



Diálogos contemporâneos sobre Gestão Educacional e Tecnologia da Informação e Comunicação

Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo

Mariano Castro Neto

Patrícia Maria da Silva

Organizadores



Diálogos contemporâneos
sobre Gestão Educacional
e Tecnologia da Informação
e Comunicação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Terezinha Domiciano Dantas Martins
Reitora

Mônica Nóbrega
Vice-Reitora



Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Evandro Leite de Souza
Pró-Reitor de Pós-Graduação

Sígilia Lima Mendes
Organização Técnica de Seleção – PRPG



Editora UFPB

Geysa Flávia Câmara de Lima Nascimento
Diretora Geral da Editora UFPB

Rildo Coelho
Coordenador de Editoração

Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo
Mariano Castro Neto
Patrícia Maria da Silva
Organizadores

Diálogos Contemporâneos
sobre Gestão Educacional
e Tecnologia da Informação
e Comunicação

Editora UFPB
João Pessoa
2025

1ª Edição - 2025

Obra vinculada ao Edital PRPG/UFPB N° 01/2024, financiado pelo Programa de Apoio à Produção Científica (PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS) da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, autorizada pelos autores para publicação em formato e-book.

Direitos autorais 2025 - Editora da UFPB



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitada a Licença Creative Commons indicada.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:



Cidade Universitária, Campus I - Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa - PB CEP 58.051-970
Site: www.editora.ufpb.br
Instagram: @editoraufpb
E-mail: atendimento@editora.ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à



CONSELHO EDITORIAL ESPECIAL – PRPG

(Edital PRPG/UFPB Nº 01/2024 – Portaria Nº 01/2024 – Reitoria)

Adriana Carla Costa Ribeiro Clementino (Ciências da Saúde – UFPB)
Alexandre Luís Gonzaga (Educação e Letras – UFAC)
Carlos Junior Gontijo Rosa (Educação e Letras – UFAC)
Carlos Xavier de Azevedo Netto (Ciências Sociais Aplicadas – UFPB)
Cleide Vilanova Hanisch (Ciências Sociais Aplicadas – UFPB)
Daniel Germano Maciel (Ciências da Saúde – UFPB)
Eduardo Sérgio Soares Sousa (Ciências Médicas – UFPB)
Giciane Carvalho Vieira (Ciências da Saúde – UFPB)
Italo Roger Ferreira Moreno P. da Silva (Energias Alternativas e Renováveis – UFPB)
José Diego Sales do Nascimento (Ciências da Saúde – UFPB)
José Irivaldo Alves Oliveira Silva (Ciências Jurídicas – UFPB)
Manoel Coracy Saboia Dias (Filosofia e Ciências Humanas – UFAC)
Marcelo Rodrigo da Silva (Comunicação Turismo e Artes – UFPB)
Michel Ferreira dos Reis (Educação e Letras – UFAC)
Pedro da Silva de Melo (Educação e Letras – UFAC)

Catálogo na fonte: **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

D536 Diálogos contemporâneos sobre gestão educacional e tecnologia da informação e comunicação [recurso eletrônico] / Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo, Mariano Castro Neto, Patrícia Maria da Silva (organizadores). – Dados eletrônicos – João Pessoa : Editora UFPB, 2025.

E-book.

Modo de acesso: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press>

ISBN: 978-65-5942-290-6

1. Gestão educacional. 2. Tecnologia da Informação e Comunicação. 3. Políticas públicas – Educação. 4. Educação superior – Avaliação. I. Bispo, Ana Carolina Kruta de Araújo. II. Castro Neto, Mariano. III. Silva, Patrícia Maria da. IV. Título.

UFPB/BC

CDU: 159.9:612.

Como citar a publicação no todo (ABNT 6023:2018):

BISPO, A. C. K. de A.; CASTRO NETO, M.; SILVA, P. M. da. (orgs.). **DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**.

João Pessoa: Editora UFPB, 2025. 1 ebook. ISBN 9786559422906.

Disponível em: _____ Acesso em: ____ e ____.

Sumário

Araújo
Neto,

10 APRESENTAÇÃO
Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo
Mariano Castro Neto
Patrícia Maria da Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

13 CAPÍTULO 1 – COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR-
GESTOR NA COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
Cinthia Moura Frade
Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
Mariana Ferreira Pessoa
Lucas Andrade de Moraes

33 CAPÍTULO 2 – A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA GESTÃO DAS
ESCOLAS BRASILEIRAS
Helena Nascimento da Silva Alves Pontes
Flávio Perazzo Barbosa Mota

46 CAPÍTULO 3 – AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS ATIVAS DE
ENSINO: O OLHAR DE PROFESSORES E ESTUDANTES
DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo
Murilo Gabriel da Costa Silva
Gabrielle Ponciano Lira
Heudja Santana Varela Ribeiro de Araújo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

73 **CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO POR COMPETÊNCIAS: percepção de analistas das agências regionais do SEBRAE/PB**

Maria Antônia Gonçalves da Silva Lima

Rita de Cássia de Faria Pereira

Lucilene Klenia Rodrigues Bandeira

88 **CAPÍTULO 5 – A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS E OS ASSENTAMENTOS FUNCIONAIS DIGITAIS: uma discussão no contexto das instituições federais de ensino superior**

Waldemir Machado Leão Neto

Wagner Junqueira de Araújo

113 **CAPÍTULO 6 – REDES SOCIOTÉCNICAS DE APRENDIZAGENS DO SISTEMA DE TRAMITAÇÃO DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Aílla Lins Cavalcanti

Lucivania Jacinto da Silva Lins

Patrícia Maria da Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

135 **CAPÍTULO 7 – EFETIVIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: um estudo de caso da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IFPB**

Alexsandro Ribeiro de Melo

Mariano Castro Neto

152 **CAPÍTULO 8 – A IMPORTÂNCIA DOS EGRESSOS
NA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO**

Alinildo Ferreira de Pontes

Paulo César Goglio

179 **CAPÍTULO 9 – O APOIO PEDAGÓGICO NA POLÍTICA
DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: uma proposta
de intervenção**

Tannissa Araújo

Mariana Lins de Oliveira

193 **SOBRE OS AUTORES
E AS AUTORAS**

200 **NOTA À EDIÇÃO**

Evandro Leite de Souza

Geysa Flávia Câmara de Lima Nascimento

APRESENTAÇÃO

O livro “Diálogos Contemporâneos sobre Gestão Educacional e Tecnologia da Informação e Comunicação” é uma coletânea de trabalhos resultantes dos Programas de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGP), Organizações Aprendentes (PPGOA) e Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Nesta obra, organizada pelos professores: Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo, Mariano Castro Neto e Patrícia Maria da Silva são apresentadas reflexões e estudos sobre temas atuais e relevantes no campo da gestão educacional e da tecnologia da informação e comunicação. Os capítulos abordam questões como políticas públicas educacionais, práticas de gestão inovadoras, avaliação da educação superior, impactos da tecnologia no ambiente educativo, entre outros.

A proposta de coleta em formato de livro coletivo visa reunir diferentes perspectivas e contribuições acadêmicas desses programas de pós-graduação, enriquecendo o debate e a produção científica na área. O objetivo é promover a disseminação do conhecimento produzido pelos pesquisadores que compõem esses programas, contribuindo para o avanço e aprimoramento da gestão educacional e tecnológica em nível nacional e internacional.

Acredita-se que a publicação destes diálogos contemporâneos possibilitará uma maior visibilidade e reconhecimento das pesquisas realizadas pelos programas de pós-graduação envolvidos, bem como uma contribuição significativa para a

área da gestão educacional e da tecnologia da informação e comunicação.

Portanto, este livro é uma importante fonte de referência para estudiosos, pesquisadores e profissionais que atuam ou têm interesse nas áreas de gestão educacional, políticas públicas, tecnologia e comunicação, proporcionando uma visão abrangente e atualizada sobre os desafios e oportunidades presentes nesse campo do conhecimento.

*Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo,
Mariano Castro Neto,
Patrícia Maria da Silva*



PPGP

**Programa de Pós-Graduação
em Gestão Pública**

CAPÍTULO 1

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR-GESTOR NA COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Cinthia Moura Frade

Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

Mariana Ferreira Pessoa

Lucas Andrade de Moraes

A coordenação de grupos requer a mobilização de competências específicas, o que ressalta a complexidade da atividade gerencial (Reed, 1997; Lima; Mâsih, 2010; Pereira; Silva, 2011). A preparação e capacitação adequadas desses profissionais são cruciais para alcançar desempenhos satisfatórios e atingir resultados organizacionais.

No Brasil, o Decreto nº 94.664/87 destaca as atividades acadêmicas e administrativas do pessoal docente no ensino superior, incluindo direção, assessoramento, chefia, coordenação, e demais previstas em legislação (Brasil, 1987). Assumir cargos de gestão no contexto universitário implica desempenhar duas funções simultaneamente: a de professor e a de gestor, dando origem ao papel específico de professor-gestor ou *academic manager* (Barbosa *et al.*, 2017).

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), os gestores enfrentam o desafio de conciliar as responsabilidades adminis-

trativas com a carreira docente (Araújo, 2016). Pesquisas sobre competências gerenciais nas IES destacam que os professores-gestores desempenham um papel crucial na definição e alcance de objetivos e metas no contexto do ensino, embora evidenciem lacunas na formação para a gestão universitária (Ésther, 2011; Fleck; Pereira, 2011; Rodrigues; Villardi, 2017).

Diante desse panorama, este estudo visa compreender o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor na pós-graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior. A discussão sobre competências gerenciais tem ganhado destaque no meio acadêmico e organizacional, considerando que organizações bem-sucedidas são aquelas que adotam uma gestão estratégica de pessoas para alcançar resultados satisfatórios.

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO

O enfoque das competências gerenciais surge como uma alternativa propícia diante das novas exigências propostas pelo mercado de trabalho, as quais revelam a necessidade de as organizações buscarem profissionais capazes de saber lidar com as incertezas presentes neste contexto (Pereira; Silva, 2011).

Autores como Le Boterf (2003), Moura e Bitencourt (2006) revelam que as competências gerenciais integram a mobilização de saberes (saber, saber agir e saber ser), os quais são fundamentais para atuação gerencial.

Pereira e Silva (2011) captaram a percepção de gestores públicos de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) acerca das competências gerenciais. Nessa pesquisa foram identificadas

quatro dimensões associadas às competências: competências cognitivas, competências funcionais, competências comportamentais e competências políticas, conforme apresentadas no Quadro 1. Observamos que as competências éticas foram incorporadas na dimensão política, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa dos autores.

Quadro 1 – Competências Gerenciais em IFES

Competências	Definição	Elementos
Competências Cognitivas	Combinação de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao contexto profissional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimentos teóricos sobre o trabalho na unidade gerenciada. 2. Conhecimentos práticos técnicos e empíricos. 3. Conhecimentos procedimentais em legislação, sistemas em rede e processos operacionais. 4. Conhecimentos contextuais da relação entre processos de trabalho e estratégias organizacionais.
Competências Funcionais	Englobam aspectos ligados à administração das atividades laborais, à complexidade e à formulação das diretrizes organizacionais.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão dos processos de trabalho. 2. Adaptação à complexidade das mudanças contemporâneas. 3. Formulação de planos e estratégias alinhadas aos recursos e capacidades.

<p>Competências Comportamentais</p>	<p>Capacidade de agir de forma que promova colaboração, harmonia e comunicação eficaz diante da interação com as pessoas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber ouvir, considerar a equipe. 2. Liderança baseada em influência, não autoridade. 3. Responsabilidade nas atribuições e compromissos. 4. Boa interação social, comunicação eficaz.
<p>Competências Políticas</p>	<p>Compreensão dos interesses ligados aos valores sociais do gestor, sua postura e comportamento ético como servidor público.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articulação social para soluções criativas. 2. Ética, atitudes em conformidade com valores sociais.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Pereira e Silva (2011).

Partindo dessa contextualização, a fim de entender a realidade da gestão inserida nas atividades de coordenadores de programas de pós-graduação, esse estudo buscou alicerçar-se nas premissas propostas pelos mencionados estudos de Pereira e Silva (2011).

Assim, quando se fala em competências do professor-gestor da pós-graduação, é preciso corroborar que na universidade, a natureza temporária dos cargos de gestão é evidente, com docentes frequentemente assumindo funções administrativas, como coordenação de curso, chefia de departamento ou cargos superiores (Silva; Cunha, 2012). Em universidades federais, há um sistema de alternância para a seleção de coordenadores de curso a cada dois anos, garantindo uma gestão institucional realizada por diferentes docentes ao longo do tempo (Lima; Mâsih, 2020).

No entanto, a transição do papel de professor para o de gestor nem sempre é acompanhada de preparação adequada, muitas vezes ocorrendo sem treinamento prévio, resultando em gestões improvisadas e imediatistas (Bergue, 2014; Marra, 2006). Apesar da relevância e responsabilidade do professor-gestor, a falta de formação específica para essa função pode gerar limitações no cumprimento de suas atribuições (Lima, 2010). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca a necessidade de capacitação dos professores, geralmente associada à pós-graduação *stricto sensu*, mas deixa para as instituições de ensino superior a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional, conforme o artigo 53º (Brasil, 1996; Oliveira, 2018).

Entretanto, no contexto da pós-graduação, a capacitação do coordenador vai além das exigências da CAPES, abrangendo o funcionamento estratégico do programa e as relações interpessoais (Rodrigues; Villardi, 2017). Estudos em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) mostram padrões semelhantes no perfil de competência gerencial dos coordenadores de pós-graduação, orientados para a administração de tarefas e o cumprimento de regras, independentemente da área de conhecimento (Fleck; Pereira, 2011). Essas características refletem a necessidade de uma abordagem mais ampla na formação dos gestores acadêmicos para atender às demandas tanto da CAPES quanto do próprio desenvolvimento do programa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo apresenta um caminho de investigação pautado na pesquisa qualitativa. Trata-se também de uma pesquisa de campo e é classificada, ainda, como exploratória. Finalmente, compreendemos esse fenômeno utilizando-se da história oral como método de pesquisa. O método se apresenta em três modalidades: (1) história oral de vida; (2) história oral temática; (3) tradição oral (Bom Meihy, 1996). Logo, a abordagem adotada pelo presente estudo foi a história oral temática, tendo em vista que a entrevista esteve centrada em um tema específico (Freitas, 2002).

O contexto da pesquisa compreendeu os 70 cursos de pós-graduação *stricto sensu* vigentes (distribuídos em 12 centros de ensino) no *campus* de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Cabe salientar que foi excluído deste contexto o Centro que agrega o curso de Administração e áreas afins, os quais tem relação com a formação voltada à gestão. Partindo da premissa que o curso de Administração e os que são afins ao mesmo corroboram a formação de profissionais que irão atuar na gestão, compreendemos que tais sujeitos possuem formação básica para atividades gerenciais. A inquietação surgiu, então, ao refletir sobre como profissionais inseridos em contextos que não exploram a gestão em sua formação, desenvolvem competências gerenciais.

Portanto, os convidados a participar foram os sujeitos-chave, selecionados a partir dos seguintes critérios: (a) estar exercendo atividades de coordenação (como coordenador ou vice coordenador) de cursos da pós-graduação; (b) não estar

atuando na gestão de programas de pós-graduação do centro excluído da análise.

Desse modo, fizeram parte do estudo um total de quinze coordenadores e cada sujeito da pesquisa foi identificado como C (coordenador) e o número arábico equivalente à ordem em que foi realizada a entrevista, indo, portanto, de C1 até C15.

Adotamos o procedimento na busca desses entrevistados por conveniência ou voluntária, utilizamos a técnica “bola de neve” e consideramos, ainda, o princípio da saturação teórica de Glaser e Strauss (1967).

Os quinze sujeitos pesquisados são a maioria do gênero feminino; com idades entre 31 e 69 anos; a maior parte casados; todos com titulação de Doutorado; com tempo de trabalho na instituição entre 2 anos e 6 meses e 44 anos; grande parte não teve experiência em coordenação anterior; o tempo total de experiência na coordenação variou de 1 ano a 15 anos; na pós-graduação de 11 meses a 8 anos e; quase todos os entrevistados não concluíram algum curso na área de Administração.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um roteiro de entrevista narrativa por “[...] contribuir com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 195). As entrevistas foram gravadas e, no total, elas tiveram duração de aproximadamente 11 horas.

Ademais, foi escolhida a técnica de análise da narrativa por ser a mais recomendada para “entender o texto por sua

totalidade, pela sua grandeza, partindo de suas peculiaridades” (Alves, Blikstein, 2006; p. 418).

Vale salientar que algumas dimensões foram previamente estabelecidas (competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas), de acordo com a base teórica que o estudo se alicerçou, e as demais emergiram no campo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Competências gerenciais do professor-gestor da pós-graduação

As competências estudadas por Pereira e Silva (2011) foram compreendidas a partir de quatro dimensões: competências cognitivas, competências funcionais, competências comportamentais e competências políticas. Assim, interessa conhecer suas categorias e os elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências na atuação gerencial, a partir das narrativas dos professores-gestores entrevistados.

Competências Cognitivas

As narrativas revelaram o conhecimento, sob os enfoques contextuais, teóricos, procedimentais e práticos, observados na literatura que este estudo se alicerçou, como uma categoria presente nas competências do professor-gestor da pós-graduação, que impulsiona o desenvolvimento de competências gerenciais.

O conhecimento contextual foi compreendido a partir do entendimento sobre o lugar e o contexto onde o trabalho

é realizado; o conhecimento teórico, por sua vez, resultou da compreensão, essencialmente, da legislação, normas e regulamentos, pois dão base para a tomada de decisão; o conhecimento procedimental emergiu a partir do entendimento sobre como realizar os processos de trabalho, diante da obediência às referidas normas e; o conhecimento prático revelou a limitação dos gestores em relação a compreensão sobre gestão, o que dificulta o desenvolvimento de competências gerenciais e expõe, dessa forma, a preocupação com a formação para atuação no campo gerencial.

Foi quase uma unanimidade nas narrativas que não houve preparação prévia para a gestão, resultado também visto nos estudos de Rodrigues e Villardi (2017). Além disso, foi possível perceber que a aprendizagem gerencial ocorre no próprio dia a dia de trabalho, esboçando, pois, as concepções de Marra (2006) ao frisar que os gestores aprendem a administrar na própria função. Em vista disso, os entrevistados sugerem investimentos por parte da instituição com capacitações e cursos com orientações para a gestão.

Por fim, é importante destacar que o conhecimento prático parece ser o mais importante na discussão sobre as competências cognitivas, pois ele se apresenta como um elemento que viabiliza os demais, além de ser visto como transversal, pois demonstrou que o professor-gestor aprende de forma experiencial e situada.

Competências Funcionais

Pereira e Silva (2011, p. 638) destacam que as competências funcionais “reúnem aspectos relacionados à gestão dos processos de trabalho, à complexidade e à definição das estratégias da organização”, os quais se aproximam das narrativas dos entrevistados do presente estudo, sendo importante salientar, ainda, sobre a identificação de outros aspectos (categorias) que agregaram na compreensão desta dimensão, que foram as categorias de desempenho junto à CAPES e desafios enfrentados na função gerencial.

Nesse enfoque, cabe destacar que, além das atividades desempenhadas e a cobrança por desempenhos satisfatórios, os professores-gestores necessitam “manter atividades de pesquisa, ensino e extensão exercendo atividades de secretaria, gestão e, muitas vezes, com a mesma cobrança de produtividade” (C4), demonstrando, assim, o quanto o exercício do professor-gestor é desafiador e complexo. Portanto, a dimensão de competências funcionais é composta pelas categorias de processos de trabalho, desempenho junto a CAPES e desafios enfrentados na função gerencial.

Os resultados demonstraram que, na categoria de processos de trabalho, os elementos que impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais dizem respeito a organização das atividades e a gestão do tempo, a fim de que o professor-gestor busque conciliar as diferentes demandas inerentes ao seu papel, diante do aumento de suas tarefas e, conseqüentemente, do tempo destinado ao trabalho. Todavia, o retrato dos resultados desta pesquisa traz um olhar peculiar para a priorização das

atividades, à medida que alguns entrevistados enxergam essa prática como consequência de assumir diversas tarefas, fazendo com que tenham que optar pelas urgências, trabalhando com o sentimento de que estão “apagando incêndios”.

Nessa linha de compreensão, cabe frisar que o professor-gestor, na figura de coordenador de curso da pós-graduação, demonstra uma preocupação central com a administração de tarefas, a fim de alcançar resultados satisfatórios, em decorrência das exigências que precisam ser atendidas pelo PPG diante das avaliações da CAPES (Fleck; Pereira, 2011), aspecto que também foi visualizado a partir das falas dos entrevistados deste estudo, contribuindo para a reflexão de que o atendimento às exigências e avaliações, que emergiram na categoria de desempenho junto à CAPES, impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais.

Ademais, os achados revelaram que o professor-gestor necessita mobilizar capacidades para a gestão de recursos financeiros limitados, para trabalhar com infraestrutura deficiente e para a gestão de bolsas, geralmente em número reduzido, sendo esses os principais desafios mencionados nas narrativas dos entrevistados, impulsionadores de competências gerenciais.

Competências Comportamentais

Nos achados de Pereira e Silva (2011), por meio das competências comportamentais foram identificadas as seguintes categorias: saber ouvir, liderança, responsabilidade e interação social. Apesar de aparecerem nos resultados da presente

pesquisa, as narrativas foram organizadas em duas categorias: interações sociais e capacidades pessoais.

As falas dos entrevistados convergem no sentido de fri-sarem a respeito da interação social com alunos, professores, funcionários, pró-reitoria de pós-graduação (PRPG), CAPES e demais atores, tendo em vista que influenciam no papel que desempenham como professores-gestores da pós-graduação e impulsionam o desenvolvimento de competências gerenciais.

As concepções de diálogo, escuta e apresentação de proposituras destacadas nos depoimentos, se relacionam com a caracterização da liderança, a qual se manifesta via incentivo e influência que o coordenador exerce sobre sua equipe, a fim de direcionar o alcance de resultados (Pereira; Silva, 2011). Ademais, nas interações sociais, foi possível identificar aspectos que envolvem o equilíbrio emocional, principalmente, no trato com alunos, docentes e instâncias superiores, em especial a CAPES.

Algumas narrativas demonstraram, ainda, a personalidade dos sujeitos, evidenciando a categoria de capacidades pessoais. Esse aspecto pode ser visualizado a partir dos elementos (1) “querer fazer” observado nas falas: “[...] depende de você ser capaz de tomar decisões, e é uma coisa interior, tem um componente interior muito grande[...]" (C12); “[...] vontade de fazer, eu tenho vontade de fazer as coisas acontecerem” (C7); (2) “ser agregador” na fala de C11: “[...] eu sou uma pessoa que consegue agregar, então sempre estou aqui para tirar dúvidas, resolver o que tem que ser resolvido, facilitar o que tem que ser facilitado[...]" ; (3) “ter comprometimento e ser responsável” conforme as falas de C2: “eles [funcionários e professores] se espelham

em mim e veem que eu sou uma gestora comprometida” e C6: “[...] somos [coordenadora e vice] pessoas competentes e responsáveis”; ademais, (4) “ter pulso firme e personalidade forte”, elemento presente nas seguintes falas: “eu tenho um pouco de pulso firme, alguns dizem que eu não tenho pouco não, mas se você for escutar alguns professores eles vão dizer que eu tenho pulso forte” (C2) e “eu tenho personalidade forte, muitas vezes, por exemplo, em uma reunião eu sou muito incisiva quando eu quero colocar alguma coisa [...]” (C11).

Cabe ressaltar que a personalidade está presente no modelo de competências profissionais de Cheetham e Chivers (2005) e foi reconhecido por Godoy e D’Amelio (2012, p. 628) como um elemento que influencia “[...] no desenvolvimento das competências gerenciais, contribuindo para seu afloramento ou retraimento”, o que reforça o argumento de que as capacidades pessoais podem impulsionar o desenvolvimento de competências gerenciais.

Competências Políticas

A última dimensão no estudo das competências gerenciais são as competências políticas, observadas com grande evidência nas narrativas dos sujeitos e, portanto, foi a competência que teve uma maior predominância na perspectiva dos achados deste estudo, visualizada a partir da identificação e discussão das seguintes categorias: defesa dos interesses acadêmicos; valores sociais, éticos e morais; e mediação de conflitos e interesses.

Foi possível observar que o professor-gestor se valendo de valores sociais, éticos e morais, bem como na busca pela defesa dos interesses acadêmicos, se dispõe, por meio de alianças e apoios, a assumir uma função gerencial que vai requerer dele a mediação de conflitos e interesses, muitas vezes decorrentes de visões divergentes dos indivíduos.

Cabe complementar que a defesa na busca dos interesses acadêmicos observada nos achados “[...] se refletem na preferência de trabalhar com pessoas, sejam alunos e professores, que compartilham estes valores e crenças” (Santos, 2017, p. 217). Além disso, a observação da representatividade que o professor-gestor, enquanto coordenador, possui é um aspecto que converge com as discussões de Franco (2002) sobre a função política, quando destacou que o coordenador de curso desempenha uma representação interna (na instituição que faz parte) e externa (reconhecimento na sociedade).

A mediação de conflitos e interesses nas relações interpessoais foi um aspecto que também emergiu nas narrativas e foi identificado, conseqüentemente, como uma categoria do estudo, mediante o entendimento da influência dessa capacidade no papel desenvolvido pelo professor-gestor. Desse modo, especialmente na relação com colegas professores, o professor-gestor precisa mobilizar a capacidade para mediar conflitos e interesses e ter “jogo de cintura”. No estudo de Paiva (2007), o “jogo de cintura” foi mencionado dentro da discussão sobre estratégias para administrar jogos de poder na instituição, portanto, o olhar esteve direcionado a perspectiva de jogos políticos.

No enfoque político inerente às relações interpessoais, os resultados do estudo de Santos (2017) demonstraram que no ambiente da pós-graduação essas relações compreendem, dentre outros aspectos, vaidades, egos, ambição, competitividade, que podem gerar problemas de falta de colaboração e ter implicações negativas no desempenho do PPG junto a CAPES. Tais resultados se aproximam do que o presente trabalho relevou, a partir da exposição da competitividade, da falta de colaboração e, principalmente, dos egos, com significativa repercussão nas narrativas.

Portanto, o professor-gestor da pós-graduação “precisa ter paciência e sabedoria para aprender a dissipar as arestas, quebrar as arestas que ficam dos egos, tentar apaziguar” (C3), tendo em vista que o exercício docente concentra uma soma de vaidades, mediante o prestígio, sucesso e reconhecimento buscado na atuação profissional (Costa; Melo, 2009).

Por fim, a discussão apresentada nesta dimensão permitiu visualizar uma forte predominância do aspecto político na atuação do professor-gestor, equiparando-se com os achados do estudo de Ésther (2011), os quais também revelaram a predominância da capacidade política no desempenho gerencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa contribui para debates teóricos sobre as competências do professor-gestor no ensino superior, abordando as dimensões cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas. Na esfera cognitiva, destaca-se a importância do

conhecimento sobre a instituição, dinâmica da pós-graduação, aspectos normativos e sistemas institucionais, essenciais para o desenvolvimento de competências gerenciais, inclusive na plataforma Sucupira da CAPES.

O estudo revela que, em sua maioria, os professores assumem funções gerenciais sem formação específica, aprendendo na prática e identificando a necessidade de cursos para suprir lacunas administrativas. Essas limitações na formação impactam as competências gerenciais, evidenciando a necessidade de investimentos institucionais em preparação e capacitação dos docentes.

Além das competências cognitivas, o coordenador de curso mobiliza habilidades funcionais ao gerenciar processos de trabalho, buscando desempenho satisfatório junto à CAPES para manter ou elevar o conceito do programa. A dimensão comportamental destaca a importância das interações sociais e habilidades pessoais do professor-gestor, influenciando no desempenho de suas atribuições.

A dimensão política emerge como recorrente, enfatizando as capacidades políticas necessárias ao professor-gestor. As competências gerenciais, nas dimensões cognitiva, funcional, comportamental e política, não devem ser tratadas isoladamente, mas interligadas. A competência cognitiva impacta a funcional, que, por sua vez, é influenciada pela dimensão comportamental, baseada nas interações sociais e na postura do gestor.

O estudo conclui ressaltando a relevância do papel do docente-gestor, a complexidade de suas atribuições e as dificuldades decorrentes da falta de preparo prévio e formação especí-

fica. Investimentos institucionais em subsídios para preparação e capacitação desses docentes tornam-se cruciais diante desse cenário desafiador. Apesar de ser desenvolvido em uma única IFES, a abordagem através do método da história oral e entrevista narrativa proporcionou profundidade ao estudo, sugerindo como trabalhos futuros a expansão para outras IFES e a análise em cursos de pós-graduação em Administração para investigar influências da formação na atuação gerencial.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A.; BLIKSTEIN, I. Análise de narrativa. In: SILVA, A.B.S.; GODOI, C. K.; MELLO, R. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

ARAÚJO, A. C. **Competências gerenciais de coordenadores de curso de Graduação no campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2016.

BARBOSA, M. A. C.; MATOS, F. R. N., MENDONÇA, J. R. C., PAIVA, K. C. M., CASSUNDÉ, F. R. S. A. O papel de gestor: Percepções de professores-gestores de uma Universidade Federal Brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n.13, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/46569> Acesso em: 04 mar. 2019.

BERGUE, S. T. **Gestão de estratégica de pessoas no setor público**. São Paulo: Atlas, 2014.

BOM MEIHY, J. C. S. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: BOM MEIHY, J. C. S. (Org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 94.664 de 23 de julho de 1987**. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, DF: 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 03 mar. 2019.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Professions, competence and informal learning**. Edward Elgar: Cheltenham, 2005.

COSTA, M.; MELO, M. C. D. O. L. Novos olhares sobre as relações de poder entre docentes na gestão universitária. In **Anais [...]** do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, p. 1-15, Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/37169> Acesso em: 05 out. 2019.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, p. 648-667, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/5446> Acesso em: 05 out. 2019.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e Gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) do RS, Brasil. **Revista O&S**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 285-301, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11150/0> Acesso em: 05 out. 2019.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso**: como construir o coordenador ideal. Brasília: ABMES, 2002.

FREITAS, S. M. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas, 2002.

GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organ. Soc., Salvador**, v. 19, n. 63, Dec. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11216> Acesso em: 10 out. 2019.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, A. K. C. **Competências gerenciais: a percepção dos gestores de uma IES pública** (Dissertação de Mestrado). Universidade Potiguar – UNP, Natal, RN, Brasil, 2010.

LIMA, E. G.; MÂSIH, R. T. Perfil de competências do coordenador de curso de graduação em engenharia de produção mecânica do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO, 2010, São Carlos. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ABEPRO, 2010.

MARRA, A. V. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 2, p. 253-265, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3567> Acesso em: 05 out. 2019.

MOURA, M. C. C.; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE- eletrônica**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.rae.com.br/>. Acesso em: 04 out. 2019.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI Jr., V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/re USP/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 out. 2019.

