil dos respondentes demonstra que possuem experiência profissional anterior, o que é importante para perceber a dinâmica da instituição relacionada ao ambiente, relação profissional, estrutura, normas internas, etc. Pretende-se que os resultados deste estudo apoiem a concretização de um projeto de intervenção, fornecendo informações importantes a respeito do modo de interação entre as pessoas e como a gamificação poderá contribuir com o trabalho.

As questões de múltipla escolha usam uma escala de Likert e as questões abertas servem como o suporte necessário para a análise do conteúdo Bardin (2016), com o intuito de perceber a visão, de um lado, do colaborador e de outro de sua chefia imediata, sobre engajamento, trabalho e *feedback*. Conforme Bardin (2016), para análise de questões abertas, faz-se necessário uma "leitura flutuante" e a partir dela, possibilitar que as intuições do pesquisador sejam capazes de formular hipóteses, estabelecer relações e classificar as respostas dos pesquisados. As classificações foram feitas a partir das ocorrências de "palavras plenas", isto é, palavras portadoras de sentido, substantivo, adjetivos, verbos (Bardin, 2016).

4. Resultados

Clima organizacional

O propósito de identificar o clima organizacional é o de captar a percepção dos servidores sobre o ambiente, buscar conhecer um pouco a "atmosfera psicológica" que envolve a comunidade de servidores e a instituição. Estas questões fazem parte de um levantamento inicial da percepção dos indivíduos acerca do clima e servirá para ter uma noção geral do ambiente. Nos gráficos 1 e 2 verifica-se que 46,6% dos colaboradores e 50,7% dos gestores consideram o clima organizacional bom. Um dado que chama atenção é que 13,6% dos colaboradores consideram o clima ruim.



Gráfico 1: Clima organizacional, segundo os colaboradores



Gráfico 1: Clima organizacional na visão dos gestores

Diante das variáveis descritas acima, o IFB possui um clima favorável e os servidores são sensíveis às variações do clima organizacional. Manter um clima organizacional favorável não é uma tarefa simples e exige diversas abordagens no sentido de prover uma condição melhor de bem-estar entre as pessoas, qualidade de vida no trabalho, etc.

Sob o ponto de vista da gamificação, ela pode contribuir com boa parte desse processo, pois tem a possibilidade de motivar, encorajar e engajar pessoas. Conhecer um pouco o cenário atual do clima organizacional é um ponto importante para a abordagem da gamificação na instituição.

Engajamento

Um dos elementos para que uma pessoa se torne engajada no trabalho é a percepção de que o trabalho individual desenvolvido promove algum tipo de mudança na vida das pessoas, então, quando percebemos que de alguma forma somos úteis à sociedade, cria-se um senso de propósito, um motivo realmente importante para estar ali trabalhando, e esse sentimento aumenta quando se percebe que aquele trabalho pode mudar a vida de alguém. Este é um ponto importante para engajar as pessoas.

A figura 1 sistematiza as respostas com maior expressão para colaboradores e gestores relacionado ao engajamento. Verifica-se que colaboradores (62,5%) e gestores (57,6%) informaram que na maioria das vezes, há uma percepção de que o trabalho faz a diferença na vida das pessoas. Embora parte dos colaboradores raramente (19,3%) e nunca (2,8%), pensem dessa forma, boa parte dos servidores possui esse importante atributo que contribui para o engajamento.

COLABORADORES		GESTORES	
O trabalho faz a diferença na vida das pessoas? / O gestor tem essa percepção?			
Sim, na maioria das vezes	62,5%	Sim, na maioria das vezes	57,3%
Seu trabalho é conjunto e integrado? / O gestor contribui para essa integração?			
Sim, na maioria das vezes	56,8%	Sim, sempre	60,0%
Elogios causam impacto positivo / O gestor elogia e reconhece o trabalho individual?			
Sim, na maioria das vezes	41,5%	Sim, sempre	56,0%
Gestor compartilha casos de sucesso oriundos do seu esforço ou do grupo?			
Não, raramente	39,2%	Sim, sempre	52,0%
Consegue compartilhar problemas e soluções? / O gestor está aberto a ouvir?			
Sim, na maioria das vezes	54,5%	Sim, sempre	78,7%

Figura 1. Principais respostas relativas ao engajamento de colaboradores e gestores.

