

Revista da Educação Superior do Senac-RS

competência

V.15 - N.2 - Novembro 2022 - ISSN 2177-4986



Fecomércio RS



Senac

Expediente

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul

Presidente do Sistema Fecomércio e Presidente do Conselho Regional do Senac
Luiz Carlos Bohn

Diretor Regional
José Paulo da Rosa

Gerente do GEP - Gerência de Educação Profissional
Ariel Fernando Berti

Diretores das Faculdades Senac-RS
Elivelto Nagel da Rosa Finkler
Mariangela Iturriet da Silva
Tiago Buchert Radmann

Editor Chefe
Giuliano Karpinski Moreira, Senac-RS, Brasil

Editor Executivo
Giuliano Karpinski Moreira, Senac-RS, Brasil

Conselho Editorial
Avelino Francisco Zorzo, PUCRS, Brasil
Anna Beatriz Waehneltdt, Senac-RS, Brasil
Claisy Maria Marinho-Araujo, Universidade de Brasília, Brasil
Daniel Gomes Mesquita, Universidade Federal do Pampa, Brasil
Dieter Rugard Siedenberg, UNIJUÍ/RS, Brasil
Francisco Aparecido Cordão, Peabiru Educacional, Brasil
Jorge Antonio Duarte, Centro Universitário de Brasília, Brasil
Margarida Maria Krohling Kunsch, USP, Brasil
Marília Costa Morosini, PUCRS, Brasil
Milton Lafourcade Asmus, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Patrícia Alejandra Behar, UFRGS, Brasil

Editores de Seção
Afonso Valau de Lima Junior, Senac EAD, Brasil
Ariane dos Reis Duarte, Senac São Leopoldo, Brasil
Marise Mainieri de Ugalde, Faculdade Senac Porto Alegre, Brasil
Nadia Studzinski Estima de Castro, Senac EAD, Brasil

Revisão Língua Estrangeira
Ana Carolina Moreira Paulino, Senac-RS, Brasil

Giulia Mainardi Dornelles, Senac-RS, Brasil

Normalização
Giuliano Karpinski Moreira, Senac-RS, Brasil

Projeto Gráfico e Diagramação
Bruno Ramos Laurino, Senac-RS, Brasil
Douglas Brochado Machado, Senac-RS, Brasil
Gabriel Magalhaes Gil, Senac-RS, Brasil
Giancarlo Silva Giacomelli, Senac-RS, Brasil
Sílvia Froemming Pont, Senac-RS, Brasil

Periodicidade
Julho e Dezembro

Para submissão de artigos, os autores devem cadastrar-se na plataforma SEER, no link: <http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/user/register>

Competência – Revista da Educação Superior do Senac-RS.
Fone: 51.3284.1987

E-mail: competencia@senacrs.com.br

O conteúdo dos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Atualmente, a Revista Competência:

• Encontra-se indexada em 11 bases (Nacionais e Internacionais):

OJS (SEER), Redib, Sumarios.org, Index Copernicus, Europub, Scilit, BASE, Harvard Library Hollis, PKP Index, DOAJ, AO Journal/CASS.

• Está presente em 22 diretórios de busca (Nacionais e Internacionais):

Icap, Latindex, LivRe, Miar, Electronic Journal Library, DRJI, Union Catalogue of Serials (ZDB), LatinREV, Universitätsbibliothek Leipzig, Root Society for Indexing and Impact Factor Service, JournalTocs, TIB, Diadorim, RCAAP, Bibliothek Hamburg, REX, Stanford, Researchbib, SJIFactor, CiteFactor, Mir@bel, Open Academic Journals Index (OAJI).

• Presente em 3 Divulgadores:

Portal de Periódicos da Capes, Worldcat, Publons

Estes indexadores, nacionais e internacionais, têm como objetivo promover a divulgação e visibilidade dos artigos publicados pela revista.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CCompetência: Revista da Educação Superior do Senac-RS [recurso eletrônico] / Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul. - v. 1, n. 1 (dez. 2008) - Porto Alegre: SENAC-RS, 2008-.

v.: il. ; 28 cm.

Semestral (jul. e dez.)

Nota: A edição de julho de 2009 é v.2, n.1

ISSN online 2177-4986

1. Tecnologia da Informação 2. Gestão 3. Negócio 4. Moda 5. Turismo 6. Meio Ambiente 7. Ensino Superior 8. Educação I. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul II. Título

CDU 001

Antecedentes da imagem de destinos e seus impactos na formação das expectativas dos turistas

Image of destinations precedents and their impacts on tourist expectation formation

***Mariana Marques de Lima**

Informações do artigo

Recebido em: 26/09/2021

Aprovado em: 29/09/2022

Palavras-chave:

Marketing de Destinos. Expectativas do Turista. Imagem do Destino. Mídias Sociais.

Keywords:

Destination Marketing. Tourist Expectations. Destination Image. Social Media.

Autores:

*Doutoranda em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Administração de Empresas pela Fucape Business School, Especialista em Gestão de Projetos e Bacharel em Turismo pela Universidade Federal de Ouro Preto. mariana.m.lima@edu.ufes.br marimlima.es@gmail.com

Como citar este artigo:

LIMA, Mariana Marques de. Antecedentes da imagem de destinos e seus impactos na formação das expectativas dos turistas. **Competência**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.