OLIVEIRA, A. P. C. **Competências gerenciais de professores-gestores do ensino superior: um estudo comparativo entre coordenadores de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte (MG)**. 2018. 146f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, 2018.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de Competências e a Profissão Docente:** um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. 2007, Tese (Doutorado em Administração), 2007, Administração, UFMG, 2007.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. spe, p. 627-647, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/VWLxnTnnb7Vz9WDpWCkrmfP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 04 out. 2019.

REED, M. **Sociologia da Gestão**. Oeiras: Celta, 1997.

RODRIGUES, A. C. A. L. VILLARDI, B. Q. Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação stricto sensu da UFRRJ. **Revista FOCO**, v. 10, n. 2, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/193/pdf> Acesso em: 03 mar. 2019.

SANTOS, G. T. **A Aprendizagem da prática docente na pós-graduação em Administração**. 2017. 302 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista GUAL**, v. 5, n. 1, p. 145-171, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n1p145> Acesso em: 03 mar. 2019.

CAPÍTULO 2

A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA GESTÃO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Helena Nascimento da Silva Alves Pontes

Flávio Perazzo Barbosa Mota

Novos recursos tecnológicos surgem constantemente, impondo desafios à sociedade em todas as áreas. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) tem implementado gradualmente programas e ações a fim de impulsionar a utilização das TICs na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (MEC, 2013).

Do ponto de vista da gestão escolar, o gestor educacional pode ser considerado um articulador da unidade pedagógica quando promove a adoção e utilização regular de TICs no ambiente escolar, bem como sua atuação impacta no uso dessas tecnologias à medida que este profissional viabiliza as condições necessárias de infraestrutura para seu acesso nas escolas (Batista; Gonzalez, 2016; Lück, 2009).

Por isso, considerando a relevância das atividades de gestão no ambiente escolar frente aos desafios e demandas educacionais, este estudo se propôs a responder o seguinte questionamento: em que estado se encontra a incorporação

de tecnologias de informação e comunicação nas atividades de gestão escolar na educação básica brasileira?

O intuito é contribuir para ampliação das discussões sobre a gestão de serviços educacionais com o auxílio das TICs, tendo em vista a necessidade de avaliá-los também sob a ótica de um dos principais atores envolvidos no gerenciamento de seu fornecimento, os diretores das escolas.

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E A INCORPORAÇÃO DAS TICS NAS ESCOLAS

A Gestão Educacional brasileira é resultado de política estabelecida pelo governo federal por intermédio do trabalho articulado, coordenado e institucionalizado entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Lima; Silva; Barbosa, 2020).

Nesse contexto, a gestão escolar diz respeito aos aspectos gerenciais do ambiente das escolas em si, cujo processo deve estar coordenado com o sistema educacional como um todo e com as escolas em específico (Bes *et al.*, 2019; Lima; Silva; Barbosa, 2020). A organização administrativa e pedagógica da escola, geralmente, está sob a liderança do diretor escolar (Lück, 2009; Santos, 2012).

Considerado o mais importante elemento na administração escolar, o diretor coordena e controla o trabalho de toda equipe (Bes *et al.*, 2019; Paro, 2015), bem como e preocupam com os avanços tecnológicos, métodos e técnicas administrativas de gestão (Castro, 2015).

Neste sentido, a Figura 1 permite a visualização geral de algumas das principais atribuições, práticas ou ações esperadas do profissional da educação responsável pela direção escolar e que estariam inseridas em cada uma das 12 dimensões da Gestão Escolar (DGE).

Figura 1 – Dimensões da Gestão Escolar (DGE)



Fonte: Elaboração Própria (2022)

Vale salientar que as atribuições do diretor escolar podem se relacionar com mais de uma dimensão, uma vez que elas são inter-relacionadas e interdependentes com maior ou menor intensidade (Lück, 2009). A incorporação de TICs se apresenta em algumas das atividades de gestão atribuídas aos diretores escolares nas 12 dimensões.

Com base nesse quadro de referência e na literatura acadêmica, o próximo tópico apresenta os procedimentos metodológicos, indicando as variáveis selecionadas para o estudo e

os procedimentos de análise dos dados, no intuito de atingir o objetivo proposto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como base os microdados de propriedade do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br referentes à *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação*, edição 2020, coordenada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC.br (Cetic.br, 2021). A escolha pelos dados secundários do NIC.br se deu por sua abrangência nacional.

Ao todo, na pesquisa TIC Educação 2020, foram realizadas 3.678 entrevistas telefônicas assistidas por computador (ETAC), com gestores de 3.047 escolas públicas (1.891 municipais; 1.061 estaduais; e, 95 federais) e 631 gestores de escolas particulares em atividade, localizadas em áreas urbanas e rurais e que oferecem o Ensino Fundamental e Médio, na modalidade regular.

Segundo o Cetic.br (2021), foram encontradas dificuldades em atingir a amostra planejada pelo fato da coleta de dados ter ocorrido durante a pandemia da COVID-19, entre os meses de setembro de 2020 a junho de 2021, período em que houve a suspensão das aulas presenciais.

O mapeamento do estado atual de utilização das TICs nas escolas foi realizado com o apoio institucional do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UN-

DIME), e a coleta dos dados nas escolas públicas e privadas de educação básica englobou gestores escolares que se declararam diretores de escolas urbanas e responsáveis por escolas rurais (Cetic.BR, 2021).

Os módulos de indicadores dos Gestores Escolares disponíveis na TIC Educação 2020 são os seguintes: a) Perfil socio-demográfico; b) Perfil de uso de tecnologias; c) Atividades de formação no uso de tecnologias; d) Atividades de gestão escolar.

Para análise dos dados, foi traçado um perfil descritivo dos diretores das escolas, por meio de tabela de frequência. Em seguida, analisou-se as variáveis (Quadro 1) que envolvem o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas escolas a fim de apontar em quais dimensões de gestão escolar elas têm sido incorporadas.

Quadro 1 – Variáveis do estudo que envolvem o uso de TICs nas escolas

Indicadores	Variáveis
Dados e informações que a escola registra ou consulta em formato eletrônico	<ul style="list-style-type: none"> • Dados cadastrais, frequência e notas (alunos) • Dados sobre condições físicas/saúde (alunos) • Resultados de avaliação de desempenho dos professores e de outros funcionários • Dados sobre o orçamento financeiro da escola
Informações que a escola disponibilizou no aplicativo para telefone celular ou tablet nos últimos 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Grade curricular das disciplinas • Conteúdos educacionais para os alunos, como referências e atividades • Registros de acompanhamento das atividades diárias dos alunos • Canal de comunicação entre pais ou responsáveis com funcionários da escola

<p>Atividades da escola nas redes sociais nos últimos 12 meses</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Captou recursos para a escola • Enviou conteúdos educacionais para os alunos • Recebeu trabalhos/lições dos alunos • Divulgou atividades, trabalhos, fotos e vídeos realizados pelos alunos • Manteve grupos de discussão para professores, alunos ou pais e responsáveis
--	---

Fonte: CETIC.BR (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos Diretores das Escolas

Na amostra estudada, houve predominância de gestores escolares do sexo feminino (69,03%) se comparado com os homens (30,97%) atuando nas escolas de educação básica brasileira. Quanto à idade, indivíduos de faixa etária entre 41 anos ou mais (71,83%), juntos, predominaram na amostra e 92,98% dos respondentes declararam que exercem a função de Diretor(a) nas escolas.

Grande parte dos gestores escolares que responderam à TIC educação 2020 indicaram ter considerável experiência profissional no cargo, tendo em vista que, indivíduos que já atuam como Diretor(a) da escola que representa na pesquisa, dentro do período de tempo entre 3 e mais de 10 anos (59%), juntos, predominaram na amostra.

No que se refere à escolaridade, verificou-se que, do total de gestores escolares entrevistados, cerca de 97,99% concluíram o Ensino Superior e 84,48% deles declararam possuir formação à

nível de Especialização ou pós-graduação, sendo minoria os que possuem título de Mestre (10,63%) ou Doutor (2,12%).

Apenas 69,71% dos gestores escolares brasileiros asseguraram ter participado de atividades de formação sobre o uso de tecnologias e de Internet em práticas de ensino e de aprendizagem nos últimos 12 meses.

No que diz respeito ao uso de Internet, 98,29% dos respondentes afirmaram ser usuários dessa tecnologia e 94,26% informaram que seu último acesso ocorreu há menos de três meses a contar da data de coleta dos dados (entre os meses de setembro de 2020 a junho de 2021).

Dimensões de gestão escolar com incorporação do uso de TICs

Não foi possível identificar nos dados da pesquisa nenhuma atividade de gerenciamento das escolas do ensino básico brasileiras nas quais haja incorporação do uso de TICs nas Dimensões de Gestão Escolar 1 e 2, as quais versam sobre Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar (DGE1) e Planejamento e organização do trabalho escolar (DGE2).

O menor destaque na análise sobre incorporação do uso de TICs se deu na Dimensão de Gestão Escolar 6 (DGE6) que diz respeito à Gestão de Pessoas, a qual indicou que escolas do ensino básico no Brasil têm registrado ou consultado dados em formato eletrônico referentes aos resultados de avaliação de desempenho de recursos humanos envolvidos em sua atividade fim (professores) e outros funcionários.

As dimensões de gestão escolar 3, 5 e 11 (DGE3, DGE5 e DGE11) que dizem respeito ao Monitoramento de Processos e Avaliação Institucional, Gestão de Resultados Educacionais e Gestão Financeira também obtiveram um menor grau de incorporação de TICs, ambas apresentando apenas duas variáveis que indicam atividades de gestão escolar nas quais foram incorporadas TICs.

Foi verificada na DGE3 a incorporação das TICs no registro ou consulta em formato eletrônico em atividades de avaliação de desempenho da equipe de funcionários e também no uso recente de aplicativo para telefone celular ou tablet por parte das escolas para disponibilizar o monitoramento de atividades dos alunos, como alimentação, comportamento, humor ou participação, por meio de acesso às câmeras de vídeo da escola.

Já na DGE5, a utilização das TICs sugere, de forma muito discreta, auxiliar a Gestão Democrática e Participativa quando empregadas como canal de comunicação entre pais, responsáveis e funcionários da escola por intermédio do uso de aplicativo para telefone celular ou tablet, bem como pela manutenção de grupos de discussão para professores, alunos, ou pais e responsáveis nas redes sociais das escolas de ensino básico do Brasil.

Na Dimensão DGE11 que versa sobre a gestão escolar dos recursos financeiros, percebe-se que informações que dizem respeito ao orçamento financeiro das escolas geralmente são registradas ou consultadas na forma de dados em formato eletrônico. Além disso, há mesmo que minimamente, por parte das escolas de ensino básico brasileiras, a captação de recursos

financeiros, como doações, por intermédio das redes sociais mantidas por elas na rede mundial de computadores.

Na dimensão DGE4 as TICs têm sido incorporadas na Gestão de Resultados Educacionais, tanto no registro ou consulta no formato eletrônico de frequência e notas dos alunos e avaliação de desempenho do corpo de funcionários das escolas, quanto na disponibilização via aplicativo de frequência e notas dos alunos.

No que diz respeito às Dimensões DGE9 (Gestão do Clima e Cultura Escolar) e DGE10 (Gestão do Cotidiano Escolar), estas compartilham das mesmas 04 (quatro) variáveis que indicam atividades de gestão escolar auxiliadas pelo uso de tecnologias de informação e comunicação. Isto deve ocorrer pelo fato de que, segundo Lück (2009), estas duas dimensões de gestão escolar são complementares e seus conceitos se integram e se associam.

Os dados da pesquisa sugerem que nas escolas de Educação Básica brasileiras as TICs são utilizadas na DGE9 e DGE 10 para acompanhar as atividades diárias dos alunos, divulgar fotos e vídeos dos educandos, manter grupos de discussão para docentes, alunos, pais/responsáveis e enviar recados e informes para discentes, pais e responsáveis.

De todas as 12 Dimensões identificadas na literatura e apresentadas neste estudo, as Dimensões DGE7 (Gestão Pedagógica), DGE8 (Gestão Administrativa) e DGE12 (Gestão da Comunicação) ganharam superior destaque porque cada uma apresentou onze variáveis que indicam atividades de gestão escolar auxiliadas pela incorporação de tecnologias de informação e comunicação.

A dimensão DGE7 apresentou destaque nos Grupos 2 e 3 (G1 e G3) de variáveis, talvez pelo fato de que as ações desenvolvidas na escola tenham um manifesto e intencional sentido pedagógico, e ela se constitui como aquela dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere à atividade fim das instituições de ensino (Lück, 2009).

Outra dimensão na qual as TICs encontram-se dando suporte nas escolas é a DGE8 (Gestão Administrativa), na qual foi identificada a presença do uso de TICs em variáveis presentes nos três grupos de análise. Provavelmente essa realidade se apresenta dessa forma porque, segundo Lück (2009), as atividades envolvidas nessa dimensão se relacionam com várias outras, e é percebida como um fundamento sobre o qual se assentam todas as demais dimensões.

A dimensão DGE12 também se destacou no conjunto de dados, principalmente dentro dos Grupos 2 e 3, os quais versam sobre o uso gerencial recente de aplicativo para telefone celular ou tablet, como a realização de atividades de comunicação da escola nas redes sociais. Lück (2009) aponta a comunicação como parte importante das dimensões Pedagógica, de Gestão de Pessoas, do Clima e Cultura Organizacional e, em especial da gestão do cotidiano escolar. Já, Piedade e Dorotea (2021) entendem a comunicação com os vários agentes educativos e com a comunidade como dimensão a ser avaliada dentro do uso das TICs pelos diretores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o diretor da escola é o principal responsável por tudo que ocorre no ambiente escolar e conhece a instituição como um todo, este estudo se ocupou em analisar o estado da incorporação de tecnologias de informação e comunicação em atividades de gestão escolar na educação básica brasileira.

Apesar da relevância dos resultados apresentados, o estudo apresenta algumas limitações de cunho metodológico: o período de análise (2020) e a utilização de dados secundários. Isso impõe barreiras para uma análise mais abrangente do uso das TICs por parte dos gestores escolares. Segundo Veloso (2011) a apropriação crítica das potencialidades das TICs no trabalho só é possível quando os profissionais são estimulados em seu ambiente de trabalho a inovar e criar novas formas de utilização dessas ferramentas.

Por fim, cabe concluir que, apesar das limitações, este trabalho contribui para a discussão sobre o tema gestão escolar e estimula os profissionais que pretendem se dedicar às funções de diretor de escolas ou já as estejam exercendo a buscarem promover o uso e apropriação das TICs nas diversas dimensões de gestão escolar das escolas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro à realização dessa pesquisa e ao Núcleo de Informação e

Coordenação do Ponto BR – NIC.br por disponibilizar os dados da Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação, edição 2020, coordenada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC.br.

REFERÊNCIAS

BATISTA, F. da S.; GONZALEZ, W. R. C. O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICS) e as escolas de referência em gestão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2159-2173, 2016. DOI: <https://10.21723/riaee.v11.n4.8316>.

BES, P. et al. **Gestão educacional da educação básica**. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

CETIC.BR, C. R. PARA O D. DA S. DA I. **TIC Educação**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 6 out. 2021.

LIMA, N. L. G.; SILVA, T. M. R.; BARBOSA, M. V. da S. Public education management in Educational Districts: a reality marked by challenges and tension. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e140996856, 2020. DOI: <https://10.33448/rsd-v9i9.6856>.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-

[diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](#)>. Acesso em: 13 out. 2021.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PIEIDADE, J.; DOROTEA, N. Validação da escala de utilização das tecnologias digitais na gestão escolar. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 23, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8657850>.

SANTOS, C. R. D. **A Gestão Educacional e Escolar para a Modernidade**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2012.

VELOSO, R. **Tecnologia da informação e comunicação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

CAPÍTULO 3

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO:

O OLHAR DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo

Murilo Gabriel da Costa Silva

Gabrielle Ponciano Lira

Heudja Santana Varela Ribeiro de Araújo

Estudantes universitários enfrentam rotinas desafiadoras de estudo e pressões por resultados satisfatórios, enquanto os professores das Instituições de Ensino Superior (IES) buscam conhecer o perfil desses alunos e compreender às suas necessidades de aprendizagem. A emergência desse novo perfil, conhecido como geração Z, caracterizado por indivíduos inquietos, imediatistas, conectados e avessos a seguir padrões pré-estabelecidos, os quais desde cedo estão familiarizados com as possibilidades da era tecnológica (Kruta-Bispo *et al.*, 2022a), tem impulsionado transformações no papel dos alunos e dos professores em sala de aula.

Nesse contexto, a autorregulação da aprendizagem é a capacidade individual dos alunos de gerenciar o tempo, as motivações e os pensamentos, visando alcançar seus objetivos individuais (Zimmerman, 2013). Trata-se de uma abordagem

na qual os alunos conhecem e utilizam seu repertório de habilidades para otimizar seu aprendizado (Panadero *et al.* 2017; Aguiar; Silva, 2019).

No entanto, como superar os aspectos tradicionais da educação na sala de aula e facilitar a autorregulação da aprendizagem? As metodologias ativas de ensino surgem como uma abordagem para promover essa autorregulação, permitindo que os alunos assumam um papel central no processo de ensino-aprendizagem enquanto os professores atuam como facilitadores (Diesel; Baldez; Martins, 2017),

O objetivo principal do estudo apresentado neste capítulo é compreender a importância do uso de metodologias ativas para a autorregulação da aprendizagem dos alunos da graduação em Administração. Para alcançar esse objetivo, foram examinados os fatores envolvidos no processo de autorregulação da aprendizagem dos estudantes, como procrastinação, ambiente de estudo, motivação, estudo em grupo, além das metodologias ativas de aprendizagem e sua implementação pelos professores.

Este estudo visa fornecer a gestores acadêmicos e professores das IES a oportunidade de aprimorar o processo de formação dos alunos com metodologias ativas de ensino. Além disso, contribui para otimizar o processo de formação acadêmica e potencializar a aprendizagem dos alunos através da autorregulação.

APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E METODOLOGIAS ATIVAS

A experiência é o ponto de partida para entender o processo de aprendizagem. Beard e Wilson (2006) destacam a estreita inter-relação entre experiência e aprendizagem, considerando-as quase inseparáveis. Assim, emerge a aprendizagem experiencial, definida como aprender fazendo (Baraldi, 2012), ou seja, “um processo pelo qual a experiência do indivíduo é refletida e disto, emergem *insights* ou novas aprendizagens” (Antonello, 2006, p. 14).

A aprendizagem experiencial é mais ativa do que passiva e envolve as dimensões física, sensorial, emocional, cognitiva e psíquica do indivíduo (Beard, 2010). Pode ocorrer de forma espontânea ou ser planejada de maneira proativa para enriquecer o processo de aprendizagem.

Destacando-se entre as estratégias de ensino-aprendizagem, a aprendizagem ativa é um processo que envolve diversas atividades e proporciona maior engajamento e incentivo aos alunos, promovendo trabalho em equipe e desenvolvimento de habilidades (Jordan *et al.*, 2014; Berbel, 2011; Gómez-Hurtado *et al.*, 2020).

As metodologias ativas de ensino colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem (Schön, 2000), sendo aplicadas buscando garantir a fixação dos conteúdos (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Estratégias como debates, dramatizações, estudo de casos, entre outras, promovem a participação e interação dos alunos (Silva-Quiroz; Maturana, 2017; Wurdinger; Carlson, 2010). Além disso, estratégias como mapas conceituais, aprendizagem

baseada em problemas (PBL), histórias em quadrinhos, entre outras, proporcionam aos alunos a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos na prática (Harju; Åkerblom, 2017; Borges; Alencar, 2014; Kruta-Bispo *et al.*, 2022b). Dessa forma, a aprendizagem experiencial, através das metodologias ativas, é adotada neste estudo, como base para compreender a autorregulação da aprendizagem dos alunos.

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação da aprendizagem pode ser definida como um processo ativo no qual os indivíduos estabelecem objetivos que guiarão sua própria aprendizagem (Veiga-Simão; Frison; Machado, 2014).

Os objetivos da autorregulação da aprendizagem são mais facilmente discerníveis no ambiente natural do indivíduo do que no ambiente acadêmico (Panadero *et al.* 2017). No contexto acadêmico, os alunos frequentemente contam com a orientação de professores, desde a disposição de materiais até o acompanhamento do seu progresso (Zimmerman, 2013). Entretanto, a autorregulação só se torna visível quando o estudante internaliza os objetivos de aprendizagem e elabora seu próprio planejamento para alcançá-los, o que pode ser facilitado pela utilização de métodos ativos de aprendizagem (Aguiar; Silva, 2019).

A aprendizagem autorregulada ocorre devido à capacidade do indivíduo de influenciar aspectos internos, como motivação, pensamentos e emoções. Freire (2014) descreve o estudante autorregulado como aquele que adota padrões

internos, monitora suas ações e utiliza incentivos para mobilizar seus esforços e alcançar seus objetivos. Esse processo é cíclico, envolvendo as fases de antecipação, automonitoramento e autorreflexão (Freire, 2014).

Alunos que praticam a autorregulação tendem a ter mais sucesso ao longo de suas vidas acadêmicas, tornando-se mais confiantes em seu desempenho (Joly *et al.*, 2016). Este processo é gradual e está sujeito a uma série de fatores que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento pessoal, incluindo características como proatividade, automotivação e habilidades de gerenciamento do tempo e organização dos recursos (Panadero; Alonso-Tapia, 2014).

A motivação desempenha um papel crucial na aprendizagem do aluno, na qual os processos regulatórios focam em como os alunos implementam melhor o esforço para a realização de tarefas acadêmicas (Zeidner; Stoeger, 2019; Santos *et al.*, 2011). Trata-se de uma estratégia de aprendizado que implica persistência de autogerenciamento e está relacionado diretamente à consciência e autoeficácia acadêmica (Quesada-Pallarès *et al.*, 2019; Sá, 2004).

O estudo em grupo também promove a autorregulação da aprendizagem, permitindo a troca de conhecimentos entre os membros e o desenvolvimento de habilidades sociais e criativas (Inocêncio; Cavalcanti, 2005). Consiste na socialização de conhecimentos entre estudantes, promovendo um conjunto de significados, fomentando a aprendizagem individual e ainda contribuindo para a fixação do assunto pelos demais membros (Lima; Silva, 2017).

O ambiente de estudo é um aspecto fundamental da autorregulação da aprendizagem (Silva; Silva; Coelho, 2018; Silva; Kruta-Bispo; Silva, 2020). Engloba elementos físicos, psicológicos, sociais e tecnológicos que afetam o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, podendo influenciar diretamente nos processos de aprendizagem (Zandvliet; Broekhuizen, 2017).

Por sua vez, a procrastinação pode interferir negativamente na autorregulação da aprendizagem, representando a ineficácia do indivíduo em regular seu próprio aprendizado (Amaro *et al.*, 2016; Sampaio, 2011). Quando se torna um hábito, pode prejudicar o desempenho acadêmico (Toering *et al.*, 2012; Semprebon *et al.*, 2017).

Portanto, a autorregulação da aprendizagem é um processo ativo no qual os indivíduos estabelecem e buscam alcançar seus próprios objetivos de aprendizagem. Influenciada por fatores como motivação, estudo em grupo, ambiente de estudo e procrastinação, a autorregulação pode ser facilitada com os métodos ativos de aprendizagem, proporcionando maior engajamento e pertencimento dos alunos ao processo educacional (Segolsson; Hirsh, 2019; Silva; Silva; Coelho, 2018; Berbel, 2011).

CONDUÇÃO DA PESQUISA

Este estudo, de caráter qualitativo básico (Merriam, 2009), busca compreender como o uso de metodologias ativas influencia na autorregulação da aprendizagem de alunos do curso de Administração na UFPB, segundo a percepção de discentes e docentes.

A pesquisa foi conduzida em duas etapas distintas, as quais foram conduzidas de maneira presencial. Na primeira fase, analisou-se a percepção dos estudantes por meio de grupos focais (Gaskel; Bauer, 2002), utilizando um roteiro semiestruturado com nove perguntas. Foram realizados dois grupos focais com oito e sete participantes, respectivamente. Na segunda fase, foram entrevistados nove professores que empregam metodologias ativas, em um universo de 41 (quarenta e um) docentes do curso. As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro semiestruturado de oito questões, envolvendo perguntas sobre quais metodologias ativas de ensino eram utilizadas, formação do professor, perfil dos alunos e expectativas do professor quanto às metodologias ativas aplicadas.

Posteriormente, os dados foram codificados e categorizados conforme proposto por Schreier (2014). Por fim, foi realizado o tratamento e análise dos resultados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Para a análise dos resultados utilizou-se duas categorias principais: metodologias ativas e autorregulação. Para cada categoria emergiram subcategorias, conforme exposto na tabela 1. Os nomes dos participantes foram suprimidos. Para identificação dos estudantes utilizou-se os códigos E1 a E15; e, para os professores, os códigos P1 a P9.

Tabela 1 – Categorias de Análise dos Dados Coletados.

CATEGORIA	Metodologias Ativas	Autorregulação
SUBCATEGORIA	Percepção dos alunos Percepção dos professores Dificuldade de implementação	Motivação Estudo em grupo Ambiente de estudo Procrastinação

Fonte: Elaboração própria (2024)

Metodologias ativas: percepção dos alunos

As metodologias ativas constituem-se como oportunidade de promover o engajamento dos estudantes, colocando-os no cerne do processo de aprendizagem, ao invés de mantê-los em um papel passivo (Beard, 2010), conforme relata E9:

O interessante desse tipo de metodologia é que o professor deixa de ser esse ser iluminado que está ali na frente, protagonista e tal, e passa a ser de fato um facilitador, não só no discurso (E9).

Os alunos consideram as metodologias ativas como aliadas no processo de aprendizagem (Diesel; Baldez; Martins, 2017): *“Eu acho que é muito melhor, te prepara mais para o desafio, para a pressão de fazer aquilo. E quando você vai para a sala de aula apresentar, internaliza mais”* (E14).

E4 expressa a insatisfação com a abordagem excessivamente teórica e como as metodologias ativas de ensino contribuem para trazer a realidade profissional para a vida do estudante (Jordan *et al.*, 2014):

“[...] Quando você vê esse desdobramento prático através das metodologias, como, por exemplo, eu tive contato com o PBL, que é uma estratégia muito boa porque você consegue fazer o que o profissional de administração faz, solucionar problemas [...] outras estratégias também, como o caso [para ensino], você consegue entender como a empresa funciona, quais decisões os gerentes tomam” (E4).

Por sua vez, E3 destaca que as metodologias ativas incentivam o aluno a repensar e recriar a teoria com base em sua experiência: *“Você é puxado para dentro da teoria para repensá-la e recriá-la com aquilo que se aprendeu dela”* (E3).

Evidencia-se que os participantes vivenciam diversas metodologias ativas ao longo do curso, como mapas conceituais, casos para ensino, histórias em quadrinhos e painel de notícias, dentre outras (Borges; Alencar, 2014). No entanto, em muitos relatos, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) (Silva *et al.*, 2018) é identificada como a metodologia que os estudantes consideram mais eficaz para aprender e fixar o conhecimento.

Acredito que torne o aluno mais engajado, traga ele mais para a disciplina, envolva mais o aluno. [...] como quando a gente sabia que ia ter PBL, que ia ser algo mais prático, que ia envolver mais as pessoas, então a gente já foi motivado a uma aprendizagem diferenciada (E5).

Também fica evidente que muitas vezes o aluno não é incentivado a pensar de forma autônoma (Harju; Åkerblom, 2017). Devido à postura passiva em relação ao aprendizado, os alunos podem focar apenas na memorização para obter boas notas, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem (Silva-Quiroz; Maturana, 2017). As metodologias ativas visam preparar os alunos para a prática profissional antes de sua entrada no mercado de trabalho.

Metodologias ativas: percepção dos professores

As metodologias ativas de ensino, que servem como ponto de partida para estimular processos mais profundos de reflexão, integração cognitiva, generalização e reelaboração de novas práticas (Morán, 2015), são reconhecidas por contribuir para a reflexão dos alunos e proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica, como destacado por P1:

O que trago de novo são essas novas estratégias, que tenho como instrumento para tornar o processo de ensino-aprendizado mais dinâmico e refletir, claro, na gestão do aluno do seu aprendizado, né? Aí, de uma autorregulação de um autocontrole dele, de buscar formas de estudo, de despertar nele uma forma diferente de se aprender (P1).

Os docentes percebem que a conexão entre teoria e prática proporciona uma aproximação com a realidade (Silva-Quiroz; Maturana, 2017), atuando como um estímulo para a aprendizagem:

Acho que os alunos eles participam, acho que eles ficam mais motivados para estudar à medida que... você aplica algo que eles possam realmente interagir entre si e, de repente, vê uma coisa mais para a prática, né? À medida que você coloca algum caso para ensino ou, mesmo que eu não aplique, quando você traz algum empresário, você tenta analisar soluções a partir dos problemas dele. Acho que a questão da motivação aí é fundamental (P2).

Além da motivação, é fundamental para o sucesso das metodologias ativas que os alunos assumam o compromisso e participem ativamente das atividades, como destaca P2:

Então, o aluno tem que participar mais, ele tem que exigir mais. [...] Tem que ter a ideia da metodologia mais ativa de aprendizado, está alinhado com o comportamento mais proativo de vocês, mais comprometido, o que falta é compromisso. Não adianta ficar reclamando do professor o tempo inteiro (P2).

Também é essencial o planejamento cuidadoso das atividades a serem realizadas, garantindo que estejam alinhadas com os objetivos da disciplina e que promovam a participação dos alunos (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020): *“Ela tem que ser planejada junto com um trabalho de planejamento do semestre”* (P1).

Apesar da importância das metodologias ativas, é necessário encontrar um equilíbrio na sua aplicação, evitando sobrecarregar os alunos e desviar o foco do processo de aprendizagem (Harju; Åkerblom, 2017):

Acho que temos que ter essa responsabilidade e o cuidado para não ‘superpotencializar’ o aprendizado e desviar o foco e a proposta do que é uma estratégia ativa. [...] Tem limites, tem medidas, tem momentos. Tem momentos que pedem uma metodologia ativa, tem momentos que pedem uma aula super tradicional. Então, o docente, ele ter esse discernimento de em qual momento ela pode ser melhor colocada ali na formação do aluno (P1).

Apesar dos desafios, como o tempo demandado, as metodologias ativas proporcionam benefícios significativos, como maior autonomia, envolvimento dos alunos e trabalho em equipe: *“A turma se envolve mais com o tema, liberam também mais a criatividade”* (P7).

Alguns professores relataram que os alunos demonstraram satisfação com o uso das metodologias ativas e solicitaram sua aplicação mais frequente:

Já vi relatos assim, professora, por que os outros professores não fazem, não usam essas metodologias? Então, a gente já percebe que o aluno está atento e que isso faz uma diferença para ele. E não foi só um nem dois, então a gente já começa a ter esse retorno do aluno, né? (P1).