No que respeita ao trabalho colaborativo/conjunto 56,8% dos colaboradores informaram que na maioria das vezes o trabalho tem essa correlação ao trabalho dos colegas. 60% dos gestores informaram que sempre promovem o trabalho conjunto e essa integração. No entanto, os colaboradores também informaram que raramente (13,6%) ou nunca (2,8%) percebem essa integração. Assim, o trabalho por meio de gestão de projetos, pode ser uma forma eficiente de fazer com que o grupo de trabalho se transforme em uma equipe de trabalho, envolvida com metas a atingir em comum. Será que a gestão por projetos, poderia contribuir para melhorar esses índices? Metas e objetivos claros e objetivos podem fortalecer a equipe e assim, torná-la integrada, engajada.

Um outro fator que pode engajar pessoas é o reconhecimento de seu trabalho. O reconhecimento dos colegas e principalmente, o reconhecimento dos superiores tem bastante relevância nesse sentido. 41,5% dos servidores informaram que na maioria das vezes elogios e reconhecimento causam impactos positivos no desempenho. De outro lado, 56% dos gestores informaram que sempre elogiam os êxitos e reconhecem o trabalho dos membros de seus grupos de trabalho. Fazendo um contraponto, 26,2% dos colaboradores, raramente e algumas vezes nunca, percebem esse reconhecimento. Um indício de que os gestores não estão sendo claros ou objetivos o suficiente em relação ao reconhecimento do trabalho dos colaboradores.

Continuando na abordagem dos fatores que levam ao engajamento, algumas vezes a rotina do trabalho não permite que se enxergue o que acontece fora do escritório. Pode ser que o trabalho ali realizado repercuta fora do setor ou até mesmo fora da instituição. Então será que o trabalho realizado pelos colaboradores repercute fora do setor? Quando ocorre algum fato interessante em decorrência do trabalho desses colaboradores o chefe compartilha com o grupo? Quando o superior relata situações ou fatos interessantes decorrentes do trabalho para o colaborador ou para o grupo envolvido, há boas chances que o grupo se sinta engajado a continuar contribuindo com o melhor que podem, pois tendem a perceber um senso de propósito no trabalho, ou seja, situações como essa dão sentido a quem trabalha e tem o poder de engajar. 39,2% dos colaboradores informaram que raramente souberam de casos de sucesso decorrentes do trabalho

desenvolvido e 9,7% nunca ouviram algo nesse sentido. No entanto, 52% dos gestores informaram que sempre compartilham algo. As respostas conflitantes da pesquisa podem indicar que existe um problema na comunicação entre os colaboradores e gestores sobre o qual, a gestão necessita se debruçar para identificar melhor o problema e buscar a solução mais adequada.

Uma das tarefas de um gestor é remover obstáculos para que seus colaboradores produzam melhor o trabalho. Quando um gestor está aberto a ouvir e agir para sanar o problema a partir de algo que o técnico compartilhou, isso também tem o poder de engajar. Compartilhar problemas com o chefe para este tenha possibilidade de agir construtivamente para saná-lo é algo que também possibilita o engajamento. 54,5% dos respondentes informaram que na maioria das vezes compartilham as informações. Já 78,7% dos gestores informaram sempre estarem abertos para receber problemas, conflitos e soluções por parte dos colaboradores.

Um dos principais objetivos deste trabalho é tentar favorecer o engajamento dos colaboradores na instituição. Autores como Burke (2015), Alves (2015) e Zichermann (2013), corroboram que a gamificação favorece muito o engajamento e este trabalho busca justamente propor e contribuir com esta ideia. De modo a melhor compreender essa dimensão pelos participantes no estudo, foi apresentada a questão aberta: Quais aspetos você considera importante para se sentir engajado com o grupo de trabalho do seu setor?

Na resposta dos colaboradores e gestores nessa questão, na enumeração das ocorrências, foi possível categorizar as respostas em três partes: i) Aspetos de relações interpessoais; ii) Aspetos de relações profissionais, e iii) Aspetos relacionados ao trabalho, tendo-se identificado como aspetos centrais o referido na figura 2:

	COLABORADORES	GESTORES
Relações interpessoais	O destaque é a falta de respeito entre os colegas de trabalho e até mesmo na relação chefe - subordinado .	Observa-se uma preocupação dos gestores em relação a empatia e respeito .
Relações profissionais	Chama atenção a falta de reconhecimento que os colaboradores sentem em relação aos gestores.	Observa-se uma intenção em fortalecer o reconhecimento do trabalho e esforço na concretização de uma gestão participativa .
Aspectos de trabalho	O destaque é a percepção da falta de planejamento e preparo dos gestores assim como a falta de procedimentos , fluxos, conhecimento técnico e liderança .	Percebe-se um esforço dos gestores para que os colaboradores trabalhem em equipe, valorizando os esforços individuais e reconhecimento do trabalho.