Resumo

Esse estudo se propôs a verificar a formação das expectativas dos turistas a respeito de destinos turísticos em um mercado emergente, tendo sido proposto um modelo teórico contemplando cinco construtos: expectativa do turista, imagem de destinos, mídias sociais, comunicação boca-a-boca e experiências passadas. Por meio de uma pesquisa quantitativa, com 373 turistas brasileiros, o modelo foi analisado a partir da técnica Modelagem de Equações Estruturais, software Smart PLS-SEM 2.0. A análise dos dados apontou que o modelo testado possui bons níveis de ajuste e alto poder de explicação, indicando que tanto as mídias sociais quanto a imagem de destinos influenciam as expectativas dos visitantes e que essa imagem é formada pela comunicação boca-a-boca e pelas experiências anteriores que os turistas vivenciaram. Um resultado curioso encontrado aqui foi que, apesar do construto mídias sociais tender a influenciar as expectativas dos visitantes, ele não impactou a formação da imagem que os turistas brasileiros têm das destinações turísticas, contrariando pesquisas em destinos maduros, indicando que em mercados emergentes o comportamento do consumidor se dá de maneira diferente.

Abstract

This study aimed to verify the formation of tourists' expectations regarding tourist destinations in an emerging market, having been proposed a theoretical model contemplating five constructs: tourist expectations, destinations image, social media, word-of-mouth communication and past experience. Through a quantitative survey, with 373 Brazilian tourists, the model was analyzed using the Structural Equation Modeling technique, Smart PLS-SEM 2.0 software. Data analysis indicated that the tested theoretical model has good levels of adjustment and high explanatory power, indicating that both, social media and destinations image, influence visitors' expectations and that this image is formed by word-of-mouth communication and by past experiences that tourists had. A curious result found here was that, although the construct social media tends to influence visitors' expectations, it did not impact the formation of the image that Brazilian tourists have of tourist destinations, contrary to research in mature destinations, indicating that in emerging markets the consumer behavior occurs differently.

1 INTRODUÇÃO

O turismo tem se mostrado um setor expressivo, gerador de renda e empregos em grande parte dos países, desenvolvidos ou não. Nos países emergentes, como é o caso do Brasil, apesar do setor turístico representar um relevante potencial econômico, ainda é pouco desenvolvido se comparado a mercados maduros (UNWTO, 2017). Este contexto motiva a realização de pesquisas sobre os serviços turísticos em economias emergentes, pois ainda há muito a ser feito em países como o Brasil, e resultados de pesquisas realizadas em países desenvolvidos não necessariamente se aplicam aqui (INGENBLEEK; TESSEMA; VAN TRIJP, 2013; MAINARDES *et al.*, 2017; SHETH, 2011; SHEN *et al.*, 2020). Nesse sentido, diferente dos mercados maduros, de alta competitividade e com ambiente econômico estável, os mercados emergentes caracterizam-se por problemas de infraestrutura (inclusive para o turismo), ambiente politicamente instável, escassez de recursos, consumidores menos exigentes e de baixa renda e escolaridade, grande variedade de serviços e produtos sem marca (MAINARDES *et al.*, 2017; PELS; SHETH, 2017; SHETH, 2011).

Essas características, aliadas às culturas muito particulares dos países emergentes, tendem a influenciar todas as atividades (THONGPAPANL *et al.*, 2018; SHETH 2011), incluindo os serviços turísticos. Há uma vasta literatura que defende que os consumidores inseridos em mercados emergentes tendem a se comportar de maneira diferente daqueles que fazem parte de mercados maduros (por exemplo BURGESS; STEENKAMP, 2006; MAINARDES *et al.*, 2017; SHETH, 2011; THONGPAPANL *et al.*, 2018; SHEN *et al.*, 2020). Isso se aplica também ao turista e suas expectativas. Assim sendo, não é possível generalizar para mercados emergentes os conhecimentos sobre turismo desenvolvidos em mercados maduros, especialmente as expectativas dos turistas (BURGESS; STEENKAMP, 2006; MAINARDES *et al.*, 2017; PELS; SHETH, 2017; SHETH, 2011).

No Brasil, apesar do turismo responder por cerca de 7% do PIB do país e por 7 milhões de postos de trabalho (MTUR, 2017), apenas 0,008% da verba pública nacional é destinada ao setor (CGU, 2017), indicando que há a necessidade de incentivar e desenvolver a atividade no país. Assim sendo, este estudo foi desenvolvido tendo em vista o cenário brasileiro, país emergente onde pouco se conhece sobre como os turistas locais percebem o turismo em seu próprio país, e pouco se sabe sobre a relação entre a imagem dos destinos e a expectativas dos turistas (DEL BOSQUE; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006; TAN; WU, 2016).