Portanto, as metodologias ativas têm o potencial de transformar significativamente o processo de ensino-aprendizagem, mas é necessário planejamento cuidadoso, adaptação às necessidades dos alunos e equilíbrio na sua aplicação para garantir resultados positivos. Fica nítido que, mesmo não sendo atingidas em completude as expectativas, as metodologias cumprem bem o papel de transformação do processo de ensino-aprendizagem.

Metodologias ativas: dificuldade de implementação

A aplicação de metodologias ativas traz consigo diversas vantagens, porém, segundo os entrevistados, enfrenta desafios na implementação, principalmente relacionados a ambientes e

recursos disponíveis, convergindo com achados de Kruta-Bispo *et al.* (2022b).

A questão do ambiente dificulta muito a aplicação de metodologias ativas. Por exemplo, eu já quis trabalhar com quiz. [...]. Só que assim, precisa de internet, [...]. Por exemplo, quer aplicar umas histórias em quadrinhos tem que ter um laboratório e você não tem um laboratório que funciona [...] a metodologia ativa esbarra muito na deficiência do ambiente, estrutural mesmo, de condições físicas que a gente tem, né? De recursos (P4).

Outro ponto destacado foi a necessidade de integrar as metodologias ativas como atividades avaliativas (Guo; 3Wei, 2019): *“Mas tudo você tem que botar nota. Se não valer alguma coisa, o aluno não faz, ou a adesão é muito pouca”* (P5). Também foi mencionada a resistência de muitos alunos em se dedicar mais e realizar atividades diferentes do modelo tradicional de ensino: *“Os alunos, eu acho que eles ainda têm uma certa resistência, sabe? [...]”* (P4).

Ressalta-se a importância de um acompanhamento mais próximo do docente (Jordan *et al.*, 2014), buscando motivar os alunos a participarem das atividades propostas:

As atividades de aprendizagem ativa requerem muita coisa fora de sala de aula e isso é um desafio grande para o professor, convencer o aluno da importância desse fazer. Você tem que estar o tempo todo convencendo... (P5).

Portanto, evidencia-se que os estudantes ainda são fortemente influenciados pelo modelo de ensino tradicional. Somente

com esforços voltados à mudança é possível criar uma cultura de inovação que, mesmo que nem sempre planejada e explorada adequadamente, pode gerar resultados satisfatórios, ajudando os alunos a regular sua própria aprendizagem.

Autorregulação da Aprendizagem: Motivação

É essencial para o professor mostrar aos alunos o significado e a importância das disciplinas ou conteúdos estudados (Santos *et al.*, 2011). Assim, faz-se necessário que o docente identifique os interesses dos alunos, a fim de propor atividades desafiadoras. Consequentemente, que o professor esteja motivado para conseguir incentivar seus alunos a aprenderem.

Na perspectiva discente, tornou-se evidente que a principal motivação dos alunos é a conclusão do curso. Eles expressaram cansaço ao conciliar trabalho, vida social e estudos acadêmicos, e quando se sentem desmotivados, recorrem à ideia de que estão próximos do fim, como mencionou E14: *“Meu Deus, é porque está chegando ao final, vamos focar aqui”*. Outros alunos também compartilharam o desejo de concluir a graduação, como exemplificado a seguir:

[...] minha motivação é a mesma: terminar. Tem sido muito desgastante; eu sacrifiquei muita coisa durante a graduação e agora estou exausto de trabalhar o dia todo, frequentar as aulas à noite, estudar até tarde e ter um fim de semana que se confunde com a próxima semana. (E10).

Os prazos também foram mencionados como um incentivo para a realização das atividades, como destacado a seguir: “O que realmente me motiva são os prazos, então quando eles estão próximos é quando consigo estudar e me concentrar [...]” (E13). Além disso, a perspectiva de recompensa também foi vista como um fator motivador:

[...] estratégias de recompensa mesmo. O que me motiva, [...] é que eu dedico meu tempo a essa tarefa e depois tenho mais tempo para fazer coisas que eu gosto, como assistir a uma série, ir ao cinema ou algo do tipo (E7).

Com efeito, Sá (2004) afirma que um estudante motivado geralmente considera a atividade escolar como parte significativa e importante de seu projeto de vida, atribuindo um significado pessoal e positivo à própria aprendizagem. Quando o estudante compreende por que está realizando determinada atividade, ele se torna mais proativo em relação ao seu processo de aprendizagem (Zeidner; Stoeger, 2019). Portanto, a motivação é crucial para alcançar os objetivos do aluno (Quesada-Pallarès *et al.*, 2019). À medida que o aprendiz se desafia a alcançar algo diante de suas motivações, é possível observar maior engajamento e comprometimento com o que é proposto.

Autorregulação da Aprendizagem: Estudo em grupo

Quando bem conduzido, o estudo em grupo pode alcançar os objetivos delineados, proporcionando o aprendizado do

convívio social e o desenvolvimento da criatividade inerente a cada indivíduo (Lima; Silva, 2017).

A partir das perguntas “Vocês costumam estudar em grupo? Se tiverem uma dúvida, vocês buscam resolver por vocês mesmos ou pedem ajuda aos amigos?”, parte dos alunos expressaram não ter uma tendência de estudar em grupo, optando por estudar individualmente, pois afirmam obter maior concentração, especialmente em disciplinas teóricas. Além disso, preferem inicialmente buscar solucionar suas dúvidas de forma individual pela internet e, posteriormente, recorrem aos amigos, como ilustrado na fala a seguir:

Eu prefiro estudar sozinho na maioria das vezes, mas se for um assunto específico, geralmente procuro alguém que seja mais habilidoso nessa área. Se não encontrar, recorro às ferramentas online, como o YouTube ou o Google (E8).

Observou-se também que os alunos tendem a participar mais de grupos de estudo em disciplinas de exatas e menos em disciplinas teóricas, como destacado a seguir:

Eu também costumo não estudar em grupo, seguindo a mesma linha dos outros. Mas para atividades de exatas, onde precisamos resolver exercícios, até prefiro, pois consigo ajudar meus colegas e, assim, também aprendo mais (E13).

Os achados destacam a colaboração entre os membros do grupo para resolver problemas, a troca de conhecimentos e a possibilidade de aprendizado mútuo (Inocêncio; Cavalcanti, 2005). Tal postura ressalta a importância da interação social e do

compartilhamento de experiências no processo de aprendizagem, sugerindo que, em determinados contextos acadêmicos, o estudo coletivo pode ser mais eficaz e enriquecedor do que o estudo individual (Lima; Silva, 2017).

Portanto, evidencia-se a complexidade e a variedade de abordagens adotadas pelos alunos em relação ao estudo em grupo, refletindo uma diversidade de preferências e estratégias de aprendizado. O estudo em grupo valoriza a construção de conhecimentos e destaca o pensamento dos indivíduos, sendo cada vez mais adotado nas universidades com o intuito de promover a integração dos alunos.

Autorregulação da Aprendizagem: ambiente de estudo

O local onde os alunos escolhem estudar desempenha um papel crucial na sua capacidade de alcançar uma aprendizagem eficaz. Diante de questionamentos sobre suas preferências de ambiente para os estudos, fica evidente, em seis falas, a preferência dos estudantes por um ambiente silencioso, confortável e bem iluminado, convergindo com os achados de Silva, Kruta-Bispo e Silva (2020).

Alguns alunos, como o participante E3, destacam a necessidade de um espaço fechado, com boa iluminação e sem ruídos, enquanto outros, como E10, afirmam ser capazes de se concentrar em qualquer ambiente, desde que tenham um fone de ouvido e uma cadeira. Além disso, a presença de música instrumental é mencionada por alguns como um recurso útil para melhorar a concentração, como ressaltado pelo participante E13.

Há, no entanto, uma exceção notável na declaração do participante E2, que revela preferir estudar ao ar livre, em locais como o aeroporto ou áreas com grama, destacando uma perspectiva diferente em relação ao ambiente de estudo. Tal diversidade sugere que a aprendizagem pode ocorrer em distintos locais e está intimamente ligada à individualidade de cada aluno (Silva; Silva; Coelho, 2018).

Portanto, o conceito de ambiente de estudo está evoluindo, deixando de ser restrito a espaços convencionais e pré-estabelecidos para se tornar mais flexível e adaptável às necessidades e preferências individuais dos alunos (Zandvliet; Broekhuizen, 2017). A capacidade de aprender em diferentes contextos ressalta a importância de proporcionar ambientes propícios ao engajamento e ao prazer na busca pelo conhecimento.

Autorregulação da Aprendizagem: procrastinação

Procrastinar é o ato de adiar uma atividade ou tarefa que poderia ser realizada no presente. Esse comportamento é tipicamente definido como um atraso voluntário na execução de uma ação, mesmo diante de possíveis consequências e resultados negativos (Sampaio, 2011).

Questionados acerca de seus hábitos de postergação de tarefas, esperava-se entender como os estudantes encaram a procrastinação em relação aos estudos e atividades universitárias. De modo geral, os estudantes afirmaram ter uma conduta procrastinadora (Amaro *et al.*, 2016), como evidenciado nas falas: “Existe uma questão de prioridades (risos). Então sim às vezes

[...]” (E8); “[...] adio até a última hora assim, é super errado, mas... (risos)” (E9); “Quando não tinha muito tempo, eu não costumava postergar não, mas nesse semestre agora ta (sic)...” (E11); “antes quando eu tinha menos tempo, a gente acabava utilizando o tempo livre para fazer, e aí não se dava o luxo de postergar” (E9).

Percebe-se que os alunos, de modo geral, são propensos à procrastinação, como destacado por E2, que admite: “eu deixo sempre tudo pra última hora”, especialmente quando se trata de atividades acadêmicas, principalmente na etapa final do curso (Ribeiro et al., 2014). O prazo de entrega muitas vezes é o principal impulsionador para a realização das atividades, como expresso por E13: “Não, é que nesses últimos períodos têm sido meio fora da curva, mas o que me motiva mesmo são os prazos [...]”.

Além disso, os alunos acreditam que atividades mais alinhadas com o ambiente de trabalho poderiam estimulá-los mais. Assim, apesar de alguns alunos realizarem as atividades com antecedência, é comum ocorrerem atrasos e distrações, como interrupções para assistir a séries ou animes, conforme mencionado por alguns.

A procrastinação acadêmica tende a aumentar à medida que os estudantes avançam em suas carreiras profissionais. Os estudantes universitários planejam tempo de ócio e lazer, além de conduzir outras atividades, conciliando-as com os estudos (Toering et al., 2012). Esse comportamento pode resultar em consequências negativas, pois a vida dos estudantes é marcada pelo cumprimento de prazos e pela necessidade de lidar com tarefas complexas e prazos curtos (Semprebon et al., 2017).

CONCLUSÕES

Este estudo, cuja análise dos dados obtidos se deu por meio de entrevistas com professores e grupos focais com alunos, revelou que as metodologias de ensino ativas podem ser uma ferramenta eficaz para promover a autorregulação da aprendizagem do estudante. Contudo, ressalta-se a importância do envolvimento não só do professor, mas também do discente ao longo do processo.

No que diz respeito às metodologias ativas, observou-se uma preocupação dos docentes em aplicá-las, porém, não necessariamente em compreendê-las e integrá-las de forma adequada ao planejamento curricular. Observa-se que muitos ainda estão em um processo de aprendizado, descobrindo quais metodologias são mais adequadas e requerem um planejamento antecipado e cuidadoso.

Embora o professor seja o principal agente na transição para métodos de ensino mais ativos, percebeu-se que os estudantes valorizam essas metodologias, reconhecendo seu valor na integração entre teoria e prática e, aqueles que a conhecem, passam a incentivar os professores a usarem-nas.

A autorregulação da aprendizagem do aluno depende não apenas do indivíduo, mas também de fatores externos, como o ambiente de estudo, os professores e as metodologias utilizadas. Com uma abordagem eficaz que envolva o aluno no processo de aprendizagem, o discente tende a tornar-se mais motivado, procrastinar menos e obter melhores resultados. Evidenciou-se que o ambiente de estudo desempenha um papel crucial na qualidade da aprendizagem e que a motivação é intrínseca e

varia de acordo com cada indivíduo. Por outro lado, a procrastinação torna-se mais evidente no ambiente acadêmico, com os estudantes adiando cada vez mais atividades, à medida que avançam na carreira profissional.

Embora este estudo tenha proporcionado *insights* valiosos sobre a percepção dos alunos em relação à autorregulação da aprendizagem e ao uso de metodologias ativas, reconhece-se a necessidade de realização de mais pesquisas que possam lançar luz sobre o ensino-aprendizagem de alunos da geração Z.

Reflete-se, portanto, que transformar o ensino amparado nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem em instituições de ensino superior, especialmente em um curso de Administração, que se trata de uma ciência social aplicada, tornou-se um dos maiores desafios do professor nesse cenário contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. H. S.; SILVA, A. C. R. Análise demográfica e acadêmica da autorregulação da aprendizagem de estudantes de Ciências Contábeis de IES em Salvador. **REPeC – Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v.13, n. 2, art. 2, p. 143-161, abr./jun. 2019.

AMARO, H. D.; SEMPREBON, E.; BARON, E. A., J.; DEZEVECKI, A. F. Influência da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho de acordo com o nível de autoeficácia do discente. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 12, n. 4, p. 48-67, 2016.

ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento organizacional e gestão**, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006.

BARALDI, C. Diálogo, agência e aprendizagem experiencial em acampamentos internacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 419-435., 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEARD, C. **The experiential learning toolkit: blending practice with concepts**. London: Kogan Page, 2010.

BEARD, C.; WILSON, J. P. **Experiential learning: a handbook of best practice for educators and trainers**. London: Kogan Page, 2006. 320p.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Pelotas, v. 15, 2017.

FREIRE, L. G. L. Conceptions and self-regulations on art learning. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 18, n. 3, p. 391-400, 2014.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÓMEZ-HURTADO, I.; GARCÍA-RODRÍGUEZ, M. DEL P.; GONZÁLEZ FALCÓN, I.; CORONEL LLAMAS, J. M. Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, p. 415-433, 2020.

HARJU, A.; ÅKERBLUM, A. Colliding collaboration in student-centred learning in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 8, p. 1532-1544, 2017.

INOCÊNCIO, D.; CAVALCANTI, C. M. C. O trabalho em grupo como metodologia de ensino em cursos e disciplinas on-line. In: **Congresso ABED**. 2005. p. 1-10.

JOLY, M. C. R. A.; SERPA, A. L. D. O.; BORGES, L.; MARTINS, R. M. M. Academic self-efficacy and learning self-regulation: Relationship network at online databases. **Avaliação Psicológica**, v. 15, n. 1, p. 73-82, 2016.

JORDAN, L.; BOVILL, S. M.; SALEH, A. M.; SHABILA, N. P.; WATTERS, N. Is student centred learning a Western concept? Lessons from an academic development programme to support student-centred learning in Iraq. **Teaching in Higher Education**, v. 19, n. 1, p. 13-25, 2014.

KRUTA-BISPO, A. C. A.; SILVA, M. G. C.; LIRA, G. P.; LIMA, T. A. P. Perspectivas de carreira da geração Z: um estudo na Empresa Júnior de Administração da Universidade Federal da Paraíba. **Revista de Ciências da Administração**, v. 24, n. 63, 2022a.

KRUTA-BISPO, A. C. A.; SILVA, M. G. C.; LEONCIO, R. L. C.; SILVA, A. P. G. Aprender em Tempos de Pandemia: a autorregulação da aprendizagem de mestrandos profissionais em Administração. In: Seminários em Administração, 25, 2022, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2022b.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Análisis de la difusión de estrategias de enseñanza en la acción em um curso de administración en Brasil. **Desenvolve**: Revista de Gestão do Unilasalle, Canoas, v. 6, n. 1, 2017.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research**: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. A. Como nossos alunos se autorregulam? Revisão do modelo cíclico de Zimmerman sobre

autorregulação da aprendizagem. **Annals of Psychology**, 30 ed., p. 450-462, 2014.

PANADERO, E.; JÖNSSON, A.; BOTELLA, J. Efeitos da autoavaliação na aprendizagem autorregulada e autoeficácia: quatro meta-análises. **Educational Research Review**, 22 ed., p. 74-98, 2017.

QUESADA-PALLARÈS, C.; SÁNCHEZ-MARTÍ, A.; CIRASO-CALÍ A.; PINEDA-HERRERO, P. Online vs. Classroom Learning: Examining Motivational and Self-Regulated Learning Strategies Among Vocational Education and Training Students. **Front. Psychol**, v. 10, n. 2795, dez. 2019.

RIBEIRO, F.; AVELINO, B. C.; COLAUTO, R. D.; CASA NOVA, S. P. C. Comportamento procrastinador e desempenho acadêmico de estudantes do curso de ciências contábeis. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, p. 386-406, 2014.

SÁ, I. Os componentes motivacionais da aprendizagem autorregulada. In: SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; SIMÃO, A. M. V. (Org.). **Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 55-75.

SAMPAIO, R. K. N.; BARIANI, I. C. D. Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 242-262, 2011.

SANTOS, A. A. A. D.; MOGNON, J. F.; LIMA, T. H. D.; CUNHA, N. B. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, p. 283-290, 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHREIER, M. Qualitative content analysis. In: FLICK, U. **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. New York: SAGE, p. 170-183, 2014.

SEGOLSSON, M.; HIRSH, A. How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: a qualitative study based on teachers' experiences

of successful teaching. **International Journal of teaching and Education**, v. 7, n. 2, 2019.

SEMPREBON, E.; AMARO, H. D.; BEUREN, I. M. A influência da procrastinação no desempenho acadêmico e o papel moderador do senso de poder pessoal. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 20, p. 1-24, 2017.

SILVA, A. B.; KRUTA-BISPO, A. C. A.; RODRIGUEZ, D. G.; VASQUEZ, F. I. F. Problem-based learning - A proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program. **REGE Revista de Gestão**, v. 25, n. 2, p. 160-177, 2018.

SILVA, M. D. S.; SILVA, A. B.; COELHO, A. L. A. L. Implications of the learning environment in professional master's degree in business administration in Brazil. **Learning Environments Research**, v. 1, p. 1-20, 2018.

SILVA, M. G. C.; KRUTA-BISPO, A. C. A.; SILVA, M. D. S. Aprender em Tempos de Pandemia: a autorregulação da aprendizagem de mestrandos profissionais em Administração. In: Seminários em Administração, 23, 2020, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2020.

SILVA-QUIROZ, J.; MATURANA, D. C. Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. **Innov. Educ.**, v. 17, n. 73, p. 117-131, 2017.

TOERING, T.; ELFERINK-GEMSER, M. T.; JONKER, L., VAN HEUVELEN; M. J.; VISSCHER, C. Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 24-38, 2012.

VEIGA-SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F. Escrita de resumos e estratégias de Autorregulação da aprendizagem. **Cad. Pesqui.**, vol. 44, no. 152, São Paulo, abr./jun. 2014.

WURDINGER, S. D.; CARLSON, J. A. **Teaching for experiential learning**: five approaches that work. United Kingdom: Rowman e Littlefield Education, 2010.

ZANDVLIET, D.; BROEKHUIZEN, A. Spaces for learning: Development and validation of the school physical and campus environment survey. **Learning Environment Research**, v. 20, p. 175-187, 2017.

ZEIDNER, M.; STOEGER, H. Self-regulated learning (SRL): a guide for the perplexed. **High Ability Stud**, v. 30, p. 9–51, dez. 2019. DOI: 10.1080/13598139.2019.1589369

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
NAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES**

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO POR COMPETÊNCIAS: PERCEPÇÃO DE ANALISTAS DAS AGÊNCIAS REGIONAIS DO SEBRAE/PB

Maria Antônia Gonçalves da Silva Lima

Rita de Cássia de Faria Pereira

Lucilene Klenia Rodrigues Bandeira

A conscientização de que o bom desempenho empresarial passa pela qualidade dos recursos humanos que uma organização possui, bem como pela maneira como as competências individuais de tais recursos são exploradas, é o que diferencia as organizações líderes de mercado das demais. Aguiar e Martins (2021) destacam o capital humano como um ativo intangível de uma organização como um fator essencial no alcance do bom desempenho organizacional.

Desse modo, é preciso, portanto, que a gestão de pessoas reveja seus processos de avaliação de desempenho individual com foco nos resultados, mas sem esquecer a valorização das pessoas a cada ciclo de avaliação (Evaristo *et al.*, 2009).

A avaliação de desempenho por competências é um dos processos de aprendizagem que vem se destacando nas organizações e nos estudos relativos à administração de empresas

(Dutra, 2016; Evaristo *et al.*, 2009; Lacombe, 2016; Montenegro; Feitosa, 2020).

Sob essa ótica, em 2002, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) realizou uma pesquisa que demonstrou que, para os colaboradores das unidades regionais estaduais do Sebrae, existiam lacunas na gestão de pessoas. O estudo identificou que o sistema de gestão existente continha alguns gaps, entre eles a inexistência de um sistema que sustentasse decisões como remuneração e demissões, por exemplo (Sebrae, 2004). Após o diagnóstico, a governança e o gerente de RH implantaram na organização o Sistema de Gestão de Pessoas (SGP), que entre outros processos, aprimorou o sistema de avaliação dos funcionários fundamentado no conceito de competências.

A avaliação dos colaboradores do Sebrae da Paraíba (Sebrae/PB), por sua vez, realizada ao fim de cada ano, desde 2004, é um conjunto de atividades de capacitação com foco na missão e no mapa estratégico da organização, com o objetivo de estimular a busca pelo conhecimento dos contribuintes.

Nesse quadro, surge a questão-problema deste estudo: quais são as contribuições da avaliação de desempenho do Sistema de Gestão de Pessoas do Sebrae/PB para o desenvolvimento de competências, para a aprendizagem individual e para a aprendizagem organizacional na percepção dos analistas das agências regionais? Diante de tal problemática, objetiva-se identificar os fatores impulsionadores e limitantes da avaliação de desempenho por competência do Sistema de Gestão de Pessoas do Sebrae/PB, com base na percepção dos analistas das agências regionais

e propor um itinerário da avaliação de desempenho que contribua para o desenvolvimento de competências, aprendizagem individual e aprendizagem organizacional.

Uma investigação sob o viés acadêmico a respeito da utilização e da aplicação das avaliações de desempenho por competência em uma organização é relevante não apenas para a entidade objeto deste estudo, mas também para outras instituições empresariais. Dessa maneira, entende-se que pesquisas voltadas à avaliação de desempenho por competências, com o intuito de alavancar a aprendizagem organizacional e a competitividade e incentivar a inovação das corporações, são relevantes acadêmica e socialmente.

Espera-se, assim, colaborar para novas discussões nessa área, sob a perspectiva da gestão de pessoas, e subsidiar possíveis pesquisadores com modelos teóricos e metodológicos quanto às suas potencialidades e aos seus desafios.

REFERENCIAL TEÓRICO

Aprendizagem nas organizações contemporâneas

Nos estudos acerca da administração de empresas, destaca-se o processo de aprendizagem, por sua capacidade de gerar ideias que levem à melhoria dos processos organizacionais internos. Apreende-se, pois, que um dos desafios das organizações modernas é conseguir converter a aprendizagem individual em aprendizado organizacional.

Nesse sentido, Araújo, Matos e Ensslin (2020) afirmam que a Aprendizagem Organizacional (AO) ocorre nas pessoas.

Para eles, o agente ativo essencial no processo de AO é o indivíduo, pois este possui a partir da compreensão da existência de diferenças nos processos de gestão, o poder de edificar relações cognitivas e interpessoais a fim de alavancar conhecimento para tomada de decisões.

Cabe, assim, como prática reflexiva para a Aprendizagem Organizacional a avaliação de desempenho por competência, pois esta pode contribuir para a visão sistêmica dos processos de gestão nas organizações.

Competências e gestão de pessoas nas organizações

O desenvolvimento dos estudos referentes à competência e ao seu conceito no mundo do trabalho fez emergirem definições voltadas para pessoa, visando indicar a capacidade do trabalho do indivíduo, embasadas nas práticas experienciadas no trabalho.

Nessa perspectiva, Brandão e Guimarães (2001) declararam que os sujeitos precisam ter atitudes que os façam se adaptarem em ambientes menos estáveis, com tarefas cada vez menos predefinidas. Tais ambientes dinâmicos exigem do profissional percepção de inovação e inclinação para aprendizagem contínua, visto que um cenário que surpreende demanda do indivíduo o saber fazer, o saber ser e o saber ter.

Para o autor, competência é o conjunto desses elementos em prol da realização de um propósito. Esses componentes relacionam-se não apenas com conhecimentos técnicos, mas

com aspectos cognitivos que estão conectados com trabalho, relações pessoais, comportamentos e emoções.

Gestão e avaliação de desempenho nas organizações

No tocante à avaliação de desempenho, existem diversas perspectivas para sua concepção. Para Reifschneider (2008), a avaliação de desempenho é um processo sistematizado, no qual há coleta de dados com critérios a serem conhecidos por todos os seus participantes. Dessa forma, torna-se um instrumento de tomada de decisões tanto para o desenvolvimento pessoal como para o planejamento de modo geral.

Nesse sentido, Brandão e Guimarães (2001) orientam que o processo da gestão de desempenho possui fases de planejamento, acompanhamento e a própria avaliação. Há atividades que justificam não serem apenas uma avaliação, mas sim um método formulado para que as organizações compreendam e comparem o que desejam que seja realizado e o que, de fato, ocorre. E, então, dentro desse sistema, identifiquem lacunas possíveis de serem exauridas ou melhoradas por meio de planos de desenvolvimento.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa de campo com objetivos que a dimensionam como descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa. Nesse sentido, utilizou-se a documentação organizacional disponível para a investigação.

Realizaram-se uma entrevista semiestruturada com a gestão da avaliação de desempenho do Sebrae/PB e dois grupos focais com os gerentes analistas das 11 agências regionais do Sebrae/PB que estão em funcionamento no estado.

Para o exame dos dados coletados, adotou-se o método de Análise de Conteúdo (AC), segundo os pressupostos de Bardin (1977), percorrendo três fases: i) pré-análise; ii) categorização; e iii) inferências.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Fatores impulsionadores e limitantes da avaliação de desempenho por competências

A avaliação de desempenho por competências do Sistema de Gestão de Pessoas do Sebrae/PB, em relação ao mercado e à forma como era feita no passado, representa, conforme se depreende das falas dos participantes deste estudo, um avanço. Contudo, precisa ser revista, pois suas entregas não “espelham o futuro, e sim o passado” (Gerente 1.2).

Leme (2015) complementa tal entendimento ao afirmar que é necessário adotar um novo conceito de avaliação, substituindo a expressão “por competências” (tipo praticado no Sebrae) por “com foco em competências”. Assim, identificar-se-ia a efetividade das entregas, do desenvolvimento e do desempenho individual para ambas as partes.

Nesse cenário, a ferramenta necessita de aprimoramento, com informações gerenciais que retratem as competências dos colaboradores, bem como as que precisam ser desenvolvidas e as

que evidenciem suas habilidades. Destarte, a aprendizagem desse processo correlaciona-se com as competências comportamentais do colaborador, advindas da sua experiência no cotidiano.

Com base nos discursos dos participantes, considera-se que o sistema contribui para o aprimoramento das competências. Não obstante, precisa ser revisto quanto às metas de desempenho e desenvolvimento e ao período de avaliação e feedback, visando motivar o colaborador a continuar se desenvolvendo.

Considera-se que há espaço para melhoria tanto na avaliação de desempenho – com critérios claros e mensuráveis, de forma a permitir ao colaborador saber o que o Sebrae/PB espera dele – quanto em Conhecimento, Habilidade e Atitudes (CHA) e o que, de fato, ele entregou.

Com base nas análises e nas indicações de Reifschneider (2008) a respeito da avaliação de competências, é preciso que as demais Unidades Federativas (UFs) do sistema Sebrae e algumas organizações criem esta tendência prática. Nesse caso, tal tendência consiste em uma avaliação funcional que traga praticidade, com parâmetros de acompanhamento de resultados que poderão estimular a atuação e o alcance das metas de equipe e dos objetivos organizacionais. Conforme a gestora, esse processo de avaliar e reavaliar deve ser uma constante no âmbito do Sebrae.

No objeto de estudo, é notável, por parte da gestão, que existe um olhar para as novas demandas no processo de avaliar e reavaliar. Isso a fim de conferir mais consistência ao Sistema de Gestão de Pessoas na administração do desempenho por competências, no crescimento de carreira, em sua valorização

e seus critérios de ascensão e aprendizado, através de metas condizentes com o planejamento estratégico.

Proposição de itinerário da avaliação de desempenho que contribua para o desenvolvimento de competências e aprendizagens individual e organizacional

Com base nos dados foi possível identificar que a metodologia e o sistema de avaliação de desempenho do Sebrae necessitam ser revisados. Isso porque alguns dos entrevistados consideram-nos um relevante instrumento formal para o processo de aprimoramento das competências e, portanto, de evolução de carreira, mas que deixou de gerar credibilidade.

O fator que mais contribuiu para esse desestímulo foi o tempo – para o gerente, o avaliador e o colaborador que está sendo avaliado –, uma vez que a avaliação de desempenho por competência é realizada com o olhar para o passado, configurando um gap temporal de 12 a 18 meses. A pactuação das metas de desenvolvimento, portanto, considera o resultado de uma avaliação passada. Dessa forma, contribui para reforçar a conduta do trabalhador em não conferir importância ao processo e, muitas vezes, não cumprir prazos definidos ou não entregar as atividades pactuadas no Plano de Desempenho Individual (PADI).

Posto isso, sugere-se que haja uma reflexão em relação ao processo de avaliação com a retomada do programa interno de treinamento do corpo gerencial e de equipe. O foco deve estar no aprimoramento e no desenvolvimento das competências gerenciais, no que tange à disseminação dos conceitos e à

orientação do processo, sobretudo à mitigação de conflitos. Para tanto, é necessária a implantação de um processo de dar e receber feedbacks, visando o futuro, a política de reconhecimento, identificação e desenvolvimento de conhecimentos, bem como a motivação para aprimoramento de comportamentos e atitudes.

Essas atividades devem constar no planejamento das unidades da gestão de pessoas, com o apoio da Diretoria e dos gerentes de unidades e agências regionais. Deve-se definir um cronograma de atividades a serem realizadas, tais como: oficinas com aspectos teóricos e práticos, com ênfase em atividades vivenciais e participativas, exposições dialogadas, estudos de casos estruturados, dinâmicas de grupos e exercícios práticos.

Sendo assim, propõe-se como melhorias no itinerário do método de avaliação de desempenho adotado pelo Sebrae/PB realizar a distribuição das metas e dos resultados organizacionais a cada ciclo, de acordo com a estratégia. Hoje existem metas por projetos e unidades que são cumpridas, porém não reverberam em todos os níveis – estratégico, tático e operacional. Isso deve ocorrer de forma pactuada e clara. Ademais, que as metas possam ser repactuadas tanto em nível gerencial como em nível da equipe e individual, a qualquer momento, desde que não afete o desempenho organizacional, da equipe e individual.