Figura 2. Síntese das principais ideias sobre o engajamento de colaboradores e gestores em questão aberta.

Método de trabalho

Alguns tipos de tarefas são rotineiras e frequentes, mas ainda assim, qualquer tarefa está sujeita a melhorias, tanto na execução quanto no tempo que se leva para executá-la. Sempre existem meios de se otimizar um serviço. Definição de metas são essenciais para acompanhar e melhorar processos de trabalho.

Conforme se verifica na figura 3, para 55,7% dos colaboradores, na maioria das vezes é possível acompanhar as metas do setor, se esse acompanhamento acontece na maioria das vezes, então existem algumas situações em que isso não é possível. Os 60% dos gestores por sua vez informam que conseguem definir metas para seus setores na maioria das vezes. Um indício de que os setores possam não ter metas claras o suficiente para serem acompanhadas, ou até mesmo a definição dessas metas podem estar equivocadas. O que leva a necessidade de capacitação dos servidores da instituição.

COLABORADORES		GESTORES	
Consgo acompanhar / Consgo definir metas do setor?			
Sim, na maioria das vezes	55,7%	Sim, na maioria das vezes	60,0%
Planejo e estabeleço prazos / Contribuo para que minha equipe planeje			
Sim, na maioria das vezes	46,6%	Sim, na maioria das vezes	57,3%
Demonstrar a produção do mês é uma tarefa / Produzir um relatório			
Moderada	46,6%	Moderada	57,3%

Figura 3. Principais respostas relativas ao método de trabalho de colaboradores e gestores.

Planejamento é uma das tarefas mais importantes de serem realizadas dentro de um setor ou departamento. É com o planejamento que se define o que será feito ao longo de determinado tempo, inclusive agregando metas a serem atingidas, prazos e entregas que serão realizadas. Em relação ao planejamento, 46,6% dos colaboradores informaram que conseguem planejar e estabelecer prazos para entregas na maioria das vezes. Podemos observar que 30,7% dos colaboradores raramente conseguem realizar um planejamento. De outro lado, 57,3% dos gestores informaram que contribuem para que os servidores que estão sob sua supervisão, planejem e possam estabelecer prazos para as entregas. O que diverge parcialmente da percepção dos colaboradores em que 30,7% raramente realizam qualquer tipo de planejamento. Esta pesquisa mostra que há necessidade de capacitação para os servidores tanto a nível de gestão quanto a nível operacional.

Em relação a elaboração de relatórios, 46,6% dos colaboradores responderam que demonstrar o que foi produzido durante o último mês, é uma tarefa moderada. Da mesma forma, 57,3% dos gestores também informaram ter certa dificuldade em produzir relatórios de acompanhamento das atividades do grupo que está sob sua gerência. O que mais uma vez, observa-se uma necessidade de investimento em capacitação, inclusive capacitação para os colaboradores que, como podemos perceber não há uma prática na elaboração de metas, uso de métricas e uso de relatórios de produção.

Fechando essa análise com foco no trabalho e planejamento, embora não seja uma análise aprofundada sobre o tema, as respostas dadas a essas questões dão uma ideia de que há necessidade de investimento em capacitação nos setores, no sentido de melhorar a prática do planejamento nos níveis, operacional, tático e estratégico. Esta percepção também reflete na própria execução, monitoramento e no próprio processo de melhoria constante

que deve existir nas organizações. O presente trabalho, propõe estas mudanças, pois ao criar-se uma cultura de planejamento institucional, elaboração de metas, objetivos, as métricas utilizadas para o alcance dos objetivos, estes favorecem em muito a integração do processo de gamificação, pois o projeto foca justamente na gestão de projetos gamificada, uma proposta que pode ser adotada a longo prazo e que pode trazer bons resultados no futuro desta instituição educativa.