A motivação dos turistas para visitar um determinado destino pode ocorrer de várias formas, seja

por meio de publicidade e promoção, recomendação boca a boca de amigos, até a leitura sobre o destino nas redes sociais (SHEN *et al.*, 2020; WANG; QU; HSU, 2016). Esses estímulos podem atuar como antecedentes geradores de expectativas altas ou baixas, sendo determinantes para a decisão de visitar ou não uma determinada região turística (KIM *et al.*, 2017). O antecedente provavelmente mais importante no turismo é a imagem do destino, uma vez que a imagem representa as qualidades de um destino turístico aos olhos dos indivíduos (DEL BOSQUE; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006).

A imagem de algo que se quer vender, aqui especificamente a imagem de um destino turístico, passou a ser considerado como um antecedente da expectativa do consumidor a partir do desenvolvimento do modelo European Customer Satisfaction Index (ECSI TECHNICAL COMMITTEE, 1988). Apesar da imagem do destino ser um assunto extensamente pesquisado tanto em serviços quanto em gestão do turismo (por exemplo BALOGLU; MCCLEARY, 1999; WANG; QU; HSU, 2016), considerar a imagem do destino como antecedente das expectativas dos turistas é pouco comum na literatura, sendo este um dos motivos da realização desta pesquisa.

Considera-se que alguns elementos influenciam a imagem do destino turístico. Entre eles, a literatura destaca a experiência passada e o boca-a-boca como principais influenciadores (como em BALOGLU, 2000; DEL BOSQUE; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006; HUANG; HSU, 2009; JALILVAND *et al.*, 2012). Mais recentemente, as mídias sociais passaram a fazer parte do grupo de elementos que influenciam tal imagem (como em FAN; HSU; LIN, 2020; LLODRA-RIERA *et al.*, 2015; MARTÍN-SANTANA; BEERLI-PALACIO; NAZZARENO, 2017; SHEN *et al.*, 2020). Inclusive, a literatura já traz que as mídias sociais influenciam também as próprias expectativas dos turistas quando a um destino turístico (por exemplo NARANGAJAVANA *et al.*, 2017). Comentários de outros, fotos, vídeos, entre outros, tendem a influenciar tanto a imagem do destino, quanto a expectativa do turista (KIM *et al.*, 2017). Assim sendo, o objetivo deste estudo foi relacionar a imagem de destinos turísticos e as mídias sociais como antecedentes da expectativa dos turistas. Considera-se que, seguindo a literatura, que a imagem de um destino é influenciada pela experiência passada do turista, pelo boca-a-boca e pelas mídias sociais.

Justifica-se esse estudo tendo em vista que, no caso das pesquisas relacionadas a expectativa, observa-se que aquelas existentes têm focado em verificar como a mesma afeta a satisfação do turista ou a intenção de visitar o destino (HUANG; HSU, 2009; JALILVAND *et al.*, 2012),

mas sem centrar esforços sobre como elas de fato são formadas (WANG; QU; HSU 2016; FAN; HSU; LIN, 2020), principalmente em economias emergentes, contexto ainda pouco estudado e que tende a ser diferente do contexto de países desenvolvidos. Assim, parece ser pertinente um estudo que verifique essa questão, incluindo variáveis que possam impactar a imagem que o turista tem do destino, como as mídias sociais, comunicação boca-a-boca e as experiências em viagens passadas no contexto de um país emergente.

Pretende-se com os resultados desse estudo que gestores de empresas públicas e privadas possam compreender quais fatores influenciam as expectativas dos visitantes a fim de traçar estratégias de divulgação para atrair o público ideal almejado. O aspecto mídias sociais, avaliado nesse trabalho, pode dar ainda mais indícios sobre como o universo online pode afetar tanto a imagem do destino quanto as expectativas dos visitantes (NARANGAJAVANA *et al.*, 2017; SHEN *et al.*, 2020). Outra justificativa prática, se deve ao fato de que sem saber o que o turista espera, as empresas do setor e até mesmo o poder público local poderão desenvolver ações desalinhadas com os objetivos e expectativas dos visitantes, o que pode gerar insatisfação e até mesmo divulgação negativa do destino (BASFIRINCI; MITRA, 2015; GILBERT; WONG, 2003).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DOS TURISTAS

Ao conhecer quais aspectos estão presentes no momento que antecede uma compra, empresários podem influenciar a decisão dos consumidores antes mesmo que eles a tomem. A intangibilidade dos serviços turísticos torna a compreensão de como é formada a tomada de decisão do turista ainda mais complexa. Em função da complexidade da atividade turística, há um nível maior de expectativas em relação a experiência que será vivida, maior que em outros setores como o bancário, por exemplo, no qual as vantagens e benefícios são mais tangíveis (PEREIRA; DE FÁTIMA SALGUEIRO; RITA, 2017). Assim, os pesquisadores se lançam no esforço de buscarem compreender as percepções dos turistas, no que diz respeito a como as expectativas dos mesmos são formadas (DEL BOSQUE; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006).

A intangibilidade dos serviços turísticos pode levar a incertezas por parte dos indivíduos, que os levam a buscar diversas informações a respeito de um destino no intuito de formar uma imagem mais concreta que os possibilite tomar decisões (DEL BOSQUE; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006). Compreender como essa imagem é

enxergada pelos visitantes e quais fatores a influenciam pode ser uma vantagem competitiva para as cidades turísticas, que poderão centrar esforços para formar a imagem mais favorável possível (NARANGAJAVANA *et al.*, 2017). É importante destacar que a imagem tende a ser o formador da expectativa do turista.