No processo de definição de competências, sugere-se analisá-las por meio de uma escala, considerando o espaço ocupacional do empregado e o nível de proficiência desejado. São estas as proficiências: **não aplica** (não aplica qualquer evidência da competência avaliada); **aplica parcialmente** (não aplica parte das evidências da competência avaliada); **aplica** (aplica

todas as evidências das competências avaliadas); **aplica além do esperado** (ser diferenciado de seus pares, por superar os padrões estabelecidos em todas as evidências da competência avaliada). Oportuno que essa devolutiva seja feita pela liderança, dentro do ciclo de avaliação, e que seja dada a oportunidade ao empregado de comprovar as entregas realizadas com base nos requisitos definidos no escopo das metas, considerando prazo e qualidade.

Na devolutiva ao empregado, no processo de avaliação do desempenho, que seja disponibilizado para o gerente o resumo das competências por equipe e individuais. Tal abordagem possibilita uma análise comparativa entre os membros da equipe no contexto das metas por equipe e individual, com foco nas metas e nos resultados organizacionais. Ainda nesse processo de devolutiva, considerar a evolução do empregado ao longo do ciclo (carreira, resultados e lições aprendidas).

Ademais, na avaliação das competências comportamentais, disponibilizar o diagnóstico do perfil comportamental mapeado pela Unidade de Gestão de Pessoas por meio do registro formal no sistema de avaliação. Desse modo, permite-se a análise de dados sobre quais comportamentos devem ser priorizados pelas equipes e pelos indivíduos, com o objetivo de atrair, captar e reter talentos humanos motivados e comprometidos com a produtividade e a eficácia dos resultados.

Cita-se também como melhoria aprimorar o sistema de avaliação através do aperfeiçoamento de processos para que as informações gerenciais baseiem-se em dados. Nesse sentido, incluem-se o perfil comportamental já mapeado, as lições

aprendidas, as competências, a trajetória profissional, o histórico de desenvolvimento, as certificações e o histórico funcional. O objetivo é classificar os empregados que se encontrem com desempenho inferior, médio ou em superação, considerando o resultado e o comportamento.

Que o processo de avaliação aconteça no ano corrente, e não como funciona atualmente no Sebrae/PB, que examina o desempenho de 12 a 18 meses anteriores. Considerar o planejamento estratégico aprovado para definição das metas e dos indicadores que possam medir o desempenho individual, da equipe e organizacional, observando as particularidades dos colaboradores nas atividades-meio e nas atividades estaduais, como também colaboradores que estão ligados aos clientes, que se relacionam com as atividades-fim.

Já as competências técnicas devem ser definidas e descritas de acordo com as carreiras e com o que se espera de cada colaborador nos espaços ocupacionais. Hoje as competências são genéricas, com exceção das duas referentes à gestão, as quais são inerentes aos gerentes. Isso, muitas vezes, pode prejudicar o colaborador, pois o nível exigido e as entregas intrínsecas estão desconectados de sua atividade.

Por último, ressaltam-se os fatores limitantes presentes na fala dos entrevistados: metas de desenvolvimento constante no PADI, tempo de avaliação, tempo de feedback, evolução de carreira, definição de competências técnicas e comportamentais sem correlação com a atividade desenvolvida e sistema obsoleto. Sendo assim, sugere-se implementar o perfil comportamental, realocando as pessoas certas nos lugares corretos, a fim de po-

tencializar metas, objetivos e resultados. Revisar as competências técnicas e comportamentais que podem e devem ser revistas por meio de fatores que, da mesma forma em que aparecem como limitantes, também aparecem como impulsionadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mapear a percepção dos analistas sobre a temática de avaliação de desempenho por competências, os dados revelaram que a avaliação de desempenho por competências, no âmbito do Sebrae/PB, destaca-se como instrumento de avaliação das competências exigidas para os colaboradores do Sebrae. No entanto, carece de reformulações quanto à sua precisão.

As condutas devem expressar os princípios que norteiam o SGP – políticas, diretrizes e procedimentos. Sua aplicação deve, do mesmo modo, ser uma tradução prática daquilo que norteia o sistema de gestão de pessoas, sem deixar de lado as reflexões teóricas e periódicas, de maneira a proporcionar uma excelência com vistas à realidade institucional. Tal conduta poderá favorecer o crescimento organizacional e o fortalecimento da cultura de inovação e proporcionar maior satisfação aos funcionários.

Portanto, faz-se necessário rever o processo de formação de avaliação do Sistema de Gestão de Pessoas e as competências técnicas e comportamentais. Assim, construir uma proposta que esclareça as principais dúvidas dos colaboradores acerca da avaliação de desempenho por competências do Sebrae/PB e a atualização da versão do sistema para que tanto a avaliação como o feedback ocorram em um período mais curto.

No que remete à avaliação, propõe-se a realização de pequenas avaliações das ações de desenvolvimento durante o ano, a fim de que, ao final, efetue-se apenas uma síntese da somatória das avaliações feitas. Da mesma maneira, torna-se necessário que as avaliações ocorram no ano corrente do período que se pretende avaliar.

Convém destacar, por fim, que o presente estudo possui como limitação a coleta de dados ser feita apenas com os analistas gerentes, embora estejam em toda a parte da instituição e participem como avaliadores e avaliados.

Nessa perspectiva, sugere-se como estudo futuro a realização de um estudo com abordagem quantitativa e que englobe como sujeitos da pesquisa todos os níveis participantes do processo de avaliação de desempenho por competência do Sebrae/PB.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C.; MARTINS, E. Benefícios da gestão de desempenho o seu impacto nas organizações modernas. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA UI&D, 6., 2021, Santarém. **Anais** [...] Santarém: UI&D, 2021. Disponível em: https://www.islasantarem.pt/images/ficheiros/islae_journal/Livro-Atas-VII-Encontro-Cientifico-UID-final.pdf#page=141. Acesso em: 12 abr. 2023.
- ARAÚJO, S. S. de., MATOS, L. dos S. & ENSSLIN, S. R. Compras Públicas sob a Perspectiva da Avaliação de Desempenho: uma Revisão de Literatura e Agenda de Pesquisa. **Revista Gestão & Conexões**, v. 9, n. 1, p. 99-127, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.13071/regec.2317-5087.2020.9.1.27486.99-127>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. de. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *RAE – Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/C3ZbzVBfq8LLhpSppQ4BYbH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DUTRA, J. S. **Competências: Conceitos, Instrumentos e Experiências**. 2. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2016.

EVARISTO, A. G.; PUMPUTIS, C.; MARQUES, J. L.; SILVA, M. A. F. da; FLEURY, M. T. L. A importância das competências individuais para o mundo globalizado: os casos Citibank, Copesul e WEG. In: FISCHER, A. L.; DUTRA, J. S.; AMORIM, W. A. C. de. **Gestão de pessoas: desafios estratégicos das organizações contemporâneas**. São Paulo: Atlas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001775044>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LACOMBE, F. **Administração princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2016.

LEME, R. **Avaliação de desempenho com foco em competência: a base para remuneração por competências**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2015.

MONTENEGRO, A. de V.; FEITOSA, R. L. Gestão do desempenho por competências: relato de experiência em uma empresa brasileira de alimentos. *Revista de Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 137-146, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338639203_Gestao_do_Desempenho_por_Competencias_em_uma_empresa_brasileira_de_alimentos. Acesso em: 12 abr. 2023.

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Avaliação**, v. 16, n. 58, p. 47-58, 2008. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/550>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SEBRAE - SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Sistema de Gestão de pessoas – SGP – Manual de Políticas e procedimentos**. João Pessoa: SEBRAE/PB, 2004.

SEBRAE - SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Estatuto Social SEBRAE/PB**. João Pessoa: SEBRAE/PB, 2021. Disponível em: <https://www.SEBRAE.com.br/SEBRAE/Portal%20SEBRAE/UFs/PB/Quem%20Somos/1-1-estatuto-social-SEBRAE-paraiba.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CAPÍTULO 5

A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS E OS ASSENTAMENTOS FUNCIONAIS DIGITAIS: UMA DISCUSSÃO NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

*Waldemir Machado Leão Neto
Wagner Junqueira de Araújo*

Com a ampla coleta, armazenamento e uso de dados pessoais, surgiu a necessidade de regulamentação para garantir a privacidade, a segurança e a transparência no tratamento dessas informações.

No contexto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a utilização dos Assentamentos Funcionais Digitais é uma prática cada vez mais comum, esses assentamentos consistem em registros que contêm uma variedade de informações pessoais sensíveis sobre os servidores. Tanto a captura desses dados em formato digital como a digitalização desses assentamentos trazem inúmeras vantagens, como a facilidade de acesso e o gerenciamento eficiente dos dados. No entanto, também im-

plica em desafios relacionados à proteção da privacidade e ao cumprimento das normas legais aplicáveis.

Nesse contexto, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) surge como um marco regulatório fundamental no Brasil. Aprovada em agosto de 2018, a LGPD estabelece diretrizes e princípios para a proteção dos dados pessoais, visando garantir a privacidade dos indivíduos e promover a segurança no tratamento das informações. A aplicação da LGPD às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) requer uma compreensão clara das implicações e dos desafios específicos enfrentados por essas instituições no contexto dos Assentamentos Funcionais Digitais.

Evidência da crescente institucionalização da Lei Geral de Proteção de Dados é verificada na publicação em 06 de julho de 2023, no Diário Oficial da União (DOU) o primeiro registro de ação decorrida de processo administrativo sancionador, em resposta ao descumprimento de seus artigos 7º e 41º e ao art. 5º do Regulamento de Fiscalização da Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD).

O gerenciamento dos dados pessoais dos servidores das IFES é necessário para o bom funcionamento dessas instituições. Informações como registros funcionais, processos administrativos, remuneração, afastamentos, progressões e capacitações são essenciais para os setores de Gestão de Pessoas e para a tomada de decisões estratégicas.

Os Assentamentos Funcionais Digitais são um conjunto de registros que englobam informações pessoais dos servidores, esses registros incluem dados como identificação pessoal, formação acadêmica, cargos ocupados, lotação, histórico funcional,

entre outros. O processo de digitalização desses assentamentos tem como objetivo centralizar e organizar essas informações em meio eletrônico, facilitando o acesso e a gestão dos dados.

No entanto, a adoção dos Assentamentos Funcionais Digitais traz consigo a responsabilidade de garantir a proteção adequada dos dados pessoais dos servidores. Neste sentido a LGPD estabelece diretrizes claras sobre como os dados pessoais devem ser tratados, incluindo princípios como o da finalidade, adequação, necessidade, consentimento, transparência, segurança e prestação de contas. Desta forma, todas as organizações vinculadas a gestão pública, incluindo as IFES devem, estar em conformidade com essas diretrizes, assegurando a privacidade e a segurança dos dados.

Um dos principais desafios para implementação da LGPD está relacionado à conscientização e capacitação dos colaboradores, que precisam compreender os princípios e obrigações estabelecidos pela lei. É fundamental que todos os envolvidos no tratamento dos dados pessoais estejam cientes de suas responsabilidades e adotem práticas adequadas para garantir a proteção dos dados.

Este capítulo foi produzido a partir de uma pesquisa de leitura e a análise crítica dos materiais identificados, buscando abordagens, perspectivas e considerações relacionadas ao tema.

Segundo a Lei nº 13.709 de 14 de agosto de 2018, em seu Art. 5º, define “dados pessoais” como informações que podem ser relacionadas a uma pessoa física identificada ou identificável. Isso abrange desde dados básicos, como nome e endereço, até

informações mais sensíveis, como orientação sexual e crenças religiosas.

Para garantir a privacidade e a segurança desses dados sensíveis, é essencial seguir alguns princípios fundamentais. Como o princípio da finalidade, que determina que o tratamento dos dados deve ter um propósito específico e legítimo. As instituições devem informar aos titulares dos dados como suas informações serão utilizadas e só podem coletar e tratar os dados de acordo com essa finalidade. Como assevera o Art. 6º da LGPD ao defini-la em seu inciso I como sendo, “realização do tratamento para propósitos legítimos, específicos, explícitos e informados ao titular, sem possibilidade de tratamento posterior de forma incompatível com essas finalidades”.

Outro ponto relevante é o princípio da necessidade. Ele está amparado pelo Artigo 6º do instrumento normativo e estabelece que o tratamento de dados pessoais deve ser limitado ao mínimo necessário para atingir a finalidade estabelecida. Isso significa que as organizações devem coletar apenas as informações relevantes e adequadas para a contextualização proposta, evitando a coleta excessiva e dados desnecessários, “limitação do tratamento ao mínimo necessário para a realização de suas finalidades, com abrangência dos dados pertinentes, proporcionais e não excessivos em relação às finalidades do tratamento de dados” (Brasil, 2018).

Neste contexto, a transparência surge como condição *sine qua non* para uma sociedade imersa no meio digital. Onde para Flores (2020), a frequente busca pela proteção de dados pessoais no contexto da Administração Pública não é diferente,

e um dos desafios é suprir e atender as regras previstas na Lei n.º 12.527 de 2011, a Lei de Acesso à Informação (LAI).

A transparência é essencial nesse contexto, portanto as instituições devem ser claras e transparentes ao informar aos titulares dos dados como suas informações serão tratadas. Isso inclui a divulgação de políticas de privacidade que explicam seus direitos, as finalidades do tratamento, as medidas de segurança adotadas, entre outras informações relevantes.

Desta forma, a transparência também está relacionada à clareza na linguagem utilizada na comunicação com os titulares de dados. As informações devem ser apresentadas de forma compreensível, evitando jargões técnicos e linguagem confusa, como ressalta Pestana (2020, p. 6) ao afirmar que,

Informações claras, a propósito, é expressão que procura indicar que a utilização de conteúdo excessivamente técnico e até hermético não se compagina com o objetivo de tal princípio, pois o que se procura garantir é que pessoas naturais, seja qual for o grau cultural que detenham, possam, praticamente num relance d'olhos, compreender do que se trata a informação correspondente, especialmente porque, para que todo o procedimento ocorra, é imprescindível que compreenda o que ocorrerá com os seus dados após tratados.

Tanto as determinações da LGPD como da LAI implicam diretamente nos processos para a segurança dos dados, sendo que para este texto, temos como destaque aos dados do sensíveis registradas no contexto do Assentamento Funcional Digital (AFD).

Entendemos que, as organizações devem implementar medidas técnicas e organizacionais adequadas para proteger os dados pessoais contra acesso não autorizado, perda, destruição ou divulgação indevida. Isso envolve o uso de processos, políticas e tecnologias de segurança da informação, como criptografia e firewalls, além de práticas de controle de acesso e monitoramento, ações essas que abordaremos mais à frente. Segundo Pestana 2020.

O protetor desses dados é obrigado a prever todos os cenários possíveis de ocorrer na realidade posta, devendo se precaver contra todas as possibilidades que possam ocorrer envolvendo o acesso e manuseio indevido dos dados das pessoas naturais objeto do tratamento. (Pestana, 2020, p. 7)

Porém, cabe ressaltar sobre a segurança dos Assentamentos Funcionais Digitais e a sua custódia, que as IFES possuem seu campo de atuação limitado, uma vez que, o manutenção do AFD não fica a cargo das instituições, conforme portaria normativa / SGP Nº 9, de 01 de agosto de 2018.

§ 3º O AFD será o meio de consulta ao histórico funcional a ser utilizado pelos órgãos e entidades e os arquivos que o compõem serão armazenados somente no Repositório Central, com observância das regras de segurança, armazenamento e preservação contidas no e-Arq Brasil, aprovado pela Resolução nº 25, de 27 de abril de 2007 do CONARQ, e dos requisitos para repositórios arquivísticos digitais confiáveis previstos na Resolução nº 43, de 04 de setembro de 2015 do CONARQ,

devendo estar protegidos de acesso, uso, alteração, reprodução e destruição não autorizados.

É importante destacar o consentimento do titular dos dados. Que deve representar a vontade do titular, conforme o Art. 5º da LGPD, inciso XII que define como a “manifestação livre, informada e inequívoca pela qual o titular concorda com o tratamento de seus dados pessoais para uma finalidade determinada”. Isso significa que o titular dos dados deve estar ciente de como suas informações serão utilizadas e ter a liberdade de consentir ou não com o tratamento. Porém, o consentimento não é a única base legal para o tratamento de dados pessoais no contexto do AFD. Dependendo das circunstâncias e da natureza dos dados envolvidos, pode haver outras bases legais previstas na LGPD que possam ser aplicadas, como o cumprimento de obrigação legal ou o legítimo interesse do controlador ou de terceiros.

PROTEÇÃO DE DADOS NO BRASIL E A SIMILARIDADE COM REGIMENTO EUROPEU

Para compreendermos melhor a LGPD, faz-se necessário voltar um pouco no tempo, e tomarmos à mão a Constituição Federal de 1988. Em seu Art. 1º o qual versa sobre a constituição do Estado Democrático de Direito, estabelece em seus incisos II e III, respectivamente, a cidadania e a dignidade da pessoa humana como direitos fundamentais a República Federativa do Brasil.

Ainda diante da Constituição Federal – CF, chama a atenção o Art. 5º, em especial o inciso X, que determina serem “invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das

peças, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”. (Brasil, 1988).

Avançamos um pouco na linha do tempo e nos deparamos com a Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011, Lei de Acesso à Informação – LAI. Nela dois pontos merecem destaques para o nosso contexto, o Art. 4º em seu inciso V define tratamento da informação como sendo o “conjunto de ações referentes à produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transporte, transmissão, distribuição, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação, destinação ou controle da informação” e o Art. 31º que vem enfatizar o Art. 5º da CF ao ressaltar que “o tratamento das informações pessoais deve ser feito de forma transparente e com respeito à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas, bem como às liberdades e garantias individuais”.

O Marco Civil da Internet, Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, indica garantias, direitos e deveres para a utilização da internet no território brasileiro. Ele estabelece em seu Art. 3º os princípios que disciplinam o uso da internet no Brasil, em especial os incisos II e III, que respectivamente, são proteção da privacidade e a proteção de dados pessoais, na forma da lei.

O Marco Civil buscou delimitar o tratamento jurídico da internet e, além de prever uma série de princípios gerais, estabeleceu diversos direitos e deveres dos envolvidos com a rede, e tratou de temáticas de naturezas diversas, partindo da questão da relação entre o Estado e os usuários da rede, regulamentando as obrigações dos provedores de acessos e referindo a proteção de dados pessoais (Silva, 2015, p.116).

Por sua vez, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), foi notadamente inspirada no Regulamento Geral de Proteção de Dados (GDPR) de 2016, da União Europeia. Tal inspiração visa estabelecer um ambiente com diretrizes claras para o tratamento de dados pessoais, com segurança jurídica e em conformidade com as legislações internacionais, promovendo a garantia e a proteção dos indivíduos em relação à sua privacidade.

O direito à privacidade e à proteção de dados pessoais ganharam notoriedade no direito europeu, a RGPD, sigla em inglês para *General Data Protection Regulation*, entrou em vigor no dia 25 de maio de 2018, com o objetivo de proteger os direitos e a privacidade dos cidadãos da União Europeia (UE) em relação aos seus dados pessoais. Ele substituiu a Diretiva de Proteção de Dados de 1995 e trouxe mudanças significativas na forma como as organizações coletam, processam e armazenam os dados pessoais dos indivíduos.

Para Ferreira, Pinheiro e Marques (2021), a promulgação do Regulamento impulsionou a Europa para uma posição de destaque sendo ele compreendido como o maior e mais relevante progresso em uma legislação em favor da privacidade e proteção de dados das pessoas físicas em razão do tratamento, uso e demais processos da informação.

Nesta perspectiva, o RGPD se aplica a todas as empresas e organizações que processam dados pessoais de indivíduos localizados na União Europeia, independentemente de onde a organização esteja sediada. Isso significa que empresas geograficamente localizadas fora dos países integrantes da UE também

devem cumprir o regulamento se oferecerem bens, serviços ou monitorarem o comportamento dos seus indivíduos.

Segundo Ferreira, Pinheiro e Marques (2021, p. 14),

O desenvolvimento tecnológico e a maior conexão econômica e social entre os países da União Europeia e outros países propiciou o crescimento da movimentação de dados entre pessoas, associações, empresas e organizações internacionais. Isso gerou novos desafios quanto à segurança, proteção de dados pessoais e regras que gerem confiança para o incremento da economia digital. O GDPR estabelece que o titular dos dados deve consentir de forma livre e positiva para o tratamento de seus dados pessoais, não sendo o direito de proteção passível de ser aplicado em dados de pessoas anônimos e/ou falecidas.

Embora existam diferenças específicas entre o RGPD e a LGPD, ambas as legislações têm como objetivo proteger os direitos e a privacidade dos indivíduos em relação aos seus dados pessoais, estabelecendo responsabilidades para as organizações e garantindo a transparência no tratamento de dados.

A normativa brasileira impõe a obrigatoriedade de se indicar agentes de tratamento, semelhante ao *Data Protection Officer* do Regulamento em vigor na União Europeia, e que desenvolvam práticas e ações administrativas que protejam os dados contra sinistros acidentais ou intencionais que resultem em destruição, extravio, falseamento ou outra forma danosa de tratamento (Schwaitzer; Nascimento; Costa, 2021).

Demonstrando a busca por padrões e princípios comuns em relação à proteção de dados pessoais. Ambas as legislações

refletem a importância crescente da privacidade e da proteção de dados em um contexto global, estabelecendo normas e diretrizes para as organizações lidarem com informações pessoais de forma adequada e responsável. Refletem a necessidade de estabelecer diretrizes claras para o tratamento de dados pessoais, visando proteger a privacidade dos indivíduos. A implementação dessas leis é essencial para garantir a conformidade e promover a cultura da proteção de dados em diferentes países e regiões.

RESPONSABILIZAÇÃO NA PROTEÇÃO DE DADOS

A segurança dos dados tem como principal propósito evitar o acesso não autorizado, o uso indevido, a modificação, a divulgação não autorizadas e a destruição acidental ou ilegal das informações pessoais. Para garantir essa salvaguarda, é essencial adotar as devidas medidas técnicas e organizacionais para minimizar os riscos associados à segurança da informação.

Uma das principais diretrizes da LGPD indica a necessidade de medidas de segurança apropriadas, levando em consideração a natureza dos dados tratados, os riscos envolvidos e as melhores práticas organizacionais. Também exige que as organizações adotem práticas para garantir a confidencialidade, integridade e disponibilidade dos dados pessoais.

Isso inclui a implementação de políticas de segurança, a capacitação dos colaboradores, a designação de responsáveis pela segurança da informação e a realização de auditorias periódicas para verificar a eficácia das medidas adotadas.

A segurança dos dados não se restringe apenas a aspectos tecnológicos, mas também envolve a conscientização e a cultura de segurança dentro das organizações. A conscientização dos colaboradores sobre a importância da proteção dos dados pessoais, o emprego de boas práticas de segurança e a implementação de políticas voltadas a esta temática são essenciais para fortalecer a segurança dos dados em todas as etapas do seu ciclo de vida.

As organizações são responsáveis por garantir o cumprimento dos princípios de proteção de dados pessoais. Elas devem adotar medidas adequadas, demonstrar conformidade com as obrigações estabelecidas na legislação e ser transparentes em relação às suas práticas de tratamento de dados.

Três atores foram introduzidos na legislação brasileira pela LGPD para tratar deste tema: o Controlador, Operador e Encarregado. O papel de cada um, tal como as suas atribuições legais, é essencial para implementação da nova legislação.

Em relação à responsabilização, a LGPD impõe aos controladores a responsabilidade pelo tratamento adequado dos dados pessoais. Essa incumbência envolve a implementação de políticas e processos internos que garantam o cumprimento da lei e a proteção dos direitos dos titulares.

Neste contexto, o Art. 5º da LGPD define que o controlador é “pessoa natural ou jurídica, de direito público ou privado, a quem competem as decisões referentes ao tratamento de dados pessoais” assemelhando a uma atividade de gestão. Nesta perspectiva, o operador é “pessoa natural ou jurídica, de direito público ou privado, que realiza o tratamento de dados pessoais em nome do controlador” se aproximando dos servidores de-

signados a desempenhar a suas atividades laborais com apoio do AFD.

De acordo com a LGPD, o controlador é responsável por definir os propósitos e meios do processamento de dados pessoais. No contexto do AFD, o controlador deve garantir que a plataforma seja alimentada com dados adequados, livres de vieses discriminatórios e alinhados com os princípios éticos e legais. Além disso, o controlador deve implementar medidas para garantir a transparência e explicabilidade do tratamento dos dados pessoais, de forma que os indivíduos possam compreender as decisões tomadas com base em seus dados pessoais.

O controlador tem a obrigação de verificar a exatidão, a clareza, a relevância e a atualidade dos dados em seu poder, efetuando medidas para eliminar os dados desnecessários. Deve ainda manter registro das operações de tratamento realizadas, assim como avaliar o risco de exposição dos dados em seu poder e o impacto desse risco aos dados em sua custódia (Schwaitzer, 2020, p. 44).

O operador, é responsável por executar o processamento de dados em nome do controlador, deve assegurar que o AFD seja utilizado corretamente, garantindo a segurança e a privacidade dos dados pessoais durante todo o processo, principalmente na inclusão, acesso e uso. Além disso, o operador deve monitorar e avaliar regularmente a precisão e a confiabilidade dos assentamentos, minimizando riscos decorrentes de vies ou discriminação injusta.

Já o encarregado é entendido como a pessoa indicada pelo controlador para atuar como canal de comunicação entre o controlador, os titulares dos dados e a Autoridade Nacional de Proteção de Dados. Tem como responsabilidade legal estabelecer comunicação com os titulares e autoridade nacional, esclarecimentos, providências e orientações internas.

LGPD desempenha um papel crucial na proteção dos direitos dos indivíduos no que diz respeito ao processamento de seus dados pessoais, enquanto o AFD apresenta desafios e preocupações adicionais devido à sua capacidade de tomar decisões administrativas mais ágeis com a informação pessoal disponível a todo tempo. Compreender as responsabilidades envolvidas na aplicação da LGPD ao AFD é essencial para garantir a conformidade legal e ética na utilização dessas tecnologias.

A implementação efetiva dessas práticas requer uma abordagem abrangente e comprometida por parte das instituições, considerando a complexidade do ambiente digital e os desafios relacionados à proteção de dados. É necessário que as organizações invistam em recursos e estratégias adequadas. A aplicação efetiva da LGPD requer investimentos em tecnologia, treinamento de pessoal e revisão de processos internos, a fim de garantir a conformidade com a lei e a proteção efetiva dos dados pessoais.

DESAFIOS NA APLICAÇÃO DA LGPD AOS ASSENTAMENTOS FUNCIONAIS DIGITAIS

A gestão dos Assentamentos Funcionais Digitais (AFD) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) é uma tarefa complexa devido à quantidade e diversidade de informações armazenadas nesses sistemas. Os registros funcionais abrangem uma ampla gama de informações sensíveis, como números de identificação pessoal, histórico médico, dados bancários e outros dados confidenciais.

Outro fator, é a interconectividade de sistemas, muitas vezes, o AFD está integrado a outros sistemas institucionais, pelo menos na teoria, como o Boletim de Gestão de Pessoas – BGP. Essa interconexão exige uma abordagem integrada para garantir a consistência e a integridade dos dados em todos os sistemas envolvidos. É preciso que haja uma sincronização eficiente entre os diferentes sistemas para evitar inconsistências e duplicações.

A evolução tecnológica também contribui para a complexidade. Com o avanço das tecnologias, novos desafios surgem, como a proteção contra ameaças cibernéticas e deve estar atualizado e em conformidade com as diretrizes e requisitos de segurança estabelecidos pelas regulamentações, como corrobora Silva *et al.* (2019, p. 86).

O AFD proporciona aos servidores obterem a informação desejada por meio de computadores, smartphones e tablets conectados à internet, desde que se enquadre nos perfis apresentados no Portal do Servidor, a saber: i) Consulta AFD, realiza apenas consultas; ii) Técnico AFD, realiza consultas e operações de inclusão de

documentos; iii) Gestor de Acesso Setorial, realiza as habilitações dos usuários; iv) Auditor AFD, realiza consulta e inclusão de documentos; Gestor AFD, realiza a gestão documental do órgão. O software disponibiliza os dossiês, objetivando a precisão na recuperação, a agilidade e a facilidade no acesso às informações.

Para lidar com tais situações de possível adversidade em relação ao AFD, é fundamental adotar uma abordagem consistente. Isso inclui o estabelecimento de políticas claras de governança de dados, a implementação de medidas de segurança apropriadas, como criptografia de dados e controle de acesso restrito, além da realização de auditorias regulares para garantir a conformidade com as regulamentações vigentes.

Treinamentos e atualizações constantes são necessários para garantir que os responsáveis pelo gerenciamento dos dados estejam cientes das melhores práticas de proteção de dados e saibam como lidar com os desafios relacionados à complexidade do AFD.

MEDIDAS E PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS PARA PROTEÇÃO DE DADOS

A LGPD estabelece diretrizes específicas para a proteção de dados pessoais e sua aplicação aos Assentamentos Funcionais Digitais em Instituições Federais de Ensino Superior. Provavelmente o maior desafio às IEFS neste cenário é garantir os recursos financeiros e humanos para implementar o que as legislações estão determinando. Uma vez garantido estes recursos, para

garantir a segurança e a privacidade dessas informações, deve-se adotar as medidas técnicas e organizacionais adequadas. Listamos algumas das medidas que podem ser implementadas:

- 1. Criptografia:** A criptografia consiste em transformar os dados em uma forma ilegível, conhecida como texto cifrado, por meio de algoritmos matemáticos complexos. Essa técnica é fundamental para proteger os dados durante o armazenamento e a transmissão, tornando-os ininteligíveis para qualquer pessoa não autorizada.
- 2. Controles de acesso:** Garantir que somente pessoas autorizadas tenham acesso aos dados pessoais armazenados no AFD. Isso pode ser alcançado por meio de autenticação de múltiplos fatores, como o uso de senhas robustas, tokens de segurança ou biometria. Recomenda-se definir níveis de acesso, de modo a permitir que cada usuário tenha acesso apenas às informações necessárias para o desempenho de suas funções.
- 3. Monitoramento e detecção de ameaças:** A adoção de sistemas de monitoramento contínuo e detecção de ameaças é essencial para identificar possíveis atividades maliciosas e intrusões no AFD. Isso envolve a implementação de soluções de segurança, como sistemas de detecção de intrusão (IDS) e sistemas de prevenção de intrusão (IPS), que monitoram o tráfego

de rede em busca de padrões suspeitos ou atividades não autorizadas.

4. Atualizações de segurança e patch management:

Manter os sistemas operacionais, aplicativos e dispositivos utilizados no AFD atualizados é fundamental para garantir que todas as vulnerabilidades conhecidas sejam corrigidas.

5. Proteção contra malware:

A utilização de soluções antivírus e antimalware é essencial para detectar e eliminar ameaças, como vírus, worms, trojans e ransomware. É importante manter as soluções atualizadas e realizar varreduras regulares nos sistemas para garantir a detecção precoce e a remoção de qualquer software malicioso.