Feedback

O *feedback* construtivo é fundamental para o desenvolvimento de qualquer tipo de trabalho, pois é um fator norteador das atividades de um colaborador. No caso desta instituição de ensino (figura 4), 52,8% dos colaboradores consultados reconheceram que na maioria das vezes o recebimento de *feedback* promove mudanças nas ações e atitudes. O que indica a importância do uso adequado de *feedback* no trabalho. Da mesma forma, 64% dos gestores na maioria das vezes, percebem mudanças quando dão *feedback* aos seus subordinados.

COLABORADORES		GESTORES	
Feedback promove mudanças em atitudes? / Meus feedbacks possibilitam mudanças?			
Sim, na maioria das vezes	52,8%	Sim, na maioria das vezes	64,0%
Recebe feedback? / Dá feedback?			
Não, raramente	43,2%	Sim, na maioria das vezes	61,3%
É cobrado por resultados? / Cobra por resultados?			
Sim, na maioria das vezes	39,8%	Sim, na maioria das vezes	48,0%

Figura 4. Principais respostas relativas ao *feedback* por colaboradores e gestores.

Há um indício de que os gestores não estão dando *feedback* suficiente claro para motivar os colaboradores que estão sob sua gerência, pois 43,2% dos colaboradores informaram que raramente recebem *feedback* de seus superiores. 61,3% dos gestores disseram dar *feedback* na maioria das vezes aos seus subordinados, o que diverge da percepção dos colaboradores, já que 43,2% informaram raramente receber *feedback* de seus superiores.

O acompanhamento do trabalho por meio de relatórios é importante para que o gestor identifique se as metas estão sendo ou não alcançadas. Observando que há certa dificuldade em produzir relatórios de acompanhamento, de planejar e de definir metas, a cobrança por resultados deixa de fazer sentido neste contexto pois denota-se que não há uma estrutura que apoie a cobrança por resultados diante do atual método de trabalho. Importante observar que 35,8% dos colaboradores, disseram que raramente são cobrados por resultados, mais um indício importante que corrobora com a ideia de que, se não há métricas para alcance de metas, a cobrança por resultados não faz tanto sentido. Assim, esta "cobrança" seria feita com base em quais números? Em relação aos gestores, 48% informaram que cobram resultados de seus subordinados na maioria das vezes e 22,7% informaram que raramente cobram resultados. Assim, infere-se que a cobrança no qual

referem-se os gestores seria a cobrança rotineira, de demandas-estaque, sem vinculação a metas necessariamente.

5. Contexto do projeto de intervenção

A gamificação tem como um de seus atributos principais, o *feedback* constante. Obviamente, o objetivo não é substituir o *feedback* da gamificação pelo *feedback* provido pelas relações pessoais entre colegas e superiores hierárquicos, pois são fundamentais para manutenção de um trabalho produtivo e contribui muito para o desenvolvimento pessoal. Isto é inquestionável. A proposta deste trabalho com o projeto de gamificação é contribuir com o aumento do *feedback*, pois assim como refere Alves (2015): "Um dos aspectos do jogo que o torna engajador é a presença do *feedback* constante" (p. 22). Além disso, Alves (2015) esclarece que:

Outro aspecto é que o jogo apresenta um sistema de *feedback* que informa ao jogador quando ele está se aproximando da meta. O *feedback* oferecido em tempo real funciona como uma garantia de que a meta é atingível e, assim, oferece motivação para que o jogador continue a jogar. Exatamente o que precisamos estimular na rotina profissional. (p. 23)

Este trabalho propõe uma plataforma de gestão de projetos gamificada, com painéis gráficos onde é possível observar que o trabalho realizado naquele momento surte efeitos visíveis nas metas do setor ou até mesmo nas metas institucionais. São também fatores de *feedback* a existência de emblemas, pontuações e níveis.

A proposta de intervenção tem em consideração o contexto de trabalho dos colaboradores da instituição, bem como a percepção dos gestores na condução das atividades, em relação ao planejamento, execução, na gestão das pessoas. Inclui também a adoção da tecnologia aliada a métodos de trabalho e a inclusão de mecânicas dos jogos nesse processo, que é a gamificação. Tudo isso com a intenção de engajar as pessoas, tornar o trabalho mais satisfatório e diminuir a rotatividade, a tensão, a insatisfação e claro, possibilitar a entrega de qualidade do trabalho, maior produção e desempenho, resultados que se espera de equipes engajadas.