Esta constatação provém do modelo teórico intitulado European Customer Satisfaction Index (ECSI Technical Committee, 1988). O ECSI diz que a imagem de um produto, serviço ou até mesmo de um destino turístico, passou a ser considerada como um antecedente da expectativa do consumidor. O modelo ECSI foi desenvolvido com objetivo de medir a satisfação do cliente, envolvendo sete construtos: imagem, expectativas, qualidade percebida do produto, percepção do serviço, qualidade, valor percebido, satisfação e lealdade (REVILLA-CAMACHO; COSSÍO-SILVA; PALACIOS-FLORENCIO, 2017). Esse modelo foi testado e validado em setores de serviços, como bancário, financeiro, telecomunicações e serviços postais e, em todas essas áreas, os pesquisadores validaram a relação da imagem como antecedente da expectativa (como em CHITTY; WARD; CHUA, 2007). Assim sendo, seguindo a teoria desenvolvida pelo ECSI, validada empiricamente, nós consideramos a imagem de um destino turístico como antecedente da expectativa do turista, buscando ainda compreender como as variáveis que antecedem a imagem do destino impactam indiretamente as expectativas dos visitantes.

2.1.1 Imagem do destino e expectativas dos turistas

Assim como a imagem de um produto pode levar o consumidor a desejá-lo, a imagem de um destino turístico, seus aspectos peculiares e o que sobressai em suas características, pode ser fator chave para o indivíduo optar por ele e não por outro (BALOGLU; MCCLEARY, 1999). Diversas cidades apostam, por exemplo, em ações publicitárias para se destacarem no mercado competitivo turístico, afinal ser escolhido dentre tantas possibilidades é um grande desafio (WANG; QU; HSU, 2016).

A imagem do destino pode ser definida, portanto, como um conjunto de impressões, ideias e crenças que indivíduos têm de um destino, tornando-o assim um conceito subjetivo (BALOGLU; MCCLEARY, 1999). Alguns aspectos podem formar e até mesmo alterar a impressão que turistas têm de uma região. Martín-Santana, Beerli-Palacio e Nazzareno (2017) ressaltam que os prestadores de serviços turísticos devem desenvolver ações que promovam uma imagem que se assemelhe ao máximo a realidade, a fim de criar a expectativa adequada e, assim, buscar aumentar a satisfação do cliente no momento da estadia. Estes autores indicam que a relação entre imagem

de um destino turístico e as expectativas dos turistas ainda é algo pouco conhecido e testado empiricamente. Ainda não há convicção desta relação, apesar da literatura em serviços, especialmente com o uso do ECSI, indicarem que a imagem de um serviço influencia a expectativa dos clientes sobre o mesmo (BALL; COELHO; MACHÁS, 2004; COELHO; ESTEVES, 2007; CHIU *et al.*, 2011; REVILLA-CAMACHO; COSSÍO-SILVA; PALACIOS-FLORENCIO, 2017). Assim, eles sugerem que estudos futuros sejam desenvolvidos em diferentes contextos para avaliar quais fatores influenciam a imagem dos destinos e de que forma essa imagem prévia formará as expectativas que deverão ser atendidas pelos atores locais durante a estadia dos viajantes.

Dessa forma, a imagem que o indivíduo tem de um destino pode ter influência direta no que ele irá esperar do local que pretende visitar (TAN; WU, 2016). O estudo de Del Bosque, San Martín e Collado (2006), realizado no setor de agências de viagens na Espanha, demonstrou a importância da imagem no processo de formulação das expectativas turísticas. O mesmo resultado foi encontrado por Wang, Qu e Hsu (2016), porém os autores dividiram o construto imagem em cognitiva e afetiva, observando que ambas influenciam positivamente as expectativas dos visitantes, sugerindo, no entanto, que outros estudos sejam desenvolvidos em outros países, como em mercados emergentes, por exemplo, para verificar tal relação. É preciso destacar que, sendo a imagem do destino positiva aos olhos dos visitantes, é possível que as expectativas também sejam positivas, e vice-versa.

Considerando os estudos mencionados, nós percebemos que a imagem tende a anteceder as expectativas dos turistas. Esta relação se baseia teoricamente no modelo ECSI, que já foi sistematicamente testado e validado. A partir dos princípios do ECSI, um modelo desenvolvido em mercados maduros, a imagem de um destino turístico influencia as expectativas dos turistas. Porém, esta relação não foi ainda observada em mercados emergentes. Assim, considerando as evidências apresentadas na literatura e que a relação entre imagem do destino turístico e expectativas dos turistas ainda requer verificação empírica, pode-se supor a seguinte hipótese:

H1: Quanto melhor a imagem do destino turístico, mais altas são as expectativas dos turistas e vice-versa.