6. Segurança física:

Garantir a segurança física dos equipamentos que armazenam os dados pessoais no AFD. Isso inclui a proteção adequada dos servidores, computadores e dispositivos de armazenamento contra acesso não autorizado, roubo ou danos físicos.

7. Backup regular:

A realização de backups periódicos dos dados é essencial para garantir a disponibilidade e a integridade das informações. Os backups devem ser armazenados em locais seguros, preferencialmente em ambientes isolados e protegidos contra falhas e desastres, como incêndios e inundações. Deve-se

testar periodicamente a recuperação dos dados dos backups para verificar sua efetividade.

- 8. Políticas de senha:** A implementação de políticas de senha é uma medida simples, para fortalecer a segurança dos dados. As senhas devem ser únicas, complexas e alteradas regularmente. É recomendável o uso de autenticação de dois fatores, que adiciona uma camada adicional de segurança ao exigir uma segunda forma de autenticação além da senha.

É importante ressaltar que a implementação dessas medidas deve ser acompanhada por uma abordagem de gestão de riscos contínua, que envolva a identificação, análise e mitigação de ameaças e vulnerabilidades, visando aprimorar constantemente a proteção dos dados.

Destaca-se nestes processos a conscientização e capacitação dos colaboradores, pois esta ação desempenha um papel crucial na proteção adequada dos dados pessoais. A complexidade dos AFDs e a sensibilidade das informações armazenadas exigem que os colaboradores estejam plenamente cientes de suas responsabilidades, dos riscos e das medidas de proteção a serem adotadas.

É essencial que os servidores estejam familiarizados com a LGPD e suas implicações no contexto dos AFDs. Eles devem ser informados sobre os direitos dos titulares dos dados, como o direito de acesso, retificação e exclusão, e entender as responsabilidades da instituição no tratamento dessas informações.

Além dos treinamentos, é importante promover a cultura de segurança da informação entre os colaboradores. Isso pode ser feito por meio da disseminação de materiais educativos, como cartilhas, guias e comunicados internos, que destacam a importância da proteção de dados e fornecem orientações práticas para lidar com os AFDs.

Os colaboradores devem estar cientes das consequências do descumprimento das políticas de proteção de dados, das penalidades legais e das possíveis repercussões reputacionais que a instituição pode enfrentar em caso de violação de dados pessoais no AFD. Essa consciência aumenta a responsabilidade individual e coletiva na proteção dos dados e reforça a importância de seguir os protocolos e as diretrizes estabelecidas.

As medidas relativas aos processos de gestão organizacional também desempenham um papel fundamental na proteção de dados nos Assentamentos Funcionais Digitais. Destacam-se:

- 1. Políticas de segurança da informação:** Estabelecer políticas claras de segurança da informação que abordem aspectos como o acesso aos dados, a classificação da informação, o compartilhamento de informações confidenciais, a segregação de funções e responsabilidades, entre outros. Essas políticas devem ser comunicadas e periodicamente revisadas e atualizadas para garantir a conformidade com a LGPD e as melhores práticas de segurança.
- 2. Controles de privacidade:** Consiste em integrar a proteção de dados pessoais desde a concepção dos

sistemas e processos. Isso envolve a implementação de medidas técnicas e organizacionais que garantam a privacidade e a segurança dos dados em todas as etapas, como a anonimização ou pseudonimização dos dados, o controle de acesso granular e a implementação de princípios de minimização de dados.

- 3. Avaliação de riscos:** É importante realizar avaliações periódicas de riscos para identificar possíveis vulnerabilidades e ameaças aos dados pessoais.
- 4. Gestão de incidentes de segurança:** Envolve a definição de procedimentos claros para a notificação, investigação e resposta a incidentes de segurança, além de estabelecer uma equipe responsável por coordenar as ações necessárias para mitigar os danos e recuperar a segurança dos dados.

Essas medidas ajudam a fortalecer a segurança dos dados pessoais nos Assentamentos Funcionais Digitais, proporcionando uma proteção abrangente e reduzindo os riscos de violações ou acessos não autorizados. No entanto, é importante ressaltar que as medidas de proteção devem ser adaptadas às necessidades específicas de cada instituição, considerando seus recursos, características do AFD e o grau de sensibilidade dos dados tratados.

A implementação de uma governança de dados efetiva também deve ser considerada para garantir a conformidade com a LGPD e promover a proteção adequada dos dados pessoais no AFD. A governança de dados refere-se à estrutura organizacio-

nal, políticas, processos e controles que são estabelecidos para gerenciar e proteger os dados ao longo de seu ciclo de vida.

Para implementar uma governança de dados, é necessário considerar os seguintes elementos:

- 1. Estrutura organizacional:** É importante designar responsabilidades claras e estabelecer uma estrutura organizacional adequada para lidar com a proteção de dados no AFD. Isso pode incluir a nomeação de um Encarregado de Proteção de Dados (DPO - *Data Protection Officer*) responsável por supervisionar as atividades de proteção de dados, bem como a criação de um comitê de privacidade que envolva diferentes áreas da instituição.
- 2. Processos e procedimentos:** É necessário estabelecer processos e procedimentos documentados para gerenciar a proteção de dados no AFD. Isso pode incluir a realização de avaliações de impacto à privacidade, que são análises detalhadas dos riscos associados ao tratamento de dados, a fim de implementar medidas de mitigação apropriadas.
- 3. Monitoramento e conformidade:** É fundamental estabelecer mecanismos de monitoramento e conformidade para garantir a efetividade das medidas de proteção de dados no AFD. Isso pode incluir auditorias internas regulares, revisões periódicas das políticas e procedimentos, bem como a realização de testes de

segurança e avaliações de conformidade e de maturidade dos processos relativos a LGPD. Também é importante acompanhar as orientações e as decisões das autoridades reguladoras para garantir que a instituição esteja atualizada em relação às melhores práticas e aos requisitos legais.

Estas atividades devem ser trabalhadas em conjunto com as demais. Evitando duplicidades na elaboração de políticas, planos de treinamentos e etc. As ações de segurança, de gestão de dados e de governança precisam ser discutidas, trabalhadas e disseminadas na organização de forma conjunta, uma complementando a outra.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo apoio financeiro à realização dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Disponível em: <https://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.965**, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.709**, de 14 de agosto de 2018b. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/27457334>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 04**, de 10 de março de 2016. Cria o Assentamento Funcional. Disponível em: <https://www.gov.br/conarq/pt-br/legislacao-arquivistica/portarias-federais/portaria-normativa-no-4-de-10-de-marco-de-2016>. Acesso em: 18 de jun. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa/SGP nº 9**, 01 de agosto de 2018. Dispõe sobre a criação do Assentamento Funcional Digital-AFD. Portal do Servidor, Brasília: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2018. Disponível em: <http://www.servidor.gov.br/gestao-de-pessoas/assentamento-funcional-digital/normativos>>. Acesso em: 30 jun. 2023

FERREIRA, D. A. A.; PINHEIRO, M. M. K.; MARQUES, R. M. Privacidade e proteção de dados pessoais: perspectiva histórica. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 12, n. 2, p. 151-172, 2021. DOI: [10.11606/issn.2178-2075.v12i2p151-172](https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v12i2p151-172) Acesso em: 23 jun. 2023.

PESTANA, M. Os princípios no tratamento de dados na LGPD (Lei Geral da Proteção de Dados Pessoais). São Paulo: **revista Consultor Jurídico**, 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/artigo-marcio-pestana-lgpd.pdf>>. Acesso em: 30 jun.2023

SCHWAITZER, L.; NASCIMENTO, N.; COSTA, A. S. Reflexões sobre a contribuição da gestão de documentos para programas de adequação à lei geral de proteção de dados pessoais (lgpd). **Acervo – Revista do Arquivo Nacional**, v. 34, n. 3, p. 1-17, 2021. Disponível

em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/163479>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SCHWAITZER, L. B. LGPD e acervos históricos: impactos e perspectivas. **Archeion Online**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 36-51, 2020. Disponível em: <<https://brapci.inf.br/index.php/res/v/152922>>. Acesso em: 27 jun. 2023

SILVA, F. S. da. **A proteção jurídica dos dados pessoais nos países do mercosul em face da segmentação comportamental**: um estudo comparado. Orientadora: Rosane Leal da Silva. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6381>>. Acesso em: 30 jun 2023.

CAPÍTULO 6

REDES SOCIOTÉCNICAS DE APRENDIZAGENS DO SISTEMA DE TRAMITAÇÃO DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Aílla Lins Cavalcanti

Lucivania Jacinto da Silva Lins

Patrícia Maria da Silva

O aumento constante do volume e da velocidade das informações geradas pelas entidades, fez surgir a necessidade de utilização de sistemas informatizados, para que as organizações pudessem atender ao dinamismo do mercado atual, no qual a tecnologia tem se tornado presente nos procedimentos administrativos (Bazzotti; Garcia, 2006).

Na área pública, a demanda de evolução para a digitalização de processos é motivada principalmente para dar mais eficiência e transparência a este setor. Essa inovação foi impulsionada pelo advento de alguns instrumentos legais como:

- a) a Emenda Constitucional nº 19/1998, que atribui a eficiência como princípio da administração pública nacional (Brasil, 1998);

- b) a Lei n.º 12.527/2011, que fomenta o acesso à informação de órgãos públicos de forma transparente (Brasil, 2011);
- c) e a edição do Decreto Federal Nº 8.539, que disciplina sobre a utilização de meio eletrônico para a realização de processos administrativos na administração pública federal, visando assegurar, eficiência, eficácia, efetividade, segurança, sustentabilidade para à ações governamentais, além de possibilitar o acesso do cidadão a essas informações (Brasil, 2015).

Nesse período de transformação dos processos físicos para os digitais, o arcabouço legal regendo esse tipo de trâmite na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi editada a Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) nº 10/2019, publicada em 26/06/2019, que determina a obrigatoriedade de tramitação de processos, exclusivamente pelo SIPAC.

De acordo com Souza (2004), a aprendizagem organizacional pressupõe momentos de ordem e de desordem. A utilização de um novo elemento pode ser considerada como uma situação de desordem na organização, e ao mesmo tempo pode ser vista como uma oportunidade de aprendizagem organizacional, capaz de produzir a consolidação de um novo conhecimento. Isso equivale a incorporação de uma nova sistemática de trabalho, como a alteração da tramitação de processos físicos para os digitais, como foi o caso da UFPB.

Em consonância com Santos (2014), em meio a um cenário de constantes mudanças, é importante que as empresas tenham a capacidade de se adaptar às novas transformações. E como olhar para essas transformações? Como analisá-las? São inúmeras questões que surgem, todavia, nós encaramos pela

lente da Teoria Ator-Rede (Latour, 2012), aquela que se debruça na perspectiva que humanos e não-humanos estão associados em movimentos relacionais.

Sendo assim, nos momentos em que se pressupõem inovação, ou alteração de procedimentos, são as ocasiões mais propícias para se analisar a atuação dos objetos/coisas, com mais clareza, pois é nessa situação que os objetos terão a sua existência unida às ações humanas até a sua implementação ou instalação, que é quando deixam de fazer parte das discussões e retornam a um papel de invisibilidade nos processos (Latour, 2012).

A perspectiva que considera o material (objeto/coisa) e o social (indivíduos) como componentes da análise do cotidiano é denominado de sociomaterialidade, em consonância com Decuyper e Simons (2016). Esse tipo de análise é considerada como uma maneira mais ampla de observar as organizações como abordado por Silva (2022, p. 23):

[...] as organizações precisam visualizar a gestão de forma holística e sistêmica permitindo o desenvolvimento de competências em conformidade com os objetivos organizacionais e inserindo pessoas e objetos nos campos de estudos organizacionais. Ou seja, trazer a sociomaterialidade para o diálogo.

De acordo com Silva *et al.* (2016) as relações desenvolvidas entre os atores que compõem uma ação específica são denominadas como rede. Na perspectiva de Nobre e Abreu (2023), o conjunto heterogêneo, formado por “atores sociais” e não-humanos, que agem de forma colaborativa, exercendo

papéis definidos e unidos por um mesmo fim, é definido como uma Rede Sociotécnica.

A inovação, que ocorreu na UFPB, promovida pela implantação e o uso obrigatório do SIPAC, um não-humano (Objeto/Coisa), modificou significativamente a forma como os procedimentos eram realizados na instituição. Os processos físicos, manipulados manualmente, passaram para o meio digital. Essa situação influenciou na mudança de algumas rotinas de trabalho que tiveram de se adequar à nova realidade.

Diante deste cenário de modernização, esta pesquisa pretende responder à seguinte indagação: Como são estabelecidos os arranjos e vínculos das interações, estabelecidas entre os atores das redes sociotécnicas de aprendizagem no SIPAC da UFPB?

O presente estudo tem o objetivo geral de identificar e analisar os arranjos e vínculos das interações estabelecidas entre os atores das redes sociotécnicas de aprendizagem no SIPAC da UFPB.

Para alcançar o objetivo proposto neste trabalho, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, de cunho descritivo, que se inspirou na etnografia para compreender melhor o fenômeno social estudado e na observação participante.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo utilizou a abordagem qualitativa para realizar a análise da rede sociotécnica da utilização do SIPAC, no âmbito da UFPB, considerando que segundo Gil (2021), esse método pode elaborar a descrição de uma experiência vivenciada

por um grupo de indivíduos, bem como desvendar concepções e relacionamento entre os dados para reordená-los em uma forma mais explicativa, enfatizando as qualidades de entidades e processos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como descritiva. Em relação aos procedimentos técnicos, como pesquisa bibliográfica.

Este trabalho também se inspirou na etnografia, pois de acordo com Andion e Serva (2012), esse método pode ser considerado como criador de um ambiente novo, propício para o surgimento de definições e técnicas que unem classificações que eram tidas como incompatíveis em outras áreas científicas, permitindo assim que a pesquisa seja um reflexo mais real do que se é estudado. Para esses autores, a etnografia possibilita uma melhor compreensão dos fenômenos sociais, por descrever e interpretar determinado fato social de acordo com a perspectiva do grupo de indivíduos nele inserido.

Silva (2020) propõe uma etnografia seguindo os princípios tradicionais dessa metodologia, mas que inclui na análise do fato social uma visão mais abrangente, englobando todos os atores envolvidos, sejam eles humanos e não-humanos, esse método é denominado de Etnografia das Redes Sociotécnicas (ERS) e propõe o mapeamento das redes sociotécnicas como um meio de demonstrar as “articulações” do fato a ser analisado.

Em consonância com Andion e Serva (2012), optou-se pela observação participante para realizar a imersão nos valores dos fenômenos sociais a serem estudados.

Silva (2022, p. 22) aborda a importância do observador explorar as redes de trabalho a partir de sua “própria experiência” para que ele possa compreender “a organização e a simetria existente entre os atores dentro da estrutura organizacional, tecnológica e administrativa, pois as imagens trazidas por essas redes revelam as experiências vividas”.

O campo escolhido para realização dessa pesquisa foi a UFPB, pois a implantação do SIPAC de forma totalmente digital, foi determinada de forma obrigatória, em todas as suas unidades, em 2019, por meio do que determinou o Ofício Circular Nº 26/2019 – PRA (11.00.47), emitido em 31 de janeiro de 2019, nesse contexto, os procedimentos que eram realizados em processos físicos foram alterados para o meio digital, essa situação influenciou na alteração de algumas rotinas de trabalho que foram modificadas para se adequar à nova realidade.

TICS NO SERVIÇO PÚBLICO

No setor público, os governos vêm aderindo internacionalmente a um processo de informatização que contribui para a prestação de serviços mais céleres, integrados, acessíveis e transparentes, além de fomentar a confiabilidade do usuário e auxiliar no combate à corrupção (Martins, 2022).

Esta adequação das instituições públicas vem sendo norteada na substituição de práticas burocráticas por uma gestão mais eficiente, sendo os sistemas de informação uma ferramenta hábil para atender a estes objetivos.

Nesse contexto, a adesão aos sistemas de informação na esfera pública decorreu de uma necessidade de modernização da gestão, considerando o volume elevado de informações com as quais lida, bem como a exigência de uma melhor prestação de serviço (Souza, 2014).

Ademais, ganham ainda mais espaço à medida em que se percebe a força organizacional que estes sistemas dispõem, pois conseguem concentrar e organizar o montante de informações, sejam elas decorrentes de atribuições internas e externas ou de serviços- fim ou serviços-meio, a ponto de se tornarem importantes auxiliares nos processos de tomada de decisão.

No entanto, é necessário pessoas qualificadas, que saibam utilizar as informações ali geradas de modo adequado, interpretando os dados em suas diversas facetas com o fito de solucionar os problemas que surgem em variados momentos.

As tecnologias de informação e os agentes humanos podem acarretar, juntos, mudanças significativas no curso de uma instituição. O fluxo e a sedimentação de informações geradas produzem valor e refletem em encaminhamentos práticos para as mais diversas conjunturas, onde atuação tecnológica e a vivência humana atuam em simbiose.

Sendo assim, corroboramos o entendimento de Fernandes (2012, p. 7) que afirma que um sistema de informações é “um conjunto de recursos humanos e tecnológicos que busca atingir adequadamente todas as necessidades de informação de uma organização e de seus processos de negócios.”

Logo, não há como considerar a utilização das TICs no setor público sem considerar os atores humanos e não huma-

nos que emergem em rede mediante sua utilização. Para que a adesão a um sistema seja exitosa, há que se observar a aceitação dos usuários, a cultura ali existente e perceber que os recursos técnicos aliados às atuações dos agentes operadores é que permitem alcançar os resultados almejados. Nesse contexto, pretende-se analisar a rede que se forma entre os atores humanos e não-humanos na utilização do SIPAC, tecnologia adotada pela UFPB para gestão administrativa descrita no tópico seguinte.

SISTEMA SIPAC E REDES SOCIOTÉCNICAS

Sistema SIPAC

A UFPB adquiriu o SIPAC, desenvolvido e utilizado a contento pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Considerou-se a similaridade da natureza jurídica e dos serviços prestados pelas duas instituições, pressupondo que a aquisição de um sistema já finalizado e validado seria uma forma mais rápida e eficiente de automatizar os processos do que desenvolver um novo programa para a UFPB (Alves, 2019).

O SIPAC é um sistema de gestão utilizado para registrar e monitorar as demandas, atividades e informações administrativas. A Superintendência de Tecnologia da Informação da UFRN descreve em seu catálogo de serviços as funcionalidades do SIPAC e sua importância para a instituição nos seguintes termos:

O sistema SIPAC integra totalmente a área administrativa, desde a requisição (material, prestação de serviço, suprimento de fundos, diárias, passagens, hospedagem, material informacional,

manutenção de infraestrutura), até o controle do orçamento distribuído internamente. No SIPAC, cada unidade administrativa possui seu orçamento e a autorização de qualquer despesa, por unidade, que deverá ocorrer, previamente, neste sistema, antes mesmo de ser executada no SIAFI. Além das requisições e do controle orçamentário, o SIPAC controla e gerencia: compras, licitações, boletins de serviços, liquidação de despesa, manutenção das atas de registros de preços, patrimônio, contratos, convênios, obras, manutenção do campus, faturas, bolsas e pagamento de bolsas, abastecimento e gastos com veículos, memorandos eletrônicos, tramitação de processos, dentre outras funcionalidades (UFRN, 2024).

Assim, a adoção do SIPAC significou um rompimento de paradigma para a gestão universitária, posto que oportunizou o controle e integração das atividades exercidas, além de possibilitar uma relação de monitoramento entre estas atividades e o orçamento direcionado a cada unidade interna (Araújo, 2013).

Cabe ressaltar, todavia, que a implementação do SIPAC na UFPB ocorreu, em primeira instância, como um módulo organizador de protocolo, sendo utilizado em formato analógico ou híbrido (Guimarães Júnior, 2022). Gerava-se no sistema uma sequência numérica que era atribuída a determinado processo, mas este tramitava também fisicamente, assim como a maioria dos documentos nele inseridos. Apenas em 2019, a UFPB regulamentou a utilização do processo eletrônico e publicou a Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) nº 10/2019, determinando a obrigatoriedade de cadastro e tramitação unicamente eletrônica junto ao SIPAC.

Atualmente, o SIPAC tem importância vital para a execução da rotina administrativa da UFPB, é utilizado diariamente em diversas frentes da gestão universitária. No entanto, é de se destacar que o refinamento do sistema para a importância que hoje assume só foi possível devido a postura aprendente adotada pela gestão, posto que houve um empenho em adequá-lo à realidade da instituição, considerando as necessidades que foram surgindo na prática e que eram relatadas pelos usuários.

Por fim, cumpre ressaltar que se por um lado entende-se que a incorporação do sistema pela UFPB trouxe integração de informações, economicidade, eficiência e transparência, por outro, observa-se surgir uma interdependência que se estende para além do sistema em si, mas que abarca todos os insumos e dispositivos necessários para que este esteja em pleno funcionamento, tais como energia, internet, computador etc.

Redes Sociotécnicas

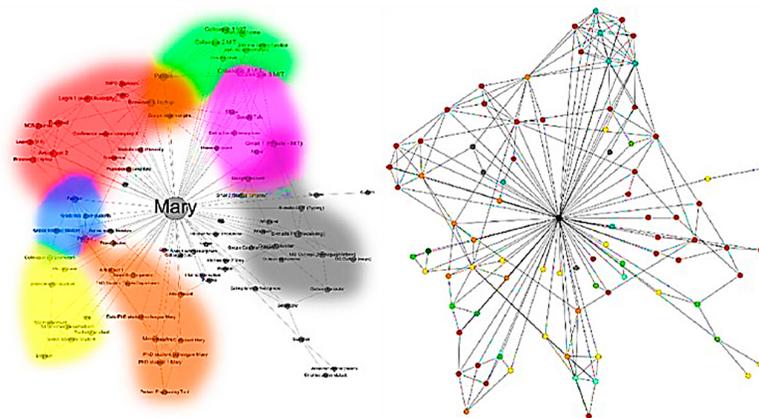
A Teoria Ator-Rede disseminada por Latour (2012), desperta uma nova forma de abordagem dos estudos na área social e também na administração, possibilitando uma análise diferenciada das organizações considerando todos os elementos que compõem o ato administrativo, sejam eles humanos ou não-humanos, pessoas ou coisas, como abordado por Rosa (2016), destacando a relação entre o social e o material, em um cenário, no qual o não-humano (objetos, tecnologias e artefatos materiais), são integrados como parte do processo social.

Nesse contexto de análise, que reconhece a inter-relação coexistente entre o social e o material, para Decuyper e Simons

(2016), envolve um tipo de análise que considera como componentes da vida cotidiana o social e o material, de modo a gerar uma possibilidade de pesquisa que leva em conta humanos e não-humanos simetricamente, como iguais, de maneira horizontal, os denominando, de modo genérico, como “atores” que possuem alguma forma de ação. Os atores, ao distribuírem suas relações e as ações em redes integradas por elementos sociais e materiais formam redes sociotécnicas.

Para Decuyper (2019), as redes podem ser analisadas visualmente, por meio de diagramas, de modo a facilitar a identificação dos atores centrais da rede, da quantidade desses atores que é mobilizada para desenvolver determinada prática, das áreas que mais concentram atores e interações dentre outros aspectos, conforme Figura 1.

Figura 1 – Rede sociotécnica de jornada de trabalho de um professor.



Fonte: Decuyper (2019).

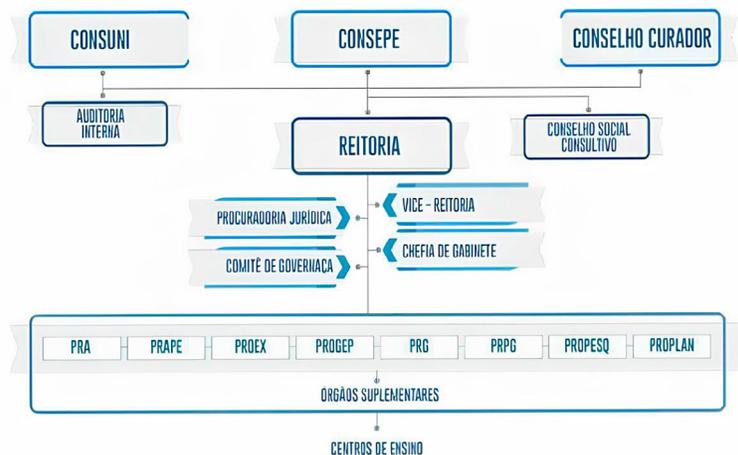
Para Antonello e Godoy (2011) as redes sociotécnicas, na ótica da administração, podem ser entendidas como a junção de “aspectos técnicos e sociais de uma organização”. Esses autores relatam que grandes corporações, como a Saab Scania e a Volvo, adotaram, na década de 70, o chamado “Modelo Sociotécnico de Organização”, o qual considerava todos os aspectos que envolviam a organização sejam eles “técnicos, tecnológicos, humanos ou sociais”, para eles a parte técnica teria uma “eficiência potencial”, que ao ser somada com a parte social transformava esta eficiência em real.

Como apontado por Decuypere e Simons (2016), a análise da rede sociotécnica de um ambiente permite a visualização de como os atores se relacionam, o que poderá promover a identificação do que é realmente importante na condução de uma prática determinada. No meio administrativo, por exemplo, poderia ser utilizada para tornar mais clara a identificação de algum gargalo, erro ou inconsistência na execução de um determinado procedimento.

ANÁLISE DA REDE SOCIOTÉCNICA DE UTILIZAÇÃO DO SIPAC

Administrativamente, a UFPB é dividida em oito pró-reitorias, centros, comissões, além dos seus órgãos deliberativos e suplementares como demonstrado na Figura 2, elaborada em 2018, mas que não possui a atualização da criação da Pró-Reitoria de Extensão.

Figura 2 – Organograma Oficial da UFPB.



Estrutura Organizacional da UFPB.

Fonte: UFPB, 2018.

No ano de 2023, tramitaram eletronicamente 130.513 processos, segundo dados coletados através do SIPAC, na instituição. Esse volume de informação demandaria uma quantidade de papel e espaço de armazenamento incompatível com a nova realidade da “Era Digital”. Por meio dos sistemas informacionais, tornou-se mais fácil manusear grandes volumes de informação e, nesse sentido, a implantação da obrigatoriedade da tramitação de processos de forma totalmente digital, em 2019, contribuiu positivamente para as atividades internas da universidade.

Para iniciar a identificação dos atores envolvidos no SIPAC, foi iniciada a análise da tramitação de alguns processos já realizados, bem como a observação de servidores realizando essa atividade. Com base nessas observações, foram criados termos

Com o SIPAC, aumentou a quantidade de relações entre os atores, com vínculos distribuídos de forma uniforme, variando entre 11 e 17 relações por ator.

Tureta e Alcadipani (2009) alertam sobre a necessidade de se analisar o que ocorreria em caso de falha de um dos elementos componentes da rede, pois quanto mais conectada são as relações estabelecidas dentro dessa teia, maior é a necessidade de que todos os seus componentes estejam funcionando adequadamente, o que poderia gerar para a instituição a necessidade de fazer uma avaliação permanente dos riscos que envolvem as suas atividades.

No caso do processo eletrônico, verificamos que os atores, possuem um relacionamento mais próximo, ágil e imediato, talvez bastaria apenas a falta de energia elétrica ou de acesso à internet, para que boa parte das funções vinculadas ao trâmite processual na UFPB sejam paralisadas, por outro lado, essa imbricação entre os componentes da rede sociotécnica pode vislumbrar uma perspectiva em relação à plena atividade de todos os atores, sendo utilizados de forma cada vez mais simétrica, cada um cumprindo o seu papel na organização com o mesmo nível de contribuição dos demais.

A mudança de método, em relação ao desempenho das funções que envolviam o trâmite processual, ocasionou o desaparecimento de alguns componentes da rede sociotécnica, como o do serviço exercido pelo contínuo, na entrega de documentos entre as unidades da instituição, bem como o uso de livro de protocolo, e do meio de transporte utilizado para realizar o trânsito dos processos, que ocorria por diversas formas.

Observou-se maior transparência e acesso à informação. O interessado passou a ser um *cluster*, estabelecendo ligação com todos os outros atores identificados, o que só foi possível devido ao acesso constante que lhe é possibilitado durante toda a tramitação, por meio do SIPAC. Ademais, esta transparência e agilidade de acesso aos dados auxiliou o processo de tomada de decisões da gestão.

No processo eletrônico, tornou-se possível que ocorressem diversas tramitações em um mesmo dia, a pulverização de base de dados deu lugar a uma base única, com definição de modelo próprio, facilitando, além do acesso, a usabilidade.

Por fim, cumpre ressaltar que se por um lado a migração para o processo eletrônico ofertou benefícios de acessibilidade, transparência, celeridade, economia e padronização, por outro, a tramitação processual e a resolução de demandas, passou a ter uma relevante associação com outros atores, essenciais à sua funcionalidade, tais como: energia elétrica e internet, cabendo refletir até que ponto essa extrema interdependência é saudável para a instituição, na medida em que pode pôr em xeque a continuidade das atividades desempenhadas diante da ausência de atuação de algum deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar a estruturação da rede sociotécnica formada a partir da utilização do SIPAC nos processos eletrônicos na UFPB. Para tanto, identificou-se quais são os atores com ação na rede, sejam: interessado, documentos digitais,

UFPB, SIPAC, computador, STI, mobília, energia, servidor, NUP, processo, normas internas, normas externas, autoridade, unidade solicitante, unidade solicitada, internet e arquivo.

O mapeamento demonstrou que a implantação do processo eletrônico acarretou a formação de novos atores e vínculos após este marco de digitalização. Anteriormente, os documentos físicos juntamente com o papel tinham atuação tão relevante que foram estabelecidos como *clusters*, pois eram o suporte material pelo qual o processo se desenrolava. Já com o processo eletrônico, estes atores sequer aparecem na rede, em contrapartida, surgem novos, tais como: documentos digitais e o STI, que são fundamentais para a sustentabilidade deste novo formato de processo.

Outro ponto que merece destaque é o impacto causado na agilidade e padronização dos processos. Utilizavam-se cadernos de protocolo onde era descrita a movimentação com o assunto, interessado e data. A entrega da via física de toda documentação ocorria mediante uma assinatura no caderno, onde se discriminava o responsável por aquela tramitação.

Os achados da pesquisa reforçam a ideia de que é necessário identificar formas de suporte que assegurem a continuidade do trabalho em situações em que o acesso à rede possa ser ameaçado por falha ou erro, em algum de seus componentes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B. T. **O uso do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC) pelos setores de Almoarifado e Patrimônio no controle dos bens permanentes e de consumo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17233/1/BTA30032020.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- ANDION, C.; SERVA, M. A etnografia e os estudos organizacionais. In: SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais – Pradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502125018/>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788577808724/>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- ARAUJO, E. D. da C. **Implantação do Sistema Integrado de Gestão (SIG) na UFPB: um estudo de caso**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5890>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BAZZOTTI, C.; GARCIA, E. A importância do sistema de informação gerencial na gestão empresarial para tomada de decisões. **Ciências Sociais aplicadas em revista**, v. 6, n. 11, 2006. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/368/279>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 8.539, de 08 de outubro de 2015**. Dispõe sobre o uso do meio eletrônico para a realização do processo administrativo no âmbito dos órgãos e das entidades de administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/d8539.htm. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 25 de fev. 2024.