De certa forma, é possível reconhecer que este trabalho e sua intervenção são ousados. Exige mudança de cultura, mudança de paradigmas, recursos materiais e pessoal dedicado para sua implementação, que pode durar tempo significativo, mas que é perfeitamente plausível, seguindo a proposta de concretização expressa na figura 5. A princípio é fundamental a implementação de um programa de capacitação frequente na área de gestão de projetos, gestão estratégica, gestão de operações e serviços, por exemplo. Essas capacitações poderão prover uma base de conhecimento e contribuir para estabelecer uma cultura de gestão de projetos nas áreas e departamentos, tornando-se mais natural lidar com metas e objetivos, elaboração de métricas, definições de processos. Contudo, continua a existir uma parte do trabalho que é contínuo e rotineiro e não se adequa a forma de projetos, com início, meio e fim.

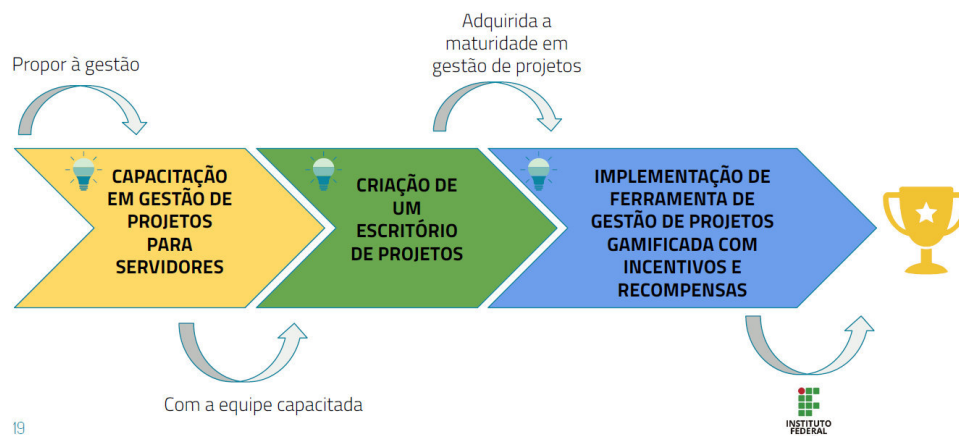


Figura 5. Processo de concretização de gestão de projetos gamificada.

Foi realizada uma pesquisa sobre ferramentas de gerenciamento de projetos ágeis com o objetivo de verificar se existe alguma ferramenta disponível, que seja open source, para que seja adaptada e utilizada para a gestão de projetos ágeis. Da pesquisa realizada identifica-se que o Redmine possui bastante potencial, pois é uma ferramenta conhecida dentro da instituição e possui várias funcionalidades que podem ser configuradas e adaptadas ao uso e ao estudo. É uma ferramenta livre e pode ser modificada, possui ampla comunidade de usuários que dão suporte e criam novos componentes de forma periódica. São apresentadas algumas ideias de utilização dessa ferramenta.

A gestão ágil de projetos, pode proporcionar uma organização das atividades a serem realizadas pelos colaboradores. A gamificação da gestão ágil de projetos pode contribuir para engajar e motivar os colaboradores. A "jornada" percorrida ao longo do projeto, desde a sua abertura até o encerramento (final do jogo) poderá trazer dados importantes sobre o desempenho dos participantes, especialmente no quesito produtividade.

Propõe-se a implementação de ferramenta de gestão de projetos gamificada com incentivos e recompensas, apresentando-se a sugestão de um sistema com painéis gráficos de acompanhamento de desempenho individual e de projeto (Figura 6).

Cada colaborador, terá acesso a um painel, com a perspectiva do seu próprio desempenho em relação aos projetos que estão sendo executados. A proposta é de que o colaborador perceba que o seu trabalho tem importância e impacto na área que presta serviço, tanto a nível individual local, como a nível institucional e com o *feedback* rápido que a ferramenta proporciona, possa contribuir para o engajamento dos colaboradores.



Figura 6. Exemplo de painel de um colaborador.

Outros componentes poderão ser acrescentados, como painéis de troféus, plano de carreira, calendários, recompensa, entre outros (Figura 7).