2.1.2 Mídias sociais, imagem do destino e expectativa do turista

Conforme discutido anteriormente, a literatura do turismo propõe que há uma relação positiva entre a imagem do destino turístico e as expectativas dos visitantes (WANG;

QU; HSU, 2016; MARTÍN-SANTANA; BEERLI-PALACIO; NAZZARENO, 2017). Mas afinal, quais aspectos estão associados a essa imagem? Possivelmente um indivíduo que pretende viajar, mas ainda não sabe para onde irá ou não têm certeza sobre o destino pretendido, irá buscar informações em diversos canais. Turistas tendem a reunir uma grande quantidade de dados para planejar sua viagem, e as mídias sociais on-line têm sido amplamente adotadas para tal (FAN; HSU; LIN, 2020; JUNG *et al.*, 2018; SHEN *et al.*, 2020).

A literatura mais recente tem apontado que as mídias sociais passaram a fazer parte do grupo de elementos que influenciam a imagem do destino (como em LLODRA-RIERA *et al.*, 2015; MARTÍN-SANTANA; BEERLI-PALACIO; NAZZARENO, 2017). Na medida em que a internet e as redes sociais vêm se tornando mais populares e acessíveis, a indústria do turismo tem se transformando em um setor com grande troca de informações e conteúdo, permitindo que usuários se tornem importantes atores no consumo, produção, distribuição e compartilhamento de dados sobre destinos, atrativos e equipamentos turísticos (AKEHURST, 2009; JUNG *et al.*, 2018; XIANG; GRETZEL, 2010; YOO; GRETZEL, 2009). O surgimento de canais de vendas online tem influenciado ainda o comportamento de compra de turistas, que vem utilizando cada vez mais as mídias online para buscar informações de viagem ou fazer reservas (FAN; HSU; LIN, 2020).

Assim, os turistas que procuram informações sobre viagens futuras optam, muitas vezes, não só por dicas e recomendações de amigos e familiares, mas também pelas sugestões disponibilizadas gratuitamente em blogs, comunidades do Facebook e outras redes sociais (AKEHURST, 2009; WANG; QU; HSU, 2016; SHEN *et al.*, 2020) com o objetivo de formarem as suas próprias opiniões, imagens e expectativas sobre destinos turísticos (KIM *et al.*, 2017). Llodra-Riera *et al.* (2015), em seu estudo realizado com 541 turistas espanhóis, relataram que as fontes de informação consultadas pelos turistas, incluindo as redes sociais, tiveram uma influência positiva nas motivações para visitar um determinado local. Porém, os autores indicam que ainda falta compreender se destinos turísticos distintos, como em mercados emergentes por exemplo, devem adaptar as estratégias de comunicação em redes sociais online para formar uma imagem diferenciada e singular do local, buscando despertar maior interesse nos consumidores frente a outras localidades.

Um usuário do Facebook, por exemplo, que recebe informações sobre produtos e serviços por meio dessa rede social tem uma probabilidade 15% maior de se tornar consumidor do produto ou serviço que utiliza essa rede para

comunicação com os seus consumidores (KIM *et al.*, 2017). O estudo de Narangajavana *et al.* (2017), feito na cidade de Valência na Espanha, buscou avaliar se o conteúdo online produzido pelos turistas impacta as expectativas de outros visitantes e concluiu que há sim uma influência positiva. Os autores apontam, no entanto, que o estudo foi desenvolvido com dados de turistas de diferentes países sobre um único destino e sugerem que novas pesquisas sejam realizadas verificando, por exemplo, como se comportam viajantes visitando seu próprio país no que se refere à relação entre mídias sociais e as expectativas dos turistas quanto a um destino turístico.

Em resumo, os desenvolvimentos teóricos e empíricos sobre a relação entre as mídias sociais e as expectativas dos turistas indicam que as mídias sociais influenciam as expectativas dos turistas. Porém, cabe destacar que tal desenvolvimento ocorreu em mercados maduros. Sendo assim, a partir das evidências de possível relação entre as mídias sociais e as expectativas dos turistas em países desenvolvidos (como demonstrado por AKEHURST, 2009; FAN; HSU; LIN, 2020; JUNG *et al.*, 2018; KIM *et al.*, 2017; LLODRA-RIERA *et al.*, 2015; MARTÍN-SANTANA; BEERLI-PALACIO; NAZZARENO, 2017; NARANGAJAVANA *et al.*, 2017; SHEN *et al.*, 2020) buscase verificar se tal relação acontece também em mercados emergentes, neste caso na realidade brasileira. É importante destacar que foi considerado nesse estudo que a mídia social contempla os comentários de outros turistas sobre o destino. Se o que for debatido e apresentado nas mídias sociais for positivo, é possível que as expectativas sejam também positivas, e que o contrário também aconteça, no caso de comentários e postagens negativas. Portanto, pode-se supor a seguinte hipótese:

H2a: Quanto mais positivo for o conteúdo nas mídias sociais a respeito de um destino turístico, mais alta é a expectativa dos turistas, e vice-versa.