BRASIL. **Lei n° 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 25 de fev. 2024.

CONSUNI, Conselho Universitário. **Resolução nº 10/2019, de 26 de abril de 2019**, dispõe sobre o processo administrativo eletrônico no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, estabelece os parâmetros para sua implementação, funcionamento e uso. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/201921612357d01417428795c36e5ab67/consuni.10.2019.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

DECUYPERE, M. Visual network analysis: a qualitative method for researching sociomaterial practice. **Qualitative Research**. v. 20, n. 1, 2019. p. 73-90. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468794118816613>. Acesso em: 09/01/2024.

DECUYPERE, M.; SIMONS, M. Relational thinking in education: Topology, sociomaterial studies, and figures. **Pedagogy. Culture & Society**. v. 24, n. 3, p. 371-386, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1166150>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FERNANDES, D. C. **O papel dos sistemas de informação de gestão de pessoas na Prefeitura Municipal de Jacuizinho/RS**. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1821/Fernandes_Daniele_Cantarelli.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jan. 2024.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://>

integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/.

Acesso em: 10 jan. 2024.

GUIMARÃES JÚNIOR, M. P. B. *et al.* **Preservação de documentos arquivísticos digitais**: um estudo dos fatores que podem comprometer o módulo eletrônico de protocolo do SIPAC da UFPB para os gestores. 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26558/1/MauroPorf%*c3*%adrioBa](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26558/1/MauroPorf%c3%adrioBa). Acesso em: 10 jan. 2024.

LATOURE, B. **Reagregando o Social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Bauru, SP: EDUSC/ Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

MARTINS, L. A. **Terceirização de tecnologia da informação no setor público**: a influência do nível de terceirização em tecnologia da informação sobre o desempenho das organizações públicas brasileiras. 2022. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/345c939e-14e3-432c-a841-e44daf169a32/content>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NOBRE, D. N. V.; DE ABREU, L. S. Ações de resiliência da rede sociotécnica da Flona Tapajós da região Amazônica, Brasil. **Encontro da Rede de Estudos Rurais**, v. 10, 2023. Disponível em: <http://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/handle/doc/1160496>. Acesso em: 04 de mar. 2024.

ROSA, R. A. **Dando Voz ao Material**: Sociomaterialidade e suas Possibilidades no Campo de Administração. IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. Porto Alegre, RS, Brasil, 19 a 21 de Outubro de 2016. Disponível em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/189/181>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SANTOS, E. M. A Importância da Cultura para as Organizações Caderno de Administração. **Revista do Departamento de Administração da FEA**, v. 8, n.1, 2014, p. 19-37. ISSN 1414-7394. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/caadm/article/view/20226>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SILVA, E. dos S. **Gestão de Pessoas se Faz Também com atores Não-Humanos**. 2022. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional

em Gestão das Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25183>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, F. A. R. E. *et al.* Teoria Ator-Rede, literatura e educação em ciências: uma proposta de materialização da rede sociotécnica em sala de aula. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 18, n. 1, p. 47-64, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/hSFwQthFDhkx7LfRkGKWXFy/abstract/?lang=en#>. Acesso em: 04 de mar. 2024.

SILVA, P. M. **Protagonismo humano-não-humano nas práticas pedagógicas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32246>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SOUZA, M. A. M. de. **Aceitação do uso de tecnologia: fatores que influenciam servidores públicos de uma instituição federal de ensino a utilizarem um sistema de informação**. 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8057/2/MAISLE_ALVES_MORAES_SOUZA.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

TURETA, C.; ALCADIPANI, R. O objeto objeto na análise organizacional: a teoria ator-rede como método de análise da participação dos não-humanos no processo organizativo. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 7, n. 1, p. 50 a 70, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/5105>. Acesso em: 08 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). SINFO. Catálogo de serviços de TI. Disponível em: https://wp-sites.info.ufrn.br/admin/sinfo/wp-content/uploads/sites/2/2020/06/Cat%C3%A1logo_de_servi%C3%A7os_de_TI.pdf.



CAPÍTULO 7

EFETIVIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DE CASO DA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA DO IFPB

Alexsandro Ribeiro de Melo

Mariano Castro Neto

As instituições de ensino superior públicas no Brasil frequentemente enfrentam dificuldades e são obrigadas a fazer modificações em suas formas de gerenciamento, bem como se reinventarem em seus processos, a fim de superar obstáculos e progredir. O Instituto Federal da Paraíba (IFPB) não foge dessa realidade e tem buscado maneiras e procedimentos que possam reduzir as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de suas políticas, avançando em sua implementação e beneficiando a população, especialmente aquelas que mais necessitam das políticas desenvolvidas pela instituição.

A gestão por processos, uma ferramenta originária da iniciativa privada, está sendo cada vez mais adotada nas instituições públicas. Essa metodologia inovadora possibilita o mapeamento de processos e promove a tomada de decisões por meio de uma visão horizontal dos fluxos. Com isso, a gestão por processos tem contribuído para avanços significativos na administração de instituições públicas de ensino superior.

Estudiosos no assunto já confirmam o avanço nas instituições, conforme afirmado por Leal, Pinho e Corrêa (2005). Segundo eles, o mapeamento de processos auxilia na identificação de desperdícios e permite a padronização deles, possibilitando uma compreensão completa e um maior controle sobre eles. Essa padronização é de extrema importância para a gestão das instituições, especialmente considerando que muitos processos gerenciados não passam por grandes mudanças em seus trâmites.

Ao elaborar um mapeamento de processos, a instituição consegue ter controle total sobre os fluxos processuais. Isso ocorre porque é possível visualizar todo o processo, identificar as etapas, entender como elas se comportam e determinar intervenções para melhorias. Bueno (2020, p.16) destaca que o mapeamento dos processos desempenha um papel crucial ao ajudar nas tomadas de decisão e impulsionar os avanços necessários para o desenvolvimento das ações da instituição. O autor também ressalta que a falta de mapeamento dos processos pode prejudicar o avanço no desenvolvimento das políticas das instituições, resultando em uma visão precária da organização e dificultando o progresso e as mudanças necessárias.

A gestão por processos é uma metodologia inovadora que se torna imprescindível para a sobrevivência das organizações, especialmente diante das dificuldades orçamentárias. Com a redução do quadro de funcionários nos últimos anos, sobretudo em governos que negligenciam o investimento em educação superior, essa abordagem inovadora permite otimizar o desempenho da equipe já presente na instituição, assegurando o alcance das metas e impulsionando o progresso e desen-

volvimento das políticas públicas. Nesse sentido, a pesquisa de mestrado intitulada “Gestão por Processos: o mapeamento dos processos da Pró-reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal da Paraíba” busca investigar como o mapeamento de processos pode contribuir para avanços nas políticas públicas no ensino superior do IFPB, bem como impulsionar essas políticas.

A PROEXC é a unidade organizacional do IFPB responsável pela implementação, desenvolvimento, aprimoramento e execução de todas as ações relacionadas à extensão universitária na instituição. O IFPB possui 21 campi, sendo que 5 deles ainda estão em processo de implantação como campus avançado. As ações da PROEXC são guiadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e sua política de extensão e cultura está regulamentada por uma resolução aprovada em 2021. Essas políticas visam o crescimento e aprimoramento do IFPB, que possui 114 anos de fundação e oferece cursos de formação inicial e continuada (FIC) para níveis fundamentais e médios, além de cursos superiores e pós-graduações.

A Pró-reitoria está envolvida em órgãos diretivos nacionais relacionados às ações de extensão e cultura, como o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEXT). Esses órgãos realizam reuniões periódicas para discutir e definir as necessidades educacionais do país, especialmente no que diz respeito às políticas de extensão. No IFPB, a PROEXC implementa suas políticas através de ações como projetos, programas, eventos, cursos, oficinas e prestação de serviços. O objetivo é desenvolver e promover o diálogo entre a instituição e a sociedade. A pesquisa focou nas obrigações e responsabilidades da instituição

e da PROEXC, assim como no desenvolvimento de suas políticas. Utilizando a metodologia de gestão por processos, foram mapeados os processos com o auxílio de ferramentas gratuitas que possibilitaram uma melhor compreensão e visualização dos estudos, de forma didática e apresentável. Os gestores têm acesso a essas informações para implantar os resultados dos estudos da maneira mais natural possível.

ASPECTOS TEÓRICOS

Na pesquisa “Gestão por Processos: o mapeamento de processos da Pró-reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal da Paraíba” foi conceituado, a partir dos entendimentos de autores e processos administrativos, como se deu sua evolução no decorrer do tempo, além de abordagens sobre mapeamento de processos com a metodologia de gestão por processos, mostrando como é desenvolvida essa metodologia, até então inovadora no campo da gestão institucional de instituições públicas de ensino superior.

Foram também as conceituações sobre *Business Process Management* (BPM), que faz parte da gestão por processos e que foi muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, além de sua contribuição com apresentação de outras ferramentas que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Processo pode ser definido como uma sequência de ações que juntas buscam o atendimento de determinada meta, que é definida no seu início. A palavra processo vem do latim “processus” que indica algo não estacionário, ou seja, que está em

frequente mudança e quando não atinge o objetivo determinado inicialmente, ele retorna a sua origem para que seja refeita algumas etapas, até que o objetivo principal seja atingido.

Os estudos sobre processos administrativos, vem de longo tempo na história, desde 1832 com estudos de Babbage, além de outros estudiosos, no assunto, entre 1890 a 1920, Taylor, Ford e Fayol, que foram os precursores dos estudos, os processos que conhecemos hoje teve muita influência da indústria, a exemplo de métodos muito utilizados ainda hoje, como o *"just in time"* e o *"kanban"*, isso até os anos 80, em 2003 chega ao cenário de processos o BPM, método revolucionador nos processos, principalmente de negócios, e com ele a gestão por processos que é mais conhecida e difundida.

A gestão por processos, método desenvolvido na pesquisa, e a gestão de processos, esta última já em decadência, em virtude de ter uma visão funcional e verticalizada dos negócios, na qual a hierarquia é amplamente difundida e, segundo estudos, o desenvolvimento dessa forma de gestão tem entrado em desuso com a chegada da gestão por processos. Essa metodologia de gestão tem uma forma de construção e tramitação dos processos, na qual é feita de forma horizontal, em que todos os setores são colocados como responsáveis pelo objeto daquele processo, e com isso, torna-se importante, sem hierarquia. Wunderlich (2015, p. 15) fez estudos muito importantes na elaboração de um manual do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), os estudos mostraram os avanços que a gestão por processos pode trazer, o autor comenta que um dos objetivos da gestão por processos é: "deixar claro os fluxos de trabalho entre os departamentos, permitindo-se visualizar",

ou seja, permitindo construir fluxos para visualizar o processo de forma didática, sendo esta construção o mapeamento dos processos, atividade que foi realizada na pesquisa, utilizando as ferramentas de gestão por processos.

A Instituição que implanta a gestão por processo na sua instituição, além de ter os processos mapeados, tem mais clareza nos processos e transparência, que é almejado e exigido das instituições públicas, principalmente quando da implantação de ações que vão impactar setores específicos da população, e ainda, a gestão por processos, por ser um método inovador, ajuda as instituições a avançarem nas mudanças e se reciclarem diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia.

Algumas instituições tem adotado a gestão por processos, no Instituto Federal de Sergipe foi elaborado um manual dessa ferramenta, definindo entre outros, os objetivos dessa forma de gestão e comenta que gestão por processos é: "Conhecer, mapear os processos de trabalho e disponibilizar as informações sobre eles, promovendo a sua uniformização, através de portfólios e descrição em manuais", Costa (2018, p. 14), uniformização e padronização, esses são outros dos principais benefícios que essa gestão proporciona, pois os processos nas instituições acontecem de forma rotineira e seguem fluxos semelhantes, e quando eles estão mapeados seguindo um padrão, fica mais fácil o seu gerenciamento, auxiliando na observação de problemas e na resolução com mais rapidez e segurança na tomada de decisões.

O mapeamento de processos é feito em etapas e a modelagem dos processos, que para Pavani Júnior e Scucuglia (2011, p. 21) se trata de representar graficamente as etapas dos proces-

sos, de forma objetiva e clara para a visualização de suas etapas, para auxiliar o gestor na tomada de decisões e resolução de problemas que surgem nos processos. Em resumo, a modelagem de processos consiste em mostrar graficamente, desenhando de forma que o usuário do processo possa reproduzi-lo apenas visualizando as etapas construídas.

A elaboração e construção do mapeamento de processos consiste na principal ação de desenvolvimento da gestão por processos e aliada as ferramentas descritas até aqui, proporcionam a evolução e o desenvolvimento das instituições, com organização, clareza e transparência nos seus processos, de acordo com Bueno (2019, p. 2) para realizar-se um mapeamento é importante fazer-se um diagnóstico dos processos, saber como estão sendo tramitados, quais problemas e barreiras estão submetidos, Pavani Júnior e Scucuglia (2011, p. 29) reflete sobre a forma correta de mapear os processos e diz: “que a primeira coisa a ser feita numa empreitada para mapear os processos organizacionais de uma organização é desenhar 100% dos fluxos de trabalho de cada cargo/função, sem qualquer definição preliminar”.

É de suma importância para um mapeamento de processos ter êxito na sua construção, realizar o seu desenho, modelar de forma adequada e sem a intervenção de terceiros, sendo apenas coletadas as informações que podem dar subsídios para construção desse mapa. O mapeamento dos processos de uma instituição é muito importante, como vimos aqui e ainda podemos reforçar que ele deixa registrado as etapas processuais, de todos os processos tramitados, citando um exemplo desta pesquisa, geralmente as instituições tem rotatividade de servidores, que ao chegar em um determinado setor, não irá saber

tramitar os processos, a não ser que alguém fique com ele explicando de forma exaustiva, e com o mapeamento realizado, esse trabalho é feito com mais naturalidade, a instituição deixa a disposição do novo servidor o fluxo de trabalho e a tramitação processual e com isso ele irá apenas tirar as dúvidas com outro servidor mais antigo. Com isso a instituição economiza tempo associando organização com inovação de gestão para o avanço da implantação e execução das políticas públicas.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa foi focada na PROEXC e consistiu em um estudo de caso aprofundado sobre os processos gerenciais dessa área. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas em artigos científicos, documentos normativos e documentos gerenciados no IFPB, utilizando o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) como fonte de informações.

Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário aos gestores da extensão e cultura do IFPB, totalizando 29 servidores distribuídos nos 21 campi do instituto e na PROEXC. A aplicação do questionário foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências Sociais (CCS) da UFPB.

Através da gestão por processos, foi possível mapear e identificar os processos gerenciais da PROEXC, analisando detalhadamente para identificar possíveis barreiras. Essa análise foi feita com base nos questionários aplicados.

Os fluxos dos processos gerenciais de execução foram mapeados e desenhados, utilizando o software Bizagi Modeler para representação gráfica. Esse software possui símbolos de fácil identificação, tornando os processos intuitivos e de fácil compreensão, sem a necessidade de estudos aprofundados para interpretá-los.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, buscando riqueza de detalhes e experiências únicas. O pesquisador, que também é servidor da PROEXC, teve acesso privilegiado às informações, conhecia o funcionamento dos processos mesmo antes de serem mapeados.

Essa pesquisa de natureza aplicada buscou demonstrar a importância dos estudos de gestão por processos e do mapeamento dos processos da PROEXC para o avanço das políticas públicas voltadas para a educação superior. Foi realizada no âmbito da PROEXC, que atua em todos os 21 campi do IFPB, e teve como sujeitos da pesquisa os gestores envolvidos na gerência dos processos. Os dados coletados foram analisados e interpretados de forma organizada e integrada, de acordo com as orientações de Franco (2007). A vivência do pesquisador como servidor da PROEXC permitiu uma análise mais aprofundada dos dados, facilitando a identificação de melhorias nos processos.

RESULTADOS

Durante a realização da pesquisa, foram realizados estudos bibliográficos e documentais para identificar os principais processos gerenciais ligados às ações de promoção das políticas

públicas para o ensino superior no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Como resultado, identificamos 18 processos principais. Vamos analisá-los a seguir:

Quadro 1 – Processos PROEXC

Nº	PROCESSO	FINALIDADE DO PROCESSO
1	Editais de ações de extensão e cultura - Geral	Organizar os processos que gerenciam os editais de ações de extensão e cultura.
2	Concepção de editais de ações de extensão e cultura	Orientar a elaboração de minuta de edital para publicação.
3	Execução de editais de ações de extensão e cultura – Parte Inicial	Orientar como deve ser a gerencia do edital desde a sua publicação até a publicação de seus resultados.
4	Execução de editais de ações de extensão e cultura – Parte Final	Orientar como deve ser a execução e gerenciamento dos editais até sua finalização.
5	Cursos FIC – Criação	Orientar como deve ser feita a criação de um Curso de Formação Inicial e Continuada
6	Cursos FIC – Execução COM fomento	Orientar como deve ser a execução de um Curso de Formação Inicial e Continuada COM fomento
7	Cursos FIC – Execução SEM fomento	Orientar como deve ser a execução de um Curso de Formação Inicial e Continuada SEM fomento
8	Execução de Termos de Execução Descentralizada – TEDs	Orientar como deve ser a execução de TEDs
9	Captação de Fomentos Externos	Orientar como deve ser a captação de fomentos externos
10	Celebração de Acordos	Orientar como deve ser o processo para celebrar acordo de cooperação técnica

11	Organização para participação e ou realização de evento	Orientar como ser a organização para participar de eventos ou realizá-los.
12	Elaboração de Normativos	Orientar como deve ser os trâmites para elaboração de instruções normativas e resoluções
13	Descentralização de Recursos Orçamentários	Orientar como deve ser a descentralização de recursos orçamentários a outras unidades organizacionais do IFPB
14	Pagamentos de Bolsa e Apoio Financeiro	Orientar como solicitar os pagamentos de bolsa e apoios financeiros
15	Resposta a auditoria	Orientar como deve ser o processo para responder as auditorias internas
16	Melhoramentos SUAP – Módulo Extensão	Orientar como deve ser o processo para melhorias no Módulo SUAP Extensão.
17	Pré-avaliação – Ações de Extensão e Cultura	Orientar como deve ser o processo para pré-avaliação de ações de extensão e cultura.
18	Avaliação – Ações de Extensão e Cultura	Orientar como deve ser o processo para avaliação de ações de extensão e cultura.

Fonte: Elaboração própria (2023)

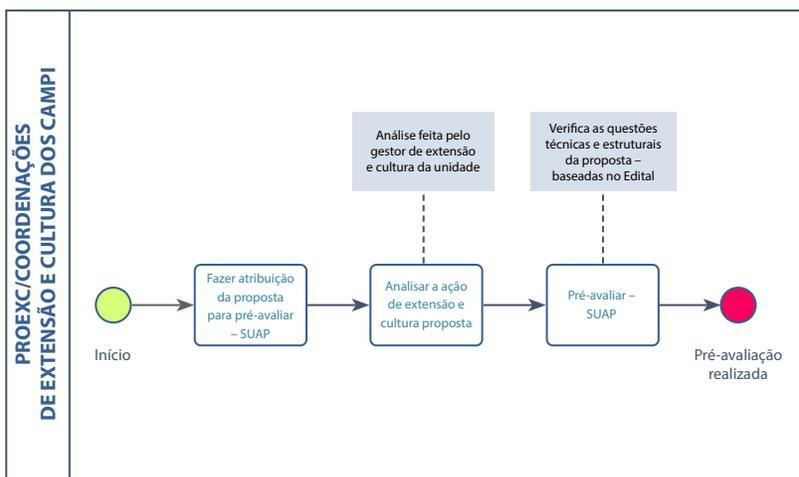
Para promover e impulsionar políticas públicas visando o desenvolvimento e aprimoramento da sociedade por meio das ações da PROEXC, é necessário passar por diversos processos gerenciais. Alguns desses processos são realizados internamente na PROEXC, enquanto outros exigem a participação de órgãos colegiados e outros setores da instituição, o que afeta diretamente o andamento dos processos e pode dificultar e limitar as ações da PROEXC no âmbito das políticas públicas.

Através do software Bizagi Modeler, foi possível fazer a modelagem gráfica dos processos. A partir dessas representações

gráficas, a pesquisa descreveu cada etapa, mostrando quais legislações foram aplicadas nos processos e as análises realizadas. Isso permitiu fazer observações e utilizar a gestão por processos para a melhoria contínua dos processos da PROEXC.

A Figura 1 apresenta um dos diagramas elaborados com o software. Esse diagrama representa um subprocesso frequentemente utilizado na PROEXC, responsável por contribuir para o desenvolvimento das políticas públicas no âmbito do IFPB.

Figura 1 – Processo de pré-avaliação de ações de extensão e cultura.



Fonte: Elaboração própria (2023)

O processo da Figura 1 é um sub-processo do processo “Execução de Editais de Ações de Extensão e Cultura – Parte Inicial”, que é um processo crucial no gerenciamento dos editais da PROEXC. Para fornecer uma visão clara dos trâmites necessá-

rios para a pré-avaliação de propostas de ações de extensão e cultura no SUAP, realizamos um mapeamento detalhado. Neste mapeamento, é atribuída a pré-avaliação da proposta ao gestor da extensão e cultura da unidade, que analisa a proposta e conclui o processo.

Ao todo, foram modelados graficamente 18 processos e descritos minuciosamente no estudo, inclusive com referências a legislações aplicáveis para auxiliar no entendimento e tramitação dos processos. Além disso, também detalhamos como ocorre a comunicação durante a tramitação, como o uso de e-mails ou sistemas específicos, bem como contatos por telefone.

Os resultados obtidos por meio dos questionários confirmaram as informações encontradas na pesquisa documental. Além de identificar os principais processos, também foi possível identificar as principais barreiras relatadas pelos participantes da pesquisa. De acordo com esses relatos, as maiores dificuldades nos processos ocorrem devido à falta de pessoal, capacitação, comunicação e envolvimento das equipes e setores da instituição. A pesquisa apresentou um produto, que incluiu o mapeamento dos processos da PROEXC.

Nesse mapeamento, estão detalhados todos os processos mapeados, bem como as dificuldades identificadas com base nas respostas dos questionários. Utilizando a metodologia de gestão por processos, foram sugeridas melhorias para garantir a organização e fluidez dos processos, visando alcançar os objetivos estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu constatar a importância do mapeamento dos processos da PROEXC para a gestão por processos. Esse mapeamento foi estruturado e transformado em um produto tecnológico para ser utilizado na gestão, com o objetivo de impulsionar melhorias na execução e promover inovação e organização dos processos gerenciais, contribuindo assim para o desenvolvimento das políticas públicas no âmbito do IFPB.

Foi observado que, anteriormente à pesquisa, os processos da PROEXC eram apenas conhecidos pelos servidores mais antigos, de forma não documentada. Com a pesquisa, foi possível registrar e documentar todos os processos, permitindo um melhor desenvolvimento das atividades do setor e do IFPB.

A materialização dos processos também representou um avanço para a PROEXC, pois agora eles estão documentados de forma gráfica e intuitiva, servindo como manual para a execução das ações. Além disso, a pesquisa identificou as barreiras presentes nos processos, proporcionando uma revisão dos mesmos e possibilitando a melhoria contínua, conforme preconiza a gestão por processos.

Durante a pesquisa, foram enfrentadas algumas dificuldades, como a limitada disponibilidade de literatura sobre mapeamento de processos com a metodologia de gestão por processos. No entanto, ao final foi constatado que esse estudo poderá contribuir não somente de forma efetiva para a PROEXC, mas também como uma fonte de pesquisa para outros trabalhos, dada a escassez de estudos nessa área. Conclui-se, portanto,

que essa pesquisa é de grande relevância para a instituição e muito importante para a PROEXC, uma vez que agora possui os processos mapeados e pode usá-los como referência para capacitar os novos servidores, além de identificar problemas e sugerir melhorias de maneira visual.

Uma das principais contribuições dessa pesquisa foi a padronização dos processos da PROEXC, o que possibilitará a redução de custos, uma vez que alguns processos são frequentemente realizados e, às vezes, seguem caminhos diferentes. Esse mapeamento ajudará a resolver esse problema. Por fim, a pesquisa alcançou seus objetivos e contribuiu para o desenvolvimento das políticas públicas na educação superior, bem como para o avanço e aprimoramento dos serviços públicos, proporcionando o uso de ferramentas inovadoras e eficientes, além de fornecer subsídios para uma melhor tomada de decisões e cumprir o papel social da instituição.

Como continuação deste estudo, procurar-se-á ampliar as discussões acerca dos critérios e análises utilizadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BUENO, R. V.; MACULAN, B. C. M. S.; AGANETTE, E. C. Mapeamento de processos e gestão por processos: revisão sistemática de literatura. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Vol. 9, Nº. 2 Ano 2019.

CAPOTE, G. **BPM para Todos**. Ed. Bookess, 2012. Disponível em: https://dpo.unb.br/images/phocadownload/dpr/biblioteca/bpm_para_todos-_julho_2013.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

CARVALHO, K. A. de; SOUSA, J. C. Gestão por Processos: Novo Modelo de Gestão para as Instituições Públicas de Ensino Superior. **Revista Administração em Diálogo**, vol. 19, núm. 2, p. 1-18, 2017. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo., Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317361612_Gestao_por_Processos_Novo_Modelo_de_Gestao_para_as_Instituicoes_Publicas_de_Ensino_Superior. Acesso em: 24 mar. 2024.

COSTA, M. de S; DIAS, A. S; COUTO, K. dos S. **Manual de Gestão por processos do Instituto Federal de Sergipe**. 2018. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/prodin/2018/E-book_Manual_de_gest%C3%A3o_por_processos_final_final_e_definitiva_02_10.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, v. 6, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

JUNIOR, P. O.; SCUCUGLIA, R. **Mapeamento e gestão por processos–BPM**. São Paulo: M. Books, 2011. Disponível em: https://gaussconsulting.com.br/wp-content/uploads/2013/05/corpo_livro_2010_A6_finalizado.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

MARQUES, C.; ODA, É. **Organização, sistemas e métodos**. 1. ed. rev. e atual. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Penso. 2013.

SOUZA, A. S. A. et al. Cultura e universidade: a organização do campo cultural nas instituições públicas de ensino superior da paraíba. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Curitiba, PR, v. 6, n. 2 – 127, ago/dez, 2021.

VASCONCELOS, V. P. de. **Implementação do mapeamento de processos em uma unidade acadêmica de uma universidade federal**, 2019, 85 f. Orientador: Dr. Paulo Roberto Rodrigues

de Souza, 2019, 85 f. Dissertação - Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2019. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1559#preview-link0>. Acesso em: 24 mar. 2024.

Implementação do mapeamento de processos em uma unidade acadêmica de uma universidade federal, x

VILLELA, C. da S. S. **Mapeamento de processos como ferramenta de reestruturação e aprendizado organizacional**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2000.

WUNDERLICH, S. et al. **Manual interativo de gestão por processos organizacionais**. Brasília: Coordenação Técnica do Escritório de Processos/CTEP, 2015. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_processos.pdf. Acesso em: 24. mar. 2024.

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DOS EGRESSOS NA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

*Alinildo Ferreira de Pontes
Paulo César Geglio*

A participação dos egressos na avaliação dos programas de graduação e pós-graduação é um tema bastante abordado atualmente dada sua importância para o ensino superior. Esse procedimento de avaliação pode revelar a qualidade da formação oferecida pelas instituições e pelos programas de pós-graduação (PPG), mostrando se a educação superior atinge seus objetivos e se os PPGs oferecem sua parcela de contribuição à sociedade. Assim, é preciso que as instituições e os programas de pós-graduação estejam preparados para ouvir essa parcela da comunidade.

Por egressos entendemos os discentes que concluíram o curso ao qual estavam vinculados, embora a conclusão do curso, ao menos nos programas de pós-graduação, não é sinônimo de separação, pois eles podem manter vínculos por meio da participação em atividades como projetos de pesquisa, o que é importante para o programa, uma vez que atende aos requisitos da avaliação e, também, mantém o processo de formação oferecido pelo programa alinhado com as necessidades do mercado profissional.

Nas duas últimas décadas houve um avanço significativo da produção de conhecimento no mundo e no Brasil, em particular, com a ampliação da quantidade de programas de pós-graduação. Nesse sentido, os programas e as IES têm se reorganizado com o intuito de elevar a qualidade dos serviços que são oferecidos, tanto no que se refere à produção científica, como em relação à formação de egressos para atuação profissional. Os egressos podem contribuir sobremaneira para melhorar ainda mais os programas.

O planejamento institucional, os objetivos e as metas de uma IES se tornam muito mais claras e consistentes, quando são levados em consideração o mapeamento dos seus egressos e os resultados das pesquisas sobre acompanhamento de egressos pelo fato de monitorar e mensurar as políticas educacionais em ação, além de tornar possível obter uma retroalimentação das atividades desempenhadas, dos resultados alcançados e das ações corretivas ou preventivas necessárias para alcance de resultados de ações educacionais cada vez mais satisfatórios e ambiciosos (Oliveira, 2021, p. 16).

Para isso, há procedimentos que visam fazer com os egressos contribuam com os programas, por exemplo, no momento da autoavaliação, geralmente realizada pelo próprio programa ou pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) das instituições de ensino superior (IES). Dessa forma, é preciso considerar que os egressos se tornam sujeitos de significativa importância para as IES e podem contribuir com o desempenho dos programas de pós-graduação (PPG), visto que podem indicar aspectos relativos aos cursos que impactam em suas carreiras profissionais e acadêmicas.

Diante disso, nos propomos a discutir o processo que levou à inserção dos egressos no processo de avaliação da pós-graduação, considerando que esse era um requisito restrito aos cursos de graduação. O interesse em abordar esse assunto surgiu a partir de discussões realizadas em contextos de disciplinas cursadas no programa de dissertação em que foram analisadas as contribuições de um programa de pós-graduação para a vida profissional e acadêmica de egressos. Esta produção também é parte do requisito para a conclusão do curso no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Mais ainda, esse texto visa contribuir com uma temática ainda incipiente, tanto no que se refere ao perfil dos egressos, como aos trabalhos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação.

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E SUA AVALIAÇÃO

A pós-graduação demorou para ser implementada no Brasil, em virtude, também, da forma tardia com que foi institucionalizada a universidade brasileira. Inicialmente a pós-graduação era composta por pequenos grupos de pesquisadores e por poucas universidades que ofertavam alguns cursos, minimamente influentes na educação brasileira (Balbachevsky, 2005; Moritz; Moritz; Melo, 2011), como, por exemplo, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. Não obstante, a insistência dessas instituições foi primordial para o início do desenvolvimento da pós-graduação no país (Mariano; Pereira, 2022).