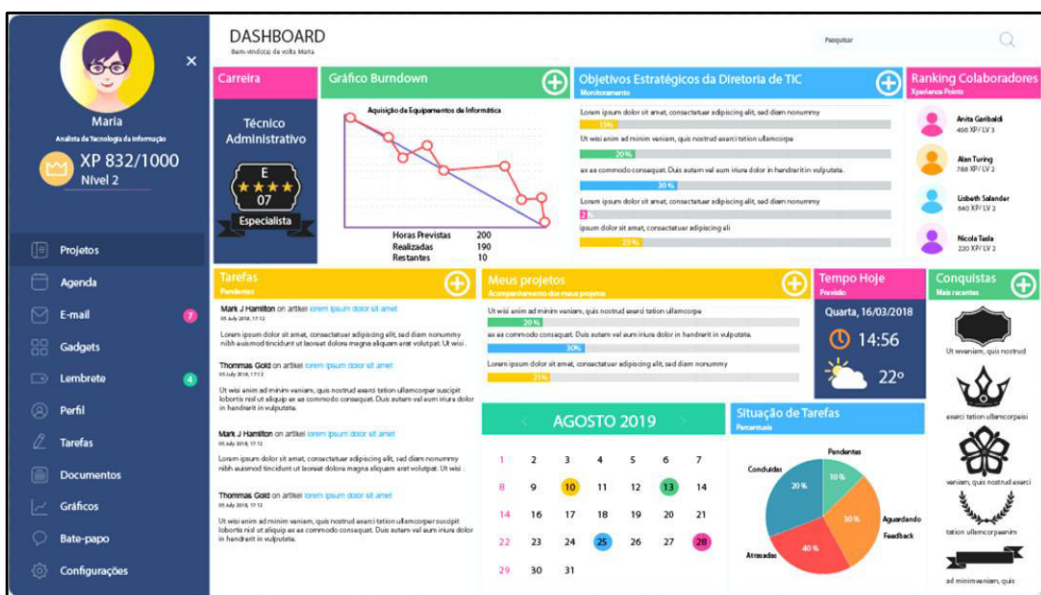


Figura 7. Outros widgets para visualização de "badges", insígnia de carreira dos TAEs, tempo, agenda, etc

6. Considerações finais

Os resultados apontam para um clima organizacional bom, verificando-se a importância da adoção de políticas de gestão de pessoas voltadas para a qualidade de vida dos servidores, por exemplo. O pouco planejamento é algo que incomoda muito os

colaboradores. Definição de rotinas e fluxos também foi bastante recorrente, verificando-se que os colaboradores têm a percepção de que há pouca organização dos processos de trabalho e dessa forma o planejamento não é suficientemente perceptível. Os gestores, no entanto, não fizeram observações nesse sentido. Os colaboradores disseram que na maioria das vezes conseguem acompanhar metas do setor. Os gestores, por sua vez, responderam que na maioria das vezes conseguem definir metas para o setor. Quando se trata de processos definidos, metas claras, e planejamento culturalmente presente poderiam ter maior expressão.

A participação dos colaboradores no planejamento e definições de prazo nem sempre é muito expressiva, verificando-se alguma divergência no olhar dos gestores pois na sua percepção, a maioria das vezes contribuem para que os colaboradores possam planejar.

Outro ponto importante é a dificuldade de demonstrar o que foi produzido. Se houvesse uma rotina de elaboração de metas e objetivos, a elaboração de métricas para acompanhamento seria parte de um processo natural.

Há uma percepção clara das necessidades e da importância do planejamento, execução e monitoramento das ações e atividades e que isso inclusive repercute no engajamento dos colaboradores. Os resultados dão uma visão de que a dificuldade de definir metas, planejar, estabelecer prazos é algo concreto. Assim, é pertinente um investimento em treinamento e capacitação para que esses índices possam ser mais favoráveis.

Os resultados também evidenciam que o uso de *feedback* não é tão recorrente quanto poderia ser, sendo clara a necessidade de reconhecimento para o colaborador ter a percepção se o seu trabalho está sendo realizado de forma correta. O reconhecimento do trabalho engaja pessoas e dá sentido ao trabalho.

O estudo evidencia que uma das maiores vantagens do uso da gamificação é o engajamento das pessoas. Esse engajamento está ligado ao envolvimento emocional, ao sentimento de pertencimento, ao reconhecimento do trabalho, a ter a ideia de que o trabalho transforma de algum jeito a vida das pessoas para melhor. O sentimento de pertencimento de algo maior, de se sentir parte de uma equipe é fundamental para o engajamento e inclusive contribui significativamente para a melhoria do clima organizacional.