Além de influenciar o comportamento dos turistas, as mídias sociais podem ter um papel importante na formação da imagem do destino, conforme indicado em alguns estudos como o de Hanlan e Kelly (2005), que evidenciaram a relação das mídias sociais na criação da imagem de um local. Os autores realizaram um estudo com 21 mochileiros internacionais que estiveram na Austrália e constataram que a mídia tradicional exercia pouco impacto na formação da impressão sobre a cidade turística, enquanto que as informações a respeito do destino disponíveis nas mídias sociais, principalmente o conteúdo produzido por outros turistas, foram um fator-chave para a formação da impressão do turista sobre o local. O estudo também indica que seu achado ainda é

inicial e que novas pesquisas no campo de marketing de destinos devam ser realizadas para examinar e confirmar a relação da comunicação online com a imagem de um destino, pesquisando outros públicos-alvo e destinos turísticos.

A qualidade e a quantidade de informações disponíveis nas mídias sociais sobre um país podem ajudar a construir sua imagem, especialmente se o conteúdo vier de outros turistas. É o que diz o estudo de Kim *et al.* (2017) realizado com chineses que haviam visitado a Coreia do Sul, no qual constatou-se que os turistas chineses buscam dados relevantes sobre o destino nas mídias sociais e que, como consequência, essas informações provenientes de outros turistas são a base para a formação da imagem cognitiva e afetiva criada do destino. Os autores destacam, entretanto, que como a pesquisa foi realizada com usuários de uma mídia social chinesa e investigou a imagem da província de Gyeonggi na Coreia do Sul, são necessários novos estudos com outras mídias sociais e com turistas de outros destinos para validar a relação encontrada.

Podemos, portanto, observar como a literatura contém referências à importância das mídias sociais como fontes de informações relevantes para o marketing de destinos turísticos, principalmente para a formação de suas respectivas imagens (por exemplo KIM *et al.*, 2017; NARANGAJAVANA *et al.*, 2017). Assim, nós observamos que tanto teórica, quanto empiricamente, há uma tendência da mídia social, especialmente o conteúdo produzido por outros turistas, influenciar a imagem de um destino turístico. Porém, os estudos foram em sua grande maioria realizados na Europa e na Ásia, o que sugere a necessidade de verificar se tal ocorrência se estende a outras localidades, como no Brasil. Assim, considerando mídia social como os conteúdos publicados por outros turistas nas redes sociais sobre um destino turístico, nós supomos que, em um importante mercado emergente, o que é discutido e apresentado nas mídias sociais for positivo, é possível que a imagem do destino também seja positiva, e que o contrário também aconteça no caso de comentários e postagens negativas. Assim, avançamos com a seguinte hipótese:

H2b: Quanto mais positivo for o conteúdo nas mídias sociais a respeito de um destino turístico, melhor é a imagem do destino para os turistas, e vice-versa.

2.1.3 Comunicação boca-a-boca e imagem do destino

O turista está constantemente em busca de reduzir os riscos e as incertezas associadas às escolhas de um destino. A comunicação boca-a-boca tende a ser relevante para os visitantes uma vez que são consideradas fontes de

informações confiáveis, tendo em vista que se trata de um indivíduo fazendo uma declaração espontânea a respeito de um produto ou serviço e não de uma empresa com interesses econômicos claros (DEL BOSQUE; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006; WANG; QU; HSU, 2016).

Os turistas se esforçam constantemente para reduzir os riscos e incertezas associados à escolha do destino. Uma das formas de o conseguir é através da consulta de um vasto leque de fontes de informação, como sites de turismo, impressos, redes sociais e, principalmente, as sugestões de outros consumidores, aqui chamado de comunicação boca a boca. Estes últimos tendem a assumir particular relevância para os potenciais visitantes por serem considerados fontes confiáveis de informação, uma vez que envolvem indivíduos que fazem declarações espontâneas sobre um produto ou serviço e não uma empresa com interesses econômicos claros (DEL BOSQUE; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006; WANG; QU; HSU, 2016).

A comunicação boca-a-boca (CBB) refere-se, portanto, às declarações positivas ou negativas feitas por clientes anteriores, reais ou potenciais, sobre um produto, serviço ou empresa (JALILVAND *et al.*, 2012). A quantidade e a qualidade das informações disponibilizadas pelos indivíduos podem contribuir significativamente para o tipo de imagem que será formada sobre o destino turístico e, possivelmente, ao tipo de situações a que os turistas estarão expostos durante a estadia na cidade (BALOGLU, 2000).

Prestadores de serviços turísticos devem ficar atentos para oferecer o melhor serviço possível no destino, uma vez que as informações, experiências e dicas compartilhadas por turistas que já visitaram a cidade são uma fonte de informação confiável para aqueles visitantes em potencial (DEL BOSQUE; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006). É o que apontam Jalilvand *et al.* (2012) em seu estudo realizado com turistas que visitavam o Irã. Eles constataram que a CBB exerce influência na imagem do destino, na atitude do turista e na sua intenção de viajar para um determinado local, indicando, portanto, que uma CBB positiva cria uma imagem favorável, reduzindo, por exemplo, despesas promocionais. Os autores indicam que pesquisas em outros países pode confirmar as relações encontradas, recomendando especialmente países com características culturais diversas, pois o Irã possui uma cultura muito peculiar.