Entendendo a necessidade da pesquisa no país, o governo brasileiro percebeu a necessidade de desenvolver a pós-graduação. Para isso, criou a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 11 de julho de 1951, no governo Vargas, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (Brasil, 1951). Instituição que no ano de 1964 passou a ser denominada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Entre os anos de 1953 a 1959, a Capes realizou atividades com o propósito de capacitar mão de obra docente qualificada e expandir o ensino de pós-graduação. Para isso, estudantes foram enviados ao exterior com o objetivo de se capacitarem e retornarem ao Brasil a fim de atuar na pós-graduação das universidades nacionais, (Martins, 2018). Martins (2018) e Sguissardi (2006) revelam que nos anos 1960 ocorreram movimentos de docentes, pesquisadores e estudantes que reivindicavam a modernização do ensino superior brasileiro, a fim de que ele se constituísse em centros de pesquisa científica. Em virtude dessas mobilizações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/1961, registrou a primeira referência à pós-graduação, dentre os cursos que poderiam ser ministrados nas instituições de ensino superior. A partir desse advento, o Estado começou a enfatizar a pós-graduação definindo-a como categoria de cursos para quem já possuía a graduação completa.

Segundo Moritz, Moritz e Melo (2011), a pós-graduação era entendida como uma amplificação das práticas docentes, e

a conclusão de um curso poderia demorar até 10 anos por não haver regulamentação. Por isso, em resposta ao Ministério da Educação que solicitou que a regulamentação da pós-graduação, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer 977/65, com definições e regulamentações para os programas de pós-graduação, como forma de responder às solicitações do governo e contribuir com a expansão tecnológica e científica do Brasil. Dentre os vários apontamentos, o documento definiu a pós-graduação como categoria separada e diferente da especialização, aperfeiçoamento e extensão; diferenciou os cursos em *stricto sensu* e *lato sensu* e apresentou normas para credenciamento e organização deles (Balbachevsky, 2005; Martins, 2018).

Para Moritz, Moritz e Melo (2011), bem como Martins (2018), as regulamentações dos programas e seus critérios de credenciamento fizeram com que os números de cursos de mestrado e doutorado aumentassem consideravelmente. Dados registrados por Balbachevsk (2005) mostram que no ano de 1965 havia 38 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 27 mestrados e 11 doutorados. Posteriormente, no ano de 1976, esses números passaram para 518 mestrados e 181 doutorados, totalizando 699 programas. O rápido crescimento da pós-graduação, fez com que a Capes acendesse o alerta para a qualidade dos cursos em todo território nacional. Outra preocupação da instituição foi com a melhoria na eficácia da implementação das bolsas e auxílios, visto que os órgãos de fomento possuíam poucas informações sobre os programas (Capes, 2002; Balbachevsk, 2005). Logo, a solução apontada foi desenvolver um sistema de avaliação da pós-graduação brasileira.

“Entre os objetivos da avaliação estão o de estabelecer o padrão de qualidade, avaliar e cancelar os cursos de mestrado e de doutorado, e identificar os cursos brasileiros que atendem este mesmo padrão” (Capes, 2011, p. 31). A primeira avaliação, ou a primeira fase dela, se preocupou em estruturar a pós-graduação e assegurar sua expansão, fazendo com que as definições do Parecer 977/65 e da Reforma Universitária de 1968 fossem seguidas pelos programas. Com isso, aqueles que melhor se adequam aos conceitos eram beneficiados com incentivos financeiros e bolsas de estudos para os alunos (Bento, 2018). Segundo a Capes (2002, p.74), “[...] o novo sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação identificava quais cursos tinham qualidade acadêmica e científica e, em segundo lugar, que tinham produtividade para, em função disso, distribuir as cotas de bolsas”.

A segunda fase da avaliação focou na melhoria dos cursos existentes, realizando ações que visavam a diminuição do período de um ano para avaliação e publicação dos dados. No entanto, a agência não tinha estrutura para gerir todo sistema da pós-graduação, o que fez ela delegar aos programas e universidades a gestão das bolsas de estudo e se concentrou em ampliar e melhorar a avaliação dos alunos e cursos. Além disso, a instituição facilitou a participação dos programas no processo de avaliação, que ainda não era muito bem-vista pelos programas com pior classificação, e o trabalho dos avaliadores, com informações mais claras dos cursos (Capes, 2002).

Na década de 1990, a Capes iniciou discussões para reformular o sistema de avaliação, pois o modelo vigente foi considerado ultrapassado, sendo necessário que fossem criados outros critérios para os programas expandirem mais ainda sua qualidade,

pois já havia muitos programas com notas altas. Foi identificado também que era necessário mudar os critérios avaliativos para que os cursos se reinventassem, inclusive seguindo padrões internacionais (Bento, 2018). A nova política que estava sendo elaborada pela Capes recebeu recomendações de observadores internacionais que aconselharam dentre outros aspectos: a necessidade dos programas serem avaliados com prazo entre 3 a 5 anos; simplificação na coleta de dados; inserção de auto avaliação realizada pelos programas; acompanhamentos dos ex-bolsistas formados pelo programa; entre outros (Capes, 1997).

No ano de 1998 entrou em vigor as novas escalas de avaliação adotadas pela Capes, que são válidas até hoje com notas variando de 1 até 7. Os conceitos 1 até 5, substituem as classificações de A até E. O que diferencia as duas classificações é que os conceitos 6 e 7 só podem ser pontuados por programas que possuem o curso de doutorado, com inserção internacional e foram avaliados com padrão de excelência. (Bento, 2018; Cabral *et al.*, 2022).

Acatando os consultores externos, a Capes iniciou, a partir do ano de 1998, as avaliações trienais, seguindo até o ano de 2012, posteriormente elas passaram a ser realizadas pela temporalidade quadrienal (2013-2016 e 2017-2020). A partir das mudanças da década de 1990 até chegar na avaliação atual foram introduzidas alterações pelas áreas de avaliação com o intuito de atender às constantes demandas da pós-graduação.

Atualmente a coleta de dados utilizados nas avaliações acontece por meio da Plataforma Sucupira, onde as informações são inseridas de maneira quantitativa e qualitativa pela coor-

denação dos programas de pós-graduação, e foi utilizada pela primeira vez em 2014, com a inclusão *online* dos dados sendo contabilizados de forma e contínua durante o tempo do ciclo de avaliação.

A Plataforma Sucupira coleta dados do programa, das pessoas e de suas produções acadêmicas. São informações sobre as propostas, financiadores, linhas de pesquisas de investigação, projetos de pesquisas desenvolvidos, disciplinas ministradas e respectivas turmas, além de projeto de cooperação com outras instituições. Dados relativos às pessoas se referem aos próprios docentes que atuam nos cursos, discentes, participantes externos, pesquisadores de pós-doutorado e os egressos. Além disso, são inseridos os trabalhos de conclusão de curso, a produção intelectual e outras produções relevantes.

O programa tem autonomia para inserir as informações a qualquer período do ano, sem que haja uma data definida para inclusão dos dados no sistema. A Capes informa o prazo para envio do relatório anual, que é preenchido pelas coordenações e homologado pelas pró-reitoras de pós-graduação. Realizadas essas ações, não é possível alterar os dados.

A Plataforma Sucupira armazena os dados inseridos pelos programas independentemente da área de avaliação, servindo como um banco de dados de cada programa. Seu preenchimento é de caráter obrigatório, bem como a inserção dos anexos. No entanto, os relatórios são preenchidos de acordo com as fichas de cada uma das áreas de avaliação, visto que os cursos precisam demonstrar que seguiram os critérios de qualidade daquele documento para atingirem o melhor resultado na avaliação. As

fichas de avaliação sofrem alteração de acordo com que o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da Capes orienta como resultados esperados ao final do processo de avaliação.

A ficha de avaliação adotada em 1998 tinha as seguintes dimensões: 1 – Proposta do Programa; 2 – Corpo Docente; 3 – Atividades de Pesquisa; 4 – Atividades de Formação; 5 – Corpo Discente; 6 – Teses e Dissertações e 7 – Produção Intelectual. Na ficha de avaliação do quadriênio 2013-2016 constam cinco dimensões, a saber: 1 - Proposta do Programa; 2 - Corpo Docente; 3 - Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4 - Produção Intelectual; 5 - Inserção Social. Já a ficha de avaliação do quadriênio 2017- 2020, reformulada no meio do quadriênio, passa a ter sua composição em três dimensões: 1 - Programa; 2 – Formação; 3 - Impacto na sociedade. Isso vale para os programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais. No caso dos programas profissionais, na área de educação, por exemplo, existem apenas dois itens, com uma pequena diferença na pontuação (Souza; Duarte; Seiffert, 2022, p. 313-314).

A avaliação é realizada por uma comissão formada por profissionais docentes dentro das suas respectivas áreas, de forma que haja representações regionais e de gênero. As informações preenchidas nos relatórios são comparadas com os dados quantitativos enviados e com o que é descrito na ficha de avaliação. Ao final, são emitidas as notas parciais. A Capes permite que seja realizado um pedido de reconsideração em determinado prazo. Vencido esse período, a nota final é publicada e válida para todo o ciclo de avaliação.

Quadro 1: Perfil esperado dos programas de pós-graduação de acordo com suas notas.

Nota	Conceito	Perfil
6 e 7	Muito bom	São reservadas exclusivamente aos programas acadêmicos com doutorado que obtiveram nota 5 e conceitos “Muito Bom” em todos os quesitos da ficha de avaliação
5	Muito bom	Para obter a nota final 5, o programa deverá obter “Muito Bom” em pelo menos quatro dos cinco quesitos existentes, entre os quais terão que figurar necessariamente os quesitos 3 e 4 (Corpo Discente e Produção intelectual). A nota 5 é a nota máxima admitida para programas que ofereçam apenas mestrado
4	Bom	A concessão da nota 4 será possível para cursos que tenham alcançado, no mínimo, conceito “Bom” em pelo menos três quesitos, incluindo, necessariamente, os quesitos 3 e 4 (Corpo Discente e Produção Intelectual).
3	Regular	A nota 3 corresponde ao padrão mínimo de qualidade para a recomendação do programa ao CNE e consequente permanência no Sistema Nacional de Pós-Graduação.
1 e 2	Deficiente ou fraco	<ul style="list-style-type: none"> i. O programa com conceito “Insuficiente” no Quesito 1, “Proposta do Programa”, poderá alcançar no máximo nota 2, e com conceito “Fraco” poderá alcançar no máximo nota 3. ii. O menor valor dentre as notas obtidas pelo programa nos Quesitos 3 e 4 (corpo discente e produção intelectual) definirá os limites da nota final a ser atribuída.

O quadro 1, mostra, de acordo com a portaria Capes 59/2017, as notas atreladas aos conceitos e os perfis nos quais os programas são considerados após a avaliação. Vale destacar que o conceito final corresponde à média de cada quesito da ficha de avaliação, que, seguindo a portaria, emite a nota da avaliação.

Notas 1 e 2 reprovam o programa e o descredenciam do sistema. Nota 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade. Já a 4 é considerada um bom desempenho e 5 é a nota de um programa muito bem consolidado, sendo também a nota máxima para programas com apenas nível de mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional (Capes, 2011, p. 32).

Para Souza, Duarte e Seiffert (2022), é importante o resultado da avaliação, pois permite que os programas sejam qualificados em função dos seus resultados. Da mesma forma, Cury (2010) entende que as áreas são beneficiadas com esse resultado, permitindo que sejam realizadas reflexões e análises visando o melhor desempenho para os programas. A Capes, por sua vez, como responsável pela avaliação da pós-graduação, compreende que o seu sistema “[...] oferece subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e fundamenta as decisões sobre as ações dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação” (Capes, 2011, p.31). Portanto, ainda que consideremos o quão recente é a pós-graduação no Brasil e sua avaliação, percebemos que ela evoluiu consideravelmente no seu período de existência, possibilitando avanços aos programas e cursos de mestrado e doutorado. O sistema apesar de ser

questionado, apresentou efeitos positivos ao longo do tempo da sua implementação.

A INSERÇÃO E IMPORTÂNCIA DOS EGRESSOS NA AVALIAÇÃO DA CAPES

Apesar da avaliação da Capes ter iniciado na década de 1970, os egressos só foram inseridos na primeira avaliação quadrienal da Capes (2013-2016), quase 40 anos depois de iniciado o processo pelo órgão. De acordo com Teixeira e Oliveira (2004), no início dos anos 2000 já existia um consenso sobre a importância de se avaliar a contribuição dos egressos da pós-graduação, mas ainda não era cogitado inseri-los no processo. Os autores registram que alguns programas, como forma de suprir essa lacuna, realizavam pesquisas internas sobre seus egressos, como, por exemplo, o Núcleo de Pós-Graduação em Administração – NPGA, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, que à época, realizava semestralmente um levantamento com seus ex-alunos.

Posteriormente, outro trabalho sobre os egressos que chamou atenção foi realizado no ano de 2002 pela própria Capes em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Ele envolveu aproximadamente nove mil egressos de 15 áreas de conhecimento, formados entre os anos de 1990 a 1997, a fim de conhecer os perfis profissionais dos egressos visando melhorar a pós-graduação e as políticas da educação superior (Velloso, 2004).

Outras pesquisas que foram realizadas por diversos autores a fim de conhecer como a formação contribuiu para o

trabalho profissional de egressos da pós-graduação, como o de Barbosa, Maggie e Villas Bôas, que em 2002 pesquisaram a atuação de mestres na vida acadêmica dos ex-alunos; e Balbachevsky, realizado em 2003, sobre o exercício da docência de mestres (Velloso, 2004).

As informações apresentadas por Teixeira e Oliveira (2004) e Velloso (2004) nos fazem questionar a respeito do motivo pelo qual os egressos não terem sido considerados na avaliação quando a Capes identificou essa necessidade com os levantamentos realizados pelos programas de pós-graduação e por demandas da própria agência. Afinal, ela já tinha aos menos indícios de que avaliar os egressos não se resumia a verificar os PPGs a fim de fornecer elementos ou subsídios para aperfeiçoamento dos cursos, mas serviria para apresentar políticas para educação superior.

Para Simon e Pacheco (2017), essa morosidade em incluir os egressos no processo avaliativo dos cursos pode ser reflexo do tardio investimento em educação superior no Brasil: “[...] o acompanhamento de egressos também seguiu por esse mesmo caminho, ficando por muito tempo ausente das pautas da gestão universitária” (Simon; Pacheco, 2017, p. 96). Porém, notamos que essa situação começou a se reverter com a inserção deles na avaliação do SINAES na graduação, o que pode ter refletido na pós-graduação. Ao analisar as fichas de avaliação da Capes é possível perceber que aos poucos os egressos foram sendo considerados nas avaliações da pós-graduação, ainda de forma tímida. A primeira participação dos egressos foi na avaliação trienal de 2010, em que foram inseridos de maneiras diferentes para os programas acadêmicos e profissionais. No primeiro, apareceram dentro da proposta do programa:

1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área (Capes, 2010, p. 1).

Segundo a Capes é preciso realizar a inserção dos egressos de forma mais profícua no sistema de avaliação da instituição, dos cursos de graduação e da pós-graduação, pois favorece a melhoria das condições de ensino, além deles se destacarem em outros programas de pós-graduação no país, em grupos de pesquisas, e de sua atuação em empresas públicas ou privadas reconhecidas (Capes, 2010). Na mesma avaliação, sobre os programas profissionais, os egressos foram citados em mais itens, dentro do ‘corpo discente e trabalho de conclusão’ e ‘Inserção Social’.

3.2 Qualidade dos trabalhos de conclusão e produção científica, técnica ou artística dos discentes e egressos [...] 3.3 Impacto do trabalho de conclusão e da atuação profissional dos egressos. [...] 5.5 Percepção dos impactos pelos egressos e/ou organizações/instituições beneficiadas (Capes, 2010, p. 1-2).

Os tópicos citados no parágrafo anterior serviram para que os PPGs contemplassem, entre os dados a serem inseridos na avaliação, as seguintes discussões sobre os egressos: item 3.2 - verificar qualidade da produção dos egressos; item 3.3 - para que o programa de pós-graduação possa identificar a problemática na produção do egresso, qual o produto criado para se resolver

esse questionamento, se esse produto foi aplicado ou não, e qual foi o resultado alcançado com a utilização desse produto; item 5.5 - sentir a percepção dos egressos sobre as demandas profissionais após formados, investigando se estão relacionadas com as suas formações acadêmicas, como forma de complementar as informações dos programas (Capes, 2010).

A participação dos egressos na avaliação dos PPG começou a se fortalecer na Capes em 2011 com a inserção dessa prática nos mestrados profissionais, de acordo com o Relatório da reunião com os Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Administração, Ciências Contábeis e Turismo, que demonstrou a importância de avaliar os titulados (Capes, 2013b).

Nas avaliações subsequentes, a última avaliação trienal em 2013 e a primeira avaliação quadrienal em 2017, foi utilizada a mesma ficha de avaliação para os dois períodos, no entanto, houve uma pequena mudança nos itens sobre os egressos em relação à avaliação de 2010 (Capes, 2013a; Capes, 2017a). Se por um lado, a ficha de avaliação dos programas acadêmicos foi mantida, em relação a avaliação de 2010, por outro lado, na ficha dos programas profissionais houve a retirada dos seguintes itens: 3.3 – Impacto do trabalho de conclusão e da atuação profissional dos egressos; e 5.5 – Percepção dos impactos pelos egressos e/ou organizações/instituições beneficiadas. Assim, nas avaliações de 2013 e 2017, os apontamentos sobre os egressos se resumiram aos seguintes pontos: item 1.2 – Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área de produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme

os parâmetros da área, para os programas acadêmicos; e ao item 3.2 – Qualidade dos trabalhos de conclusão e produção científica, técnica ou artística dos discentes e egressos, para os programas profissionais (Capes, 2013a; Capes, 2017a). É a primeira vez que foram reduzidos pontos de avaliação sobre os egressos.

Para as avaliações posteriores, os egressos passaram a ser mais reconhecidos. O relatório da Comissão Especial de acompanhamento do PNPGE 2011-2020, do ano de 2016, recomendou à Diretoria de Avaliação da Capes a inserção de 19 pontos que visavam o aperfeiçoamento da avaliação, a partir de “[...] as demandas críticas e questões atualmente evidenciadas” (Capes, 2017b, p. 17). Dentre eles um ponto se destaca: “Incluir indicadores de resultados específicos de verificação e avaliação de destino dos egressos (sobretudo, nas áreas tecnológicas a inserção no mercado de trabalho)” (Capes, 2017b, p. 17).

Posteriormente, visando aprimorar o ciclo avaliativo 2021, a comissão de acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação ficou incumbida, pela Capes, de aprimorar o processo de avaliação da pós-graduação. Nesse sentido, solicitou às principais entidades ligadas à área da educação (ABC, ANDIFES, ABRUEM, ABRUC, CNE, CONFAP, CONSECTI, CNPq, CTC-ES, FINEP, INEP, FOPROP, MCTIC, MDIC e SBPC) que enviassem propostas para melhoria do sistema de avaliação. De todas propostas enviadas, a comissão acatou as proposições que fossem abordadas por mais de 75% desses grupos (Capes, 2018).

Após a análise das propostas que foram aceitas, apareceram dois itens muito citados sobre os egressos. O primeiro se

refere diretamente ao acompanhamento deles como recursos humanos qualificados:

O destino dos egressos deve ser monitorado pelos programas, já que a natureza e o impacto de sua atividade após o doutoramento (e o pós-doutorado) é um excelente indicador de qualidade do estudante formado e da instituição e do programa que o forma. A qualidade da formação discente deve balizar e nortear o processo avaliativo e, para isso, as produções (artigos, livros, patentes, obras literárias e de arte etc.) que contam com a participação discente, devem ser valorizadas e recompensadas. A CAPES deve desenvolver indicadores que avaliem a capacidade que os programas de pós-graduação têm para oferecer no caminho de uma melhor formação de quadros qualificados. As Instituições devem criar modelos de acompanhamento ou sistemas de forma a permitir a participação dos egressos, mas também de empregadores e de especialistas (Capes, 2018, p.15).

Entende-se que a proposta reflete a ideia de que os egressos refletem, como profissionais atuantes no mercado de trabalho, a qualidade dos seus serviços, geram impactos na sociedade, porque tudo que é desenvolvido atende a uma demanda social, além de propagar a qualidade da sua formação e da sua instituição. A proposta foi de fazer com que fosse notada a qualidade do formado para ajustar o processo de formação. Isso mostra a necessidade da Capes em considerar a formação dos discentes e propor indicadores de qualidade para que os programas melhorem a formação do capital humano. Percebemos, portanto, que

os egressos são vistos como parâmetros, constituindo o produto mais real da pós-graduação, além da pesquisa.

Uma segunda proposta, que foi muito abordada pelas entidades junto à Capes, faz referência ao impacto econômico e social da pós-graduação, por meio da atuação dos egressos na sociedade, com a seguinte propositura:

Análise e definição de indicadores que possam captar o papel dos egressos e das pesquisas desenvolvidas no processo de atração de novos investimentos, geração de emprego e renda (spinoffs acadêmicos e startups geradas) e desenvolvimento nacional, contribuindo para a redução das assimetrias intra e inter-regional. Reflexão acerca do processo de avaliação, escolha de avaliadores e critérios de avaliação do ponto de vista do agravamento ou da contribuição para a redução das assimetrias. (Capes, 2018, p.15).

A educação superior atua na formação de profissionais qualificados e concentra grande parte da pesquisa desenvolvida no país. Logo, a proposta recomenda que sejam considerados esses dois aspectos dentro do processo avaliativo, inserindo os impactos regionais da presença dos programas de pós-graduação. Seguindo as proposições apresentadas pelas entidades convidadas, o Grupo de Trabalho (GT) da ficha de avaliação da Capes, instituído em 2018, recolheu as recomendações e iniciou a discussão para uma nova ficha de avaliação para o ciclo 2017-2020. Essa ficha apresentou três quesitos avaliativos: '1º – Programa, 2º – Formação e 3º – Impacto na Sociedade'. (Capes, 2019).

Apesar da proposta apresentada pelo GT inserir 2 itens sobre os egressos nos quesitos 2 – Formação e 3 – Impacto na Sociedade, sendo 1 item para cada quesito, na 182ª Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes, que é responsável pela apreciação das fichas de avaliação, esses dois itens foram aprovados, porém alocados no quesito 2 – Formação. O primeiro item se refere a ‘Qualidade da produção de discentes e egressos’, item 2.2, o segundo avalia o ‘Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida’, item 2.3 (Capes, 2019 p. 22). No entanto, os egressos podem aparecer na ficha de avaliação dentro de outros tópicos de maneira geral, como forma de contabilizar estatísticas da pós-graduação juntamente com outros sujeitos que atuam nos programas. Logo, cabe a cada área adequar a ficha de avaliação, do que se espera encontrar sobre os egressos a partir do processo de avaliação, às perspectivas, quesitos prioritários e características dos programas de pós-graduação.

A Comissão Especial de Acompanhamento do PNPGE 2011-2020 ao recomendar que o acompanhamento dos egressos seja realizado pelos programas e conste como quesito na avaliação, possibilitou o fortalecimento do processo de formação, pois as ações profissionais dos egressos são vistas como estratégias de monitoramento da qualidade do curso. Segundo Teixeira, Maccari e Ruas (2014) e Teixeira (2015), quando as IES realizam um acompanhamento efetivo dos seus egressos, elas passam a ter competitividade para avaliação da Capes, o que pode melhorar sua nota na avaliação e aumentar a qualidade da formação oferecida a seus discentes.

A avaliação dos alunos permite aos cursos enxergarem suas fraquezas e propor melhorias nas atividades desenvolvidas no processo formativo. No entanto, não permite identificar se os conhecimentos provenientes do processo formativo que estão sendo efetivamente utilizados na vida profissional do egresso, o que só é possível compreender com o *feedback* dos egressos. Sobre isso, Oliveira (2021) entende que os discentes tendem a avaliar de maneira mais parcial o curso por estarem presentes no dia a dia sendo impactados tanto de maneira positiva quanto negativamente, enquanto os egressos não, esses observam de fora, após o encerramento do processo de formação. Corroborando com Oliveira, na concepção de Espartel (2009), os egressos conseguem identificar particularidades que os discentes ainda não conseguiram observar, por dois motivos:

(1) têm uma maior maturidade e conseguem ter uma visão mais ampla, quando o processo já está encerrado; e (2) são capazes de verificar, de forma pragmática, a contribuição que o curso trouxe à sua atuação profissional. [...] A avaliação da satisfação do aluno com o curso permite a identificação de pontos críticos de melhoria ou manutenção de qualidade, mas não permite uma visão mais ampla, que vai ao cerne da atividade de ensino: a aprendizagem e sua aplicabilidade profissional. Esta amplitude pode ser verificada na opinião do egresso, já inserido no mercado de trabalho (Espartel, 2009, p. 104).

Velloso (2004) entende que a discussão sobre o destino profissional dos egressos e os seus pontos de vista sobre a relação entre a formação e as atividades profissionais beneficiam muito

os programas de pós-graduação. Outros benefícios elencados por Michelin (2009), corroboram as justificativas apontadas por Espartel e Velloso:

- a) obter uma nova face de avaliação da IES, sobre o enfoque de quem já se formou e está no mercado de trabalho;
- b) levantar o perfil social e a trajetória profissional dos egressos;
- c) elucidar fatores que facilitam e dificultam o ingresso no mercado de trabalho;
- d) identificar as competências exigidas pelo mercado de trabalho;
- e) adequar os currículos dos cursos e projetos político-pedagógicos da IES às necessidades e demandas dos alunos, do mercado de trabalho e da sociedade; e
- f) reforçar o compromisso de excelência em uma formação de nível superior e de qualidade. (Michelin, 2009, p. 02)

Entendemos que avaliar os egressos não se resume à necessidade de melhoria dos quadros acadêmicos dos programas, mas é dever das universidades enxergar a qualidade do profissional que ela está formando e saber se eles estão aptos para atuar na sociedade (Simon; Pacheco, 2017). Portanto, concluímos que a inserção dos egressos nos acompanhamentos anuais da avaliação da pós-graduação revela que a Capes observa com preocupação a relação entre a proposta do programa e as competências a serem desenvolvidas pelos egressos, que os programas precisam esclarecer melhor os currículos que se

desejam para os egressos estabelecendo relação com as áreas de concentração dos cursos (Cabral, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do processo de avaliação apresentada neste trabalho retrata as ações que possibilitaram a expansão da pós-graduação no país, assim como a preocupação em melhorar a qualidade do ensino ofertado, buscando amparo em padrões internacionais. Neste artigo objetivamos discutir o processo que levou à inserção dos egressos no processo de avaliação da pós-graduação, considerando que esse era um requisito restrito aos cursos de graduação, com o propósito de compreender como se deu a inclusão dos egressos no âmbito das exigências da Capes para os programas de pós-graduação.

A partir da discussão realizada nesta pesquisa, compreendemos a importância de introduzir as percepções dos egressos, que apesar de toda relevância na avaliação feita a partir desses sujeitos, observa-se que eles só foram inseridos na primeira avaliação quadrienal da Capes (2013-2016), quase 40 anos depois de iniciado o processo pelo órgão, que consideramos uma lacuna, mesmo já possuindo informações das contribuições que eles poderiam oferecer aos cursos.

É por meio da avaliação da pós-graduação realizada pela Capes que os egressos fornecem informações a respeito da formação que receberam, sugerindo-os como indicadores de efetividade na avaliação da pós-graduação. Assim, acreditamos ser fundamental a manutenção dos egressos na avaliação, como

também, expandir a sua participação, pois suas percepções contribuem para a elevação da qualidade do curso.

Entendemos que os resultados desta pesquisa auxiliarão na discussão teórica acerca dos egressos da pós-graduação, uma vez que, expandem os conceitos do acompanhamento dos egressos. Por fim, as referências citadas indicam que os estudos sobre os egressos na pós-graduação ainda são incipientes, carecem de maior aprofundamento na temática e uma análise mais ampla dos trabalhos sobre os egressos da pós-graduação que estão sendo desenvolvidos no país.

REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, E. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida.** Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 1, p. 275-304, 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/9posgrado.pdf>. Acesso em 16 jan. 2023

BENTO, T. F. **A avaliação CAPES como instrumento indutor de qualidade para a pós-graduação brasileira: limites e desafios.** 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado e Doutorado em Direito, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/14521>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 29.741, de 11 de julho de 1951.** Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 09 jan. 2023.

CABRAL, T. L. *et al.* Gestão de egressos: diretrizes para um programa de pós-graduação. Revista Alcance, vol. 29, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/ra/article/view/17307>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CAPES. **Relatório da comissão internacional de avaliação sobre os processos de avaliação dos programas de pós-graduação da Capes.** Infocapes: boletim informativo, v.5, n.2, p.21-26, 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1997INFOCAPESn21997.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CAPES. Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC-FGV. Rio de Janeiro: FGV; Brasília: CAPES. 2002. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001600.pdf>. Acesso em 16 jan. 2023.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020. Brasília:** CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CAPES. **Regulamento para a Avaliação Trienal 2010.** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-trienal-2010/07022022_REGULAMENTOPARAAVALIAO09jul10.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

CAPES. **Regulamento para a avaliação trienal 2013 (2010-2012).** 2013a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-trienal-2013/02022022_REGULAMENTOTRIENAL2013.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

CAPES. **Relatório da Avaliação Trienal 2013 da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo (ACT).** Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/AdministracaoCinciasContbeiseTurismo.pdf>. 18 fev. 2023.

CAPES. **REGULAMENTO PARA A AVALIAÇÃO QUADRIENAL 2017 (2013-2016). PROGRAMAS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS, 2017a.** Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=240#anchor> . Acesso em: 18 fev. 2023.

CAPES. **RELATÓRIO FINAL 2016 DA COMISSÃO ESPECIAL DE ACOMPANHAMENTO DO PNPG-2011-2020. 2017b.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/231117-relatorio-pnpg-final-2016-cs-pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAPES. **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. 2018.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>. Acesso em: Acesso em: 23 jan. 2023.

CAPES. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação, 2019. Brasília: CAPES, 2019.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, abr. 2010, vol.15, n. 43, p.162-165. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GYzyWgBCVTqHftJZffnrRKP/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ESPARTEL, L. B. O uso da opinião dos egressos como ferramenta da avaliação de cursos: o caso de uma instituição de ensino superior catarinense. **Revista Alcance – Eletrônica**, v. 16, nº 01, p. 102 – 114, jan/abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/ra/article/view/1050>. Acesso em: 10 dez. 2022

MARIANO, A. L. S.; PEREIRA, T. B. A **Capex e a pós-graduação no brasil: a reconfiguração do campo universitário a partir da pesquisa e da pós-graduação**. Indagações em Educação, v. 2, n. 1, p. 39-56, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/indagacoesemeducacao/article/view/1779>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MARTINS, C. B. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 6, nº. 13, 2018, pp. 9-26. Sociedade Brasileira de Sociologia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595765441002>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MICHELAN, L. S. *et al.* **Gestão de Egressos em Instituições de Ensino Superior: possibilidades e potencialidades.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9. Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2009. p. 1-16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/36720/Gest%C3%A3o%20de%20egressos%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20Possibilidades%20e%20pontencialidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antônio de. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2011, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/26136>. Acesso em: 06 jan. 2023.