Outro fator que fomenta o engajamento é a verificação de que o trabalho do colaborador repercute de alguma forma fora de sua área de atuação, ou seja, quando há repercussão fora do departamento. Na maioria das vezes os colaboradores dentro do escritório não possuem uma visão global dos frutos do trabalho desenvolvido na área. Cabe ao gestor, trazer essa visão de fora para a equipe. Pode estar na base dos resultados obtidos que a comunicação entre gestores e colaboradores não é suficientemente clara para que os colaboradores percebam ou pode até ser que estes factos não ocorram com tanta frequência para que sejam percebidos pelos colaboradores.

Verificam-se pontos a melhorar e que há meios de se desenvolver melhor o trabalho administrativo dentro da escola e de trazer mais qualidade ao serviço prestado à comunidade. Treinamentos, programas de incentivo a qualificação, programas de palestras ou *workshops* voltados para gestão de pessoas, gestão de projetos, gestão de

processos, por exemplo, fazem parte de um primeiro passo a se tomar para aumentar essa qualidade e para transformar a cultura organizacional. Este plano de intervenção pode ser um caminho a ser adotado pela instituição quando o trabalho por projetos começar a se disseminar pelas áreas administrativas. A proposta do sistema de gestão de projetos gamificado poderá então viabilizar o monitoramento dos projetos pelos gestores e os colaboradores poderão em tempo real visualizar sua produtividade, o impacto de suas realizações individuais e/ou em equipe nos objetivos da instituição educativa de forma clara e transparente. A gamificação ou a integração da gamificação com a gestão de projetos é uma inovação interessante e viável.

7. Referências

- Alves, F. (2015). *Gamification - Como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: Do conceito à prática*. DVS Editora.
- Bardin L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edição 70.
- Brewer, J. L. (2005). *Project Management Best Practices to Increase Success*. IGI Global.
- Burke, B. (2015). *Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias*. DVS Editora.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., & Nacke L. (2011) *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification* [Apresentação de comunicação]. 15ª Edição da International Academic MindTrek Conference. Tampere. Finlândia. Track 1: Digital Games. Through the Looking Glass.
- Gil, A. C. (2016). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Huizinga, J. (2018). *Homo Ludens* (4.ª Ed.). Perspectiva.
- Kapp, K. M., Blair, L., & Mesch, R. (2014). *The gamification of learning and instruction - Fieldbook. Ideas into practice*. Wiley.
- Kerzner, H. (2001). *Applied Project Management Best Practices on Implementation*. John Wiley & Sons.
- Massari, V. L (2014). *Gerenciamento ágil de projetos*. Brasport.
- McGonigal, J. (2012). *Realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Best Seller.
- Oliveira, M. M (2008). *Projetos, Relatórios e Textos na Educação Básica – Como fazer*. Editora Vozes.
- Oliveira, M. M (2016). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Editora Vozes.
- Silva, E., & Gil, A. (2013). Inovação e Gestão de Projetos: Os “Fins” Justificam os “Meios”. *Revista de Gestão e Projetos - GeP*, 4(1), 138-164.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2013). *For the win: how game thinking can revolutionize your business* (1.ª Ed.). Wharton Digital Press.

Zichermann, G. (2013). *The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics To Crush The Competition*. McGraw – Hill Education 1st Edition

Prefácio

JOÃO PINHAL

A Teoria da Administração Educacional na Universidade da Madeira. Alguns Percursos Caracterizadores da sua Identidade Disciplinar

NUNO FRAGA

O Orientador de Ensino e Aprendizagem na Educação a Distância

ELIZIANE RODRIGUES DE QUEIROZ COSTA, SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO & NEUSA BRANCO

Curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade Proeja: Avaliando Ações de Intervenção para Apoio à Permanência dos Estudantes

ROSANA MARIA DE NORONHA OLIVEIRA & MARIA JOÃO CARDONA

Rendimento Escolar: Gestão Estratégica dos Dados Académicos Disponibilizado por uma Instituição de Ensino Brasileira

CLAÚDIA JESUS & SUSANA COLAÇO

A Gestão dos Registros Académicos do Instituto Federal de Brasília: O Desenvolvimento à Luz das Competências Gerenciais

FRANCISCO ROSEMBERG LEITE DA COSTA & PAULO DIAS

Gestão, Gamificação e Tecnologia: Estudo sob a Perspectiva do Engajamento

JOÃO BEZERRA DA SILVA JÚNIOR, MARIA CRISTINA MADEIRA DA SILVA & NEUSA BRANCO