A literatura vem relacionando a CBB no turismo de diversas maneiras. O estudo de Baloglu e McCleary (1999) com turistas de Nova York, por exemplo, revelou

que as recomendações boca-a-boca, em especial a de amigos e parentes, são as fontes mais importantes na formação das imagens cognitiva e geral dos destinos turísticos. Assim como no estudo de Jalilvand *et al.* (2012), os autores destacam a importância da cadeia produtiva do turismo se unir e buscar oferecer a melhor experiência possível aos seus visitantes, tendo em vista o impacto dos comentários positivos e negativos dos turistas para aqueles que pretendem visitar o destino. Eles levantam a importância da realização de novos estudos em países diferentes dos estudados (Turquia, Grécia, Itália e Egito), uma vez que profissionais de marketing de destinos precisam compreender os diversos aspectos que impactam a imagem da sua localidade e dos destinos concorrentes. Destacam que, apesar desta relação já ser bem consolidada em outros tipos de serviços, ainda é preciso validar tal relação no turismo.

Considerando os estudos apresentados, uma amostra de vários outros que abordam a relação entre CBB e imagem do destino turístico, nós percebemos que testes empíricos sustentam teoricamente a relação de influência entre CBB e imagem do destino, inclusive em alguns mercados emergentes. Porém, ainda há pouca constatação empírica sobre essa relação em outros mercados emergentes, como é o caso do Brasil. Por outro lado, nós não observamos na literatura a relação direta entre a CBB e as expectativas dos turistas. Em todos os casos, a imagem do destino está entre a CBB e a expectativa do turista. Desta forma, não há sustentação teórica para uma hipótese direta entre CBB e expectativas dos turistas.

Assim sendo, nós supomos que, sendo a comunicação boca-a-boca positiva, é possível que a imagem percebida do destino também seja positiva, assim como o contrário, no caso de comentários e dicas negativas. Com base nos argumentos apresentados nos estudos internacionais, constrói-se a seguinte hipótese deste estudo:

H3: Quanto mais positivos forem os comentários de outras pessoas a respeito de um destino turístico, melhor é a imagem do destino para os turistas, e vice-versa.

2.1.4 Experiências passadas e imagem do destino

Além de investir na imagem que quer passar para o possível consumidor, as empresas buscam a todo momento manter seus clientes, no intuito de instigá-los a comprar novamente. A recompra é vista como uma forma de sucesso pelas empresas, uma vez que custa menos tempo e recursos do que adquirir novos consumidores, sendo considerada, assim, como um meio de ganhar

vantagem competitiva frente aos concorrentes (ZHANG *et al.*, 2011). O mesmo fenômeno ocorre no turismo, pois as experiências que os visitantes tiveram em um destino podem ser determinantes para que ele opte por retornar ao local (TAN; WU, 2016).

Empresas de turismo e governos locais devem se preocupar, portanto, não somente com a captação de novos turistas, mas com as experiências que os visitantes terão durante sua estadia. Del Bosque, San Martín e Collado (2006) destacam que as expectativas individuais sobre um retorno futuro dependem dos níveis anteriores de satisfação. Já Huang e Hsu (2009) defendem que experiências em viagens passadas podem influenciar tanto a imagem que o turista tem do destino, quanto a sua intenção de visitar o país. O estudo foi desenvolvido com turistas chineses que estiveram em Hong Kong e sugerem validar a relação em novas pesquisas desenvolvidas em mercados distintos do oriental.

As experiências passadas chamam a atenção não somente das pessoas responsáveis pelo marketing do destino, mas também dos empresários que trabalham com turismo. De acordo com Del Bosque, San Martín e Collado (2006), quanto maior a familiaridade do turista espanhol com determinado serviço, maiores as expectativas e as chances de compra-lo novamente, ou seja, aqueles turistas que já haviam utilizado serviços de uma agência de viagens, por exemplo, alegaram maiores as chances de utilizar os mesmos serviços novamente.

Ainda relacionado às experiências passadas, Tan e Wu (2016) identificaram que turistas que já estiveram em Hong Kong tinham uma imagem mais positiva do destino do que aqueles que nunca estiveram lá, uma vez que os não-visitantes, sem uma experiência anterior para conhecer os riscos do local, bem como a infraestrutura básica, são menos confiantes, o que afeta a avaliação como um todo da imagem do destino. Os autores questionam se o mesmo ocorre em diferentes destinos e mercados, como os emergentes, por exemplo, e sugerem confirmar a relação encontrada em outros locais, visto que no turismo é uma relação raramente testada.

Resumidamente, nós observamos que a literatura de turismo traz que a relação entre experiências passadas e imagem do destino se sustenta teoricamente por validações empíricas anteriores. Parece existir fortes evidências desta relação. Porém, a maior parte dos estudos aborda mercados maduros (como em DEL BOSQUE; ; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006). Estudos sobre mercados emergentes se limitam ao mercado chinês, como em Huang e Hsu (2009) e Tan e Wu (2016), sendo

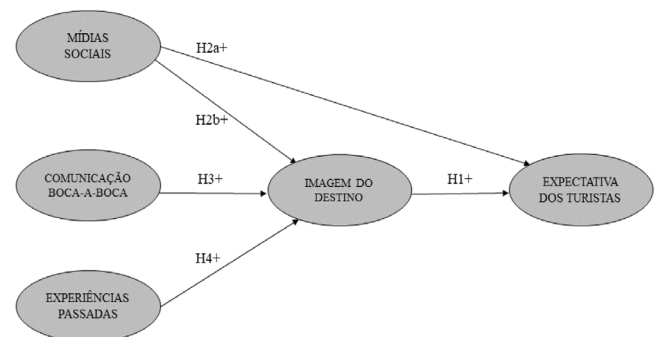
que demais mercados emergentes não foram investigados para verificar se a relação experiências passadas e imagem do destino se mantém. Por outro lado, a relação direta entre experiências passadas e expectativas dos turistas não foi observada anteriormente, não se sustentando teoricamente. Considerando isso, não há evidências que sustentem uma hipótese direta, pois, em todos os casos, a imagem do destino esteve entre as experiências passadas e as expectativas dos turistas. Desta forma, propõe-se que, sendo as experiências passadas positivas, possivelmente a imagem percebida do destino também será positiva, assim como o contrário. Portanto, a partir do que foi abordado, supõe-se a seguinte hipótese:

H4: Quanto melhores forem das experiências dos turistas em viagens anteriores a um destino turístico, melhor é a imagem do destino para os turistas, e vice-versa.

2.2 MODELO PROPOSTO

Com base nas hipóteses sugeridas nesse estudo, construiu-se o modelo apresentado na **Figura 1**, que baseou-se na proposta de Wang, Qu e Hsu (2016) ao relacionar os construtos imagem do destino e mídias sociais com as expectativas dos turistas. Além disso, foram inseridos três construtos como antecedentes à imagem do destino: mídias sociais (NARANGAJAVANA *et al.*, 2017), comunicação boca-a-boca (WANG; QU; HSU, 2016), e experiências passadas (HUANG; HSU, 2009).

Figura 1: Modelo Teórico



Fonte: Elaborado pelo autor

O desenho deste modelo permite retratar como se forma a expectativa do turista. A primeira conexão estabelecida aborda a relação entre a imagem do destino e as expectativas dos turistas e constitui o principal modelo de relação de como a imagem formada na mente dos indivíduos pode levar ao desejo de consumo (WANG; QU;

HSU, 2016; BALL; COELHO; MACHÁS, 2004; COELHO; ESTEVES, 2007; CHIU *et al.*, 2011; REVILLA-CAMACHO; COSSÍO-SILVA; PALACIOS-FLORENCIO, 2017).

A partir dessa conexão, torna-se necessário verificar quais aspectos moldam e influenciam as imagens predominantes. Portanto, o construto comunicação boca a boca propostos por Wang, Qu e Hsu (2016) e experiências anteriores apresentadas por Huang e Hsu (2009) foram incorporados neste modelo como possíveis antecedentes da imagem de destino. Além disso, outra justificativa para a inclusão desses construtos decorre de sua identificação por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) como fatores previamente existentes capazes de influenciar o que os clientes esperam dos serviços. Por fim, incluiu-se o construto das redes sociais por se tratar de um construto atual que vem trazendo mudanças na divulgação, promoção e consumo dos destinos. Isso se interconecta com a imagem de destino de acordo com a posição assumida por Kim *et al.* (2017) e com as expectativas turísticas propostas por Narangajavana *et al.* (2017).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo deste estudo, que verificou a formação da expectativa dos turistas a respeito de destinos turísticos, optou-se por uma pesquisa de caráter descritivo e quantitativo, com corte transversal e dados primários. Os turistas, população alvo do estudo, foram identificados como tal por meio de uma pergunta controle que filtrou aqueles indivíduos que haviam realizado uma viagem de lazer nos últimos 12 meses. Optou-se por conduzir dessa forma, uma vez que aqueles que realizaram uma viagem em um período superior a um ano não teriam condições de relatar de fato sua expectativa prévia com relação ao destino. Na composição da amostra foi utilizada a técnica não probabilística por acessibilidade.

O questionário, auto administrado e disponível em meio eletrônico, foi desenvolvido com escalas testadas e validadas pela literatura científica e foi construído com 41 questões sendo a primeira de controle, conforme explicado acima. As demais, foram organizadas da seguinte forma: as questões 2 a 35 mediram os construtos experiências passadas (HUANG; HSU, 2009), composta por 4 assertivas; comunicação boca-a-boca (WANG; QU; HSU, 2016), contendo 4 quesitos; mídias sociais (NARANGAJAVANA *et al.*, 2017), contendo 4 assertivas, expectativa dos turistas (WANG; QU; HSU, 2016), com 5 afirmações; e imagem do destino composto pela imagem cognitiva (CHEW; JAHARI, 2014), com 13 quesitos e imagem afetiva (CHEW; JAHARI, 2014), com 4 assertivas. Os quesitos 36 a 41 referiram-se aos aspectos demográficos dos respondentes (sexo,

idade, renda, escolaridade, região que reside e qual tipo de turismo fez em sua última viagem).

Utilizou-se o modelo de respostas baseado na escala do tipo Likert, com intensidade de +1 (discordo totalmente) a +7 (concordo totalmente). As questões que não seguiram esse padrão foram as de controle e