OLIVEIRA, S. R. Estudos sobre acompanhamento de egressos em Instituições de Ensino Superior. **Revista de Casos e Consultoria**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e26052, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/26052>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SGUISSARDI, V. **A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141>. Acesso em: 21 dez. 2022

SIMON, L. W.; PACHECO, A. S V. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v.3, n. 2, p.94-113, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2023/1354>. Acesso em: 05 mar, 2023.

SOUZA, A. C.; DUARTE, A. L. C.; SEIFFERT, O. M. L. B. **Avaliação da pós-graduação stricto sensu no brasil - caracterização e perspectivas.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 2, p. 303-322, 2022. DOI: 10.18764/2178-2229v29n2.2022.35.

Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19480>. Acesso em: 11 jan. 2023.

TEIXEIRA, F. L. C.; OLIVEIRA, F. R. S. **A importância da pesquisa de egressos na avaliação e aperfeiçoamento de programas de pós-graduação:** algumas reflexões a partir da experiência do NPGA. Organizações & Sociedade. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25756>. Acesso em: 14 fev. 2023.

TEIXEIRA, G. C. S.; MACCARI, E. A.; RUAS, R. L. Proposição de um plano de ações estratégicas para Associações de Alunos Egressos baseado em benchmarking Internacional e no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n. 40, p. 208-220, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2014v16n40p208/pdf_44. Acesso em: 11 jan. 2023.

VELLOSO, J. **Mestres e doutores no país:** destinos profissionais e políticas de pós-graduação. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fYVSkbMdbhqDTGblH5P8YBq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CAPÍTULO 9

O APOIO PEDAGÓGICO NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tannissa Araújo

Mariana Lins de Oliveira

Este texto tem como objetivo discutir o apoio pedagógico como área de atuação prevista no Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). O foco de reflexões está centrado nas ações executadas pelo setor da Coordenação Pedagógica (Coped) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – *campus* Monteiro e na proposição de possíveis melhorias do seu funcionamento. O interesse na temática decorre de inquietações em torno da atuação do pedagogo junto aos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia na instituição, e como as ações de apoio pedagógico contribuem para a permanência no âmbito do IFPB. Essas ações são desenvolvidas e ofertadas de várias formas, através de oficinas pedagógicas, ações de acolhimento, orientação acadêmica, planejamento de estudos, assessoramento pedagógico, monitoria, tutoria, entre outros recursos. Apostamos que o apoio pedagógico pode auxiliar os estudantes frente aos desafios vivenciados nos processos de ensino-aprendizagem e nas dificuldades de adaptação ao contexto da educação superior. Nesse sentido, teceremos análises

sobre as possibilidades de aprimoramento das ações de apoio pedagógico através de uma proposta de intervenção no IFPB que aconteça anualmente e que contribua, de alguma maneira, para a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, atenuando, assim, as desigualdades sociais e fortalecendo a democratização do ensino superior.

O processo de expansão e de democratização da educação superior modificou as estruturas das instituições públicas no Brasil. Através das políticas de acesso e de permanência, como as políticas de cotas e o sistema de seleção unificada (Sisu), grupos populacionais que historicamente foram excluídos desta etapa de ensino passaram a integrar as universidades e institutos federais em todo o país. Esse fenômeno imprimiu transformações importantes nas dinâmicas de funcionamento das instituições no que diz respeito à gestão, às questões pedagógicas e organizacionais. Dentre elas, destacamos o perfil heterogêneo e diverso dos estudantes que passaram a integrar a educação superior, o que traz novos desafios para as instituições. Ou seja, é urgente que os institutos e universidades garantam condições de permanência aos estudantes através de políticas públicas, programas e projetos comprometidos com as necessidades sociais, econômicas, pedagógicas e emocionais dos discentes.

Destacamos como marco legal, no âmbito dos programas de permanência, a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010. Esse plano busca garantir e fortalecer a permanência na educação superior. Segundo documento oficial do Pnaes, o plano busca minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais através de ações para garantir a permanência e a conclusão da

educação superior, contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010). O Plano estabelece que as ações de assistência estudantil devem se voltar para moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Assim, consideramos que o apoio pedagógico, que se trata de uma das ações que deverão ser desenvolvidas pelo Pnaes, desempenha um papel fundamental na vida acadêmica dos estudantes. Conforme Toti (2022), o apoio pedagógico amplia as condições de permanência estudantil na educação superior, principalmente daqueles que trazem consigo marcas de diversas fragilidades na trajetória formativa.

No IFPB, *campus* Monteiro, o perfil diversificado de estudantes nos Cursos Superiores de Tecnologia apresenta-se como um desafio para o setor da Coped. O objetivo da Coped é estabelecer estratégias e ações que visem à permanência, tendo como foco o apoio pedagógico e o cumprimento das diretrizes do Pnaes.

Diante desse contexto, o presente texto tem como objetivo apresentar uma proposta de melhoria no serviço de apoio pedagógico e acolhimento aos estudantes no *campus* Monteiro. Assim, apresentaremos a experiência da equipe que compõe a Coped em relação ao acompanhamento pedagógico para os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia. Para isso, descreveremos brevemente a política de assistência estudantil do

IFPB e discutiremos sobre o que vem a ser o apoio pedagógico na educação superior. Além disso, apresentaremos possibilidades de aprimoramento dessas ações, visando à permanência e ao êxito acadêmico dos estudantes.

O EIXO APOIO PEDAGÓGICO NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Considerando as políticas de acesso, permanência e conclusão, a assistência estudantil nas universidades e nos institutos federais não deve estar apenas ligada às questões econômicas. Além dos auxílios financeiros, é necessário ter um olhar para as questões de ordem pedagógica e psicológica.

A assistência estudantil tem relevância na dinâmica do ensino superior, pois tem responsabilidade frente à destinação de recursos e de mecanismos voltados ao acesso e à permanência dos estudantes e que permitam a conclusão dos cursos (Zbuinovicz, 2022).

O Pnaes destaca diversas áreas para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes das instituições federais de ensino superior (Ifes), dentre elas o eixo apoio pedagógico, porém não caracteriza o que vem a ser este apoio. Conforme o decreto, as Ifes devem implementar as ações de assistência estudantil considerando suas necessidades e especificidades, além do tripé ensino–pesquisa–extensão, com o objetivo de:

[...] viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de

retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Brasil, 2010).

Partindo da perspectiva de Dias (2022), a assistência estudantil vai além das ações de auxílio à moradia, à alimentação e ao transporte. Outras demandas vão surgindo por parte dos estudantes, e o apoio pedagógico é uma delas. Com a diversificação do perfil dos estudantes no ensino superior brasileiro, a exigência por novas ações às instituições vem crescendo bastante. Segundo o autor, há estudantes que precisam de suporte financeiro, mas não precisam de suporte pedagógico, assim como há estudantes que precisam de suporte pedagógico, mas não necessariamente precisam de suporte financeiro. Essa reflexão ressalta a diversidade das necessidades individuais dos estudantes.

Segundo Nogueira *et al.* (2020), os objetivos do apoio pedagógico podem variar de acordo com o tipo de serviço oferecido; mantém-se, contudo, a permanência estudantil como um horizonte. As ações de apoio pedagógico buscam pensar em estratégias para minimizar as possíveis dificuldades e os problemas educacionais, reduzir os índices de retenção e evasão, atender às necessidades educacionais e promover ascensão social por meio da educação superior.

Pensar no apoio pedagógico como assistência estudantil no ensino superior traz uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos estudantes, suas especificidades e as novas exigências do ambiente acadêmico. Acontecem diversas modificações na vida dos estudantes, seja pelo novo *status* social, seja pelas novas regras ou pelos fatores particulares do ensino superior. Para compreender esse processo, Alain Coulon (2017) utiliza o termo

“afiliação universitária”, um conceito que se refere aos modos como os estudantes vão assimilando e manejando a cultura da universidade e do campo acadêmico. De acordo com Coulon (2008), a passagem para o ensino superior vem acompanhada por mudanças nas condições de existência, na vida afetiva e na vida pedagógica. E esse período exige que o estudante tenha autonomia diante da sua jornada acadêmica.

Para contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, é importante que as instituições estabeleçam ações que auxiliem no processo de aprendizagem e integralização. Apostamos que as ações voltadas para apoio pedagógico podem contribuir no processo de afiliação universitária e colaborar com o processo de permanência.

Ao tratarmos sobre assistência estudantil no IFPB, vale destacar a Resolução CS nº 16/2018, que dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFPB, que está em conformidade com o que dispõe o Pnaes e com seu Estatuto e Regimento Geral. Em seu primeiro artigo, o documento afirma o seguinte:

Essa política dar-se-á mediante o estabelecimento de um conjunto de princípios e diretrizes estratégicas, materializado por meio de programas que visam assegurar aos educandos o acesso, a permanência e a conclusão do curso, na perspectiva de formar cidadãos éticos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática (IFPB, 2018, p. 1).

A Política de Assistência Estudantil do IFPB é norteadada por vários princípios; dentre eles, ressaltamos o posicionamento em

favor da equidade e da justiça social, de modo a assegurar aos estudantes da instituição o acesso, a permanência e a conclusão do curso com qualidade. Destacamos também o seguinte objetivo: “realizar o acompanhamento pedagógico e biopsicossocial aos discentes, contribuindo com o processo de aprendizagem” (IFPB, 2018, p. 2).

Na Resolução supracitada, são descritos dez programas por meio dos quais a Política de Assistência Estudantil é operacionalizada na instituição. Um deles é o Programa de apoio pedagógico, que “visa apoiar as ações didático-pedagógicas, buscando melhorar o desempenho dos estudantes” (IFPB, 2018, p. 7). Conforme a Resolução, compete a este programa: “(i) proporcionar aos estudantes uma reflexão crítica em relação a sua história escolar, identificando potencialidades e fragilidades; (ii) acompanhar o processo de ensino e aprendizagem; [e] (iii) identificar, fundamentar e interpretar as dificuldades que possam ocorrer” durante esse processo (IFPB, 2018, p. 7).

O APOIO PEDAGÓGICO NO IFPB *CAMPUS* MONTEIRO

A operacionalização dos programas previstos na Política de Assistência Estudantil do IFPB é de responsabilidade da equipe multidisciplinar, que envolve profissionais de diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a assistente social, a pedagoga e o técnico em assuntos educacionais. No âmbito do IFPB, o pedagogo e o técnico em assuntos educacionais são profissionais fundamentais, que atuam dando suporte às questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito da assistência estudantil, cabe a esses profissionais:

(i) atuar no auxílio ao trabalho coletivo, facilitando a comunicação entre os agentes do processo educativo; (ii) estudar e propor medidas que visem aperfeiçoar os processos pedagógicos em estreita articulação com a equipe multiprofissional e com os demais componentes do sistema educacional; (iii) elaborar e desenvolver projetos educacionais em conjunto com a equipe multiprofissional e que fortaleçam a educação integral dos estudantes; (iv) participar da elaboração e execução de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional; (v) realizar trabalhos de pesquisa, visando à obtenção de dados que subsidiem a ação educativa; (vi) participar da elaboração de projetos pedagógicos, de assistência estudantil e de parceria com a família (IFPB, 2018, p. 9).

No *campus* Monteiro, o pedagogo e o técnico em assuntos educacionais atuam na Coped. Quanto à estrutura organizacional, a Coped está ligada à Direção de Desenvolvimento do Ensino (DDE) do *campus* e à Diretoria de Articulação Pedagógica (CAPE), na Reitoria.

A Coped é o setor responsável pelo assessoramento pedagógico ao corpo docente e discente da instituição. A atuação dessa equipe pedagógica é orientada pelas diretrizes da Resolução 50/2021 Consuper/IFPB, que estabelece três eixos de atuação: “(i) gestão pedagógica; (ii) acompanhamento e orientação pedagógica ao corpo discente; [e] (iii) formação, acompanhamento e assessoramento pedagógico ao corpo docente” (IFPB, 2021, p. 2).

Diante do exposto, as ações de apoio pedagógico desenvolvidas pelo setor da Coped acontecem em decorrência das ações de Assistência Estudantil previstas pelo Pnaes, além da Política de Assistência Estudantil do IFPB e da Resolução que dispõe sobre as diretrizes de atuação das equipes pedagógicas no âmbito do IFPB. Estas ações possibilitam acompanhar e intervir nos processos de ensino e aprendizagem, com vistas a favorecer a permanência e o êxito dos estudantes.

A Coped desempenha diversas ações, tendo foco na atuação direcionada para a experiência pedagógica e acadêmica dos estudantes. Dentre elas, destacamos o apoio e acolhimento, a orientação educacional, o acompanhamento pedagógico e a assistência pedagógica. Essas ações são desenvolvidas através de atendimentos individuais e coletivos.

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO IFPB CAMPUS MONTEIRO

O foco da nossa proposta de intervenção consiste em considerar aspectos pedagógicos, psicossociais, acadêmicos e profissionais em todas as ações e projetos desenvolvidos pela equipe da Coped, tendo sempre como objetivo a diminuição dos casos de evasão e a qualidade da permanência.

Dessa forma, a proposta é que o plano seja executado em conjunto com as coordenações: Pedagógica, de Assistência Estudantil, Controle acadêmico e de Curso. Coulon (2008) ressalta que a afiliação universitária tem êxito quando o estudante, com o apoio dos professores, da secretaria e de outros estudantes,

consegue interpretar as regras do currículo, conseqüentemente descobrindo e usando mais regras na construção do seu percurso.

Assim, iremos considerar a atuação das coordenações mencionadas para implementação de ações que resultem em uma melhoria significativa na qualidade do apoio e dos recursos disponíveis aos estudantes e que garantam uma desenvoltura institucional que permita aos estudantes situar-se rapidamente nas regras da vida universitária, como sugere Coulon (2008).

Na proposta de intervenção, sugerimos a realização de oficinas, abordando temas que envolvam todas as coordenações e que dialoguem com a vida dos estudantes na instituição. A seguir, a apresentamos a proposta das oficinas.

Oficina 1: “Refletindo sobre o estudar na vida universitária”. O intuito dessa oficina é oferecer suporte pedagógico aos estudantes através de uma reflexão sobre o ato de estudar, a administração do tempo, o objetivo de ser estudante e o planejamento e técnicas de estudo. A jornada acadêmica no ensino superior traz muitos desafios e exigências para os estudantes, e este trabalho de assessoramento pedagógico pode ser determinante para a permanência e êxito na instituição.

Diante desses desafios, é importante também considerar as dificuldades psicológicas que podem aparecer durante a vida universitária. Por isso, a sugestão do tema da oficina 2: “Administrando os fatores psicológicos na vida universitária”. Trabalhar os aspectos psicológicos que o mundo universitário pode provocar é necessário para evitar o abandono do curso na instituição e garantir minimamente uma vivência comprometida o bem-estar dos estudantes.

Coulon (2008) ressalta que o sistema universitário tem regras institucionais que obrigam o estudante a adotar uma nova posição, a de ator principal. Além disso, explica que a entrada na universidade é um momento de explorar e de querer mergulhar, de forma voluntária, nos códigos que definem a organização.

Para que a instituição colabore nesse processo de mudanças e conhecimento das novas regras, a oficina com o tema 3: “Conhecendo as regras e os recursos de apoio disponíveis na instituição” tem como objetivo apresentar aos estudantes como são a estrutura e o currículo do curso escolhido na instituição, tal como a explanação dos prazos determinados de matrícula, trancamento de disciplinas, abertura de processos, regimentos institucionais e os recursos de apoios disponíveis e oferecidos na instituição.

Pensando além das exigências acadêmicas, torna-se necessário também refletir sobre as exigências profissionais. Assim, propomos a oficina 4, intitulada “Refletindo sobre as exigências profissionais”, que visa ao preparo dos estudantes para o enfrentamento dos desafios e das demandas do mundo do trabalho. Além disso, deve buscar integrar as exigências profissionais à jornada acadêmica, possibilitando o engajamento estudantil e a segurança na escolha do seu projeto pessoal.

Estas quatro propostas de oficinas visam promover um ambiente acadêmico inclusivo e acolhedor aos estudantes. Faz-se necessário também considerar o protagonismo dos discentes em todo esse processo, pois, como afirma Prado (2022, p. 10): “O envolvimento, tanto social quanto acadêmico, é considerado fundamental para a permanência”. Atender os estudantes tendo

como ponto de partida suas possíveis necessidades acadêmicas requer envolvimento das coordenações em adotar ações proativas de orientação e que forneçam apoio pedagógico, psicossocial, acadêmico e profissional, visando à permanência e ao êxito na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrada no ensino superior pode ser desafiadora para muitos estudantes, principalmente para aqueles que enfrentam dificuldades acadêmicas ou sociais. O apoio pedagógico durante a jornada acadêmica pode ser determinante para sua permanência. Assim, as instituições de educação superior devem criar iniciativas que orientem os setores para o acolhimento e o apoio pedagógico adequado, colaborando para a atuação proativa do estudante no ambiente acadêmico.

Por fim, as ações pedagógicas realizadas através de trabalho de rede entre as diferentes coordenações favorecem o compartilhamento de informações e orientações que atendam às necessidades acadêmicas dos estudantes. Todavia, essas ações devem ser consideradas socialmente relevantes e determinantes nos processos educativos que validem como estratégias de permanência, evitando o abandono e promovendo o êxito na educação superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário

Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 9 fev. 2024.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>. Acesso em 28 fev. 2024.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

DIAS, C. E. S. B. **Apoio pedagógico e assistência estudantil**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. Convalida a **Resolução-AR nº 25, de 21/06/2018**. Aprova a reformulação da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Resolução-cs nº 16, de 02 de agosto de 2018. João Pessoa: IFPB, 2018. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2018/resolucoes- aprovadas-pelo-colegiado/esolucao-no-16>. Acesso em: 2 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Resolução 50/2021 – CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB**. Dispõe sobre as Diretrizes para atuação das Equipes Pedagógicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa: IFPB, 2021. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2021/resolucoes-aprovadas-pelo-colegiado/resolucao-no-50>. Acesso em: 28 fev. 2024.

NOGUEIRA, A. F. S. *et al.* Serviço de apoio pedagógico como política institucional para a permanência e o sucesso de estudantes de graduação (Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB). *In*: DIAS, C. E. S. B. *et al.* **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 105-127.

PRADO, R. Permanência na educação superior: contribuições teóricas e práticas. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 28, e43674, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc28202243674>.

TOTI, M. C. da S. **Apoio Pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras**: mapeamento, tendências e desafios. 2022. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

ZBUINOVICZ, K. de F. **Apoio pedagógico na assistência estudantil das universidades estaduais do Paraná**: possibilidades, iniciativas e limitações. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

AÍLLA LINS CAVALCANTI

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA/UFPB). Especialista em Direito Constitucional (Estácio de Sá). Graduada em Direito (UFPB). Servidora Técnico Administrativo (UFPB).

ALINILDO FERREIRA DE PONTES

Graduado em Engenharia Civil pelo Centro Universitário de João Pessoa (Unipê) e Gestão de Recursos Humanos (Estácio), Assistente em Administração na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotado no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Centro de Tecnologia, discente do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) da UFPB.

ALEXSANDRO RIBEIRO DE MELO

Graduado em Química Industrial pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Especialista em Gestão Pública pelo (IFPB) e em Educação de Jovens e Adultos – PROEJA pela UFPB. Assistente em administração do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), egresso do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) da UFPB.

ANA CAROLINA KRUTA DE ARAÚJO BISPO

Doutora em Administração com área de concentração em Aprendizagem e Competências (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba com período sanduíche na Université Paris-Est (Paris/França). Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba na área de Administração Geral e

Recursos Humanos e Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGP) e em Administração (PPGA). Avaliadora Ad hoc INEP/MEC. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão pública, gestão de pessoas, aprendizagem, competências, metodologias ativas e cursos de mestrado profissional.

ANA LÚCIA DE ARAÚJO LIMA COELHO

Doutora em Administração com área de concentração em Organizações e Sociedade (2012) pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) com período sanduíche na Universidad Complutense de Madrid (Madri/Espanha). Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba nas áreas de Administração Geral e de Ensino e Inserção Profissional, Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Administração (PPGA) e em Gestão Pública (PPGP). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Educação, Ensino e Pesquisa em Administração e Educação para a Sustentabilidade atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem; competências; ensino e pesquisa; prática docente; metodologias inovativas; educação para sustentabilidade; e liderança sustentável educativa.

CINTHIA MOURA FRADE

Doutoranda em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Gestão Pública e Cooperação Internacional pela UFPB. Especialista em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Marketing pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Graduada em Administração pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Membro do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências (NAC) vin-

culado ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da UFPB. Possui interesse nos seguintes temas: Prática docente, Gestão Pública, Gestão por Competências, Aprendizagem Gerencial.

FLÁVIO PERAZZO BARBOSA MOTA

Doutor em Administração pelo programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Departamento de Gestão Pública (DGP) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGP) da UFPB. Pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa Informação, Marketing e Administração (INFORMA) do CNPq. Interesses de pesquisa: governo eletrônico com foco no cidadão, exclusão digital, uso, conhecimentos, habilidades e atitudes para uso da internet.

GABRIELLE PONCIANO LIRA

Bacharela em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora Bolsista de Iniciação Científica (2017-2019) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas, atuando principalmente nos seguintes temas: carreira, geração Z, aprendizagem, competências e metodologias ativas.

HELENA NASCIMENTO DA SILVA ALVES PONTES

Mestre em Gestão Pública pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional (PGPCI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Academia de Polícia Militar do Cabo Branco (APMCB) e do Centro de Pós-Graduação e Pesquisa (CEPE) do Centro de Educação da Polícia Militar da Paraíba (CE/PMPB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Informação, Marketing e Administração (INFORMA), da UFPB. Interesses de pesquisa: Pesquisa educacional, uso de TICs na gestão da educação, Políticas educacionais.

HEUDJA SANTANA VARELA RIBEIRO DE ARAÚJO

Doutoranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre e graduada em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). MBA em Consultoria Empresarial pela Faculdade Católica Santa Teresinha. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Ensino em Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: formação e prática docente, competências, ensino e pesquisa, metodologias ativas de ensino.

LUCAS ANDRADE DE MORAIS

Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Administração pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Especialista em Direito Administrativo e Gestão Pública (FIP). Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFPB). Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (2014). Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET/UERN).

LUCIVANIA JACINTO DA SILVA LINS

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA/UFPB). Especialista em Gestão Pública (PNAP/UEPB). Especialista em Gestão Pública Municipal (PNAP/UFPB). Graduada em Ciências Contábeis (UFPB). Contadora (UFPB).

MARIANA FERREIRA PESSOA

Mestra em Gestão Pública e Cooperação Internacional pela Universidade Federal da Paraíba (2020). Especialista em Docência no Ensino Superior pelas Faculdades Integradas do Ceará (2018). Bacharela em

Administração pela Universidade Federal de Campina Grande (2013). Atuou como Professora Bolsista do Curso de Operador de Caixa do Programa ParaíbaTec da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (2020). Atuou como Professora Temporária do curso de Administração na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus Pau dos Ferros (2020-2022). Atualmente é Professora Substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Cajazeiras nos cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Integrado em Eletromecânica; Meio Ambiente – Proeja.

MARIANA LINS DE OLIVEIRA

Professora do Departamento de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba e da Pós-Graduação no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES – da UFPB. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui graduação em Pedagogia pela mesma universidade. Faz parte do Grupo de Pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” – GPJUV-UFAL e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES). Desenvolve pesquisa e extensão na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: juventudes, condição discente, políticas públicas da educação superior, processos educativos de in/exclusão.

MARIANO CASTRO NETO

Licenciado em pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Mestrado em Ergonomia e Doutorado em Mídia e Conhecimento, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Associado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotado no Departamento de Habilitações Pedagógicas, Centro de educação, docente permanente Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) da UFPB.

MURILO GABRIEL DA COSTA SILVA

Doutorando em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em Letras-Português pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (UNOPAR). Membro pesquisador dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento (NAC/UFPB), Núcleo de Estudos Qualitativos em Administração (NEQUA/UFPB) e Observatório da Realidade Organizacional (UFPE). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas, atuando nos seguintes temas: Educação em Administração, Aprendizagem e Competências, bem como Trabalho Decente, Precarização, Sentidos e Significados do Trabalho.

PATRÍCIA MARIA DA SILVA

Pós-Doutorado em Educação (FACED/UFBA). Doutora em Educação (FACED/UFBA). Mestre em Ciência da Informação (PPGCI/UFPB). Especialista em Gestão Estratégica de Sistemas de Informação (DECIN/UFRN). Graduada em Biblioteconomia (UFPE). Profa. Associada do Departamento de Ciência da Informação (DCI/UFPB). Profa. Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão das Organizações Aprendentes (PPGOA/UFPB). Lider do Grupo de Pesquisa LabTech Design & Sociomaterialidade e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais.

PAULO CÉSAR GEGLIO

Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de São Paulo (USP), Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Professor Associado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotado no Departamento de Fundamentação da Educação,

Centro de Educação, docente permanente no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) da UFPB.

TANNISSA ARAÚJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2014). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola, pela Universidade Federal da Paraíba e em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa abordagem transdisciplinar, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atualmente é Pedagoga e Coordenadora Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Monteiro. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, na Universidade Federal da Paraíba.

WAGNER JUNQUEIRA DE ARAÚJO

Pós-Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UNB). Mestre em Ciência da Informação (UNB); e Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade do Oeste Paulista. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI/UFPB) e Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA/UFPB).

WALDEMIR MACHADO LEÃO NETO

Mestrando em Ciência da Informação no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PPGCI da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Especialista em Gestão de Políticas de Patrimônio Cultural – UNINASSAU. e Bacharel em Arquivologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Arquivista do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE.

NOTA À EDIÇÃO

Esta obra que você, leitor, tem em mãos foi contemplada pelo Edital PRPG/UFPB Nº 01/2024, financiado pelo Programa de Apoio à Produção Científica – PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, uma parceria entre a Editora UFPB e a PRPG. Ela representa o esforço de diversos pesquisadores e pesquisadoras, docentes, servidores técnico-administrativos, alunos e alunas desta instituição para divulgar o conhecimento científico produzido pela Universidade Federal da Paraíba.

O edital possibilitou a publicação de 13 livros em formato eletrônico sobre as mais variadas temáticas, reunindo pesquisadores ligados a dez departamentos, vinculados a sete diferentes centros de ensino e a dois campi da UFPB.

Das ciências das religiões às ciências da saúde, passando pelos estudos literários e sociais, apresentando reflexões sobre o fazer científico e os desafios educacionais, os títulos contemplados este ano apresentam um retrato – parcial e incompleto, visto que não contempla toda a pesquisa realizada na UFPB, mas ainda assim bastante significativo – da contribuição que nossa Instituição oferece à sociedade brasileira no intuito de avançar o fazer científico e ajudar no desenvolvimento do País.

Evandro Leite de Souza
Pró-Reitor de Pós-Graduação

Geysa Flávia Câmara de Lima Nascimento
Diretora Geral da Editora UFPB



Editora
UFPB

Título **DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL
E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Organizadores **Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo
Mariano Castro Neto
Patrícia Maria da Silva**

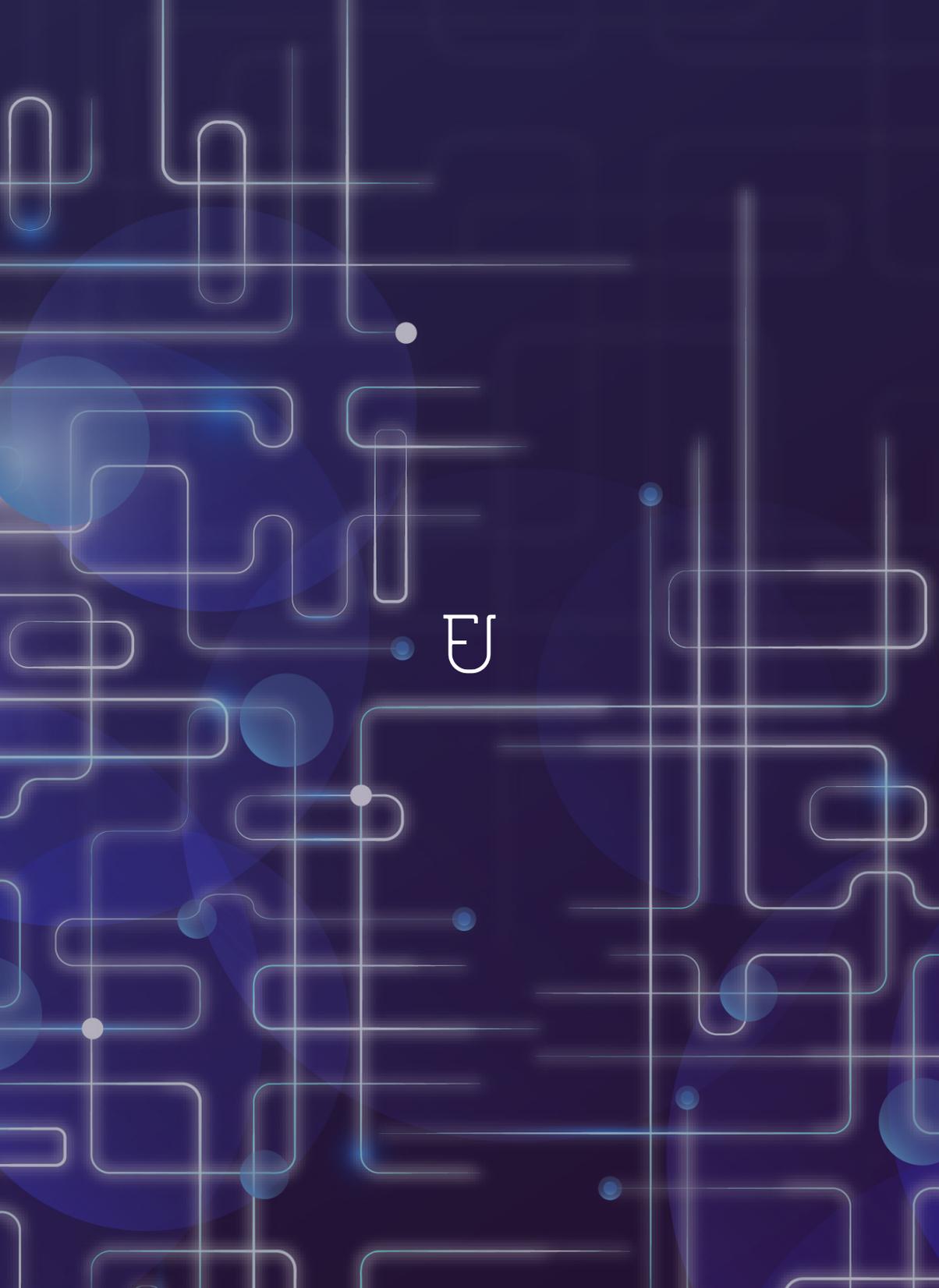
Projeto gráfico e Capa **Mônica Câmara**

Imagens de Capa **Freepik**

Formato **e-book (PDF – 16x22 cm)**

Tipografias **Swis721 CnBT
Myriad Pro**

Número de páginas **200**



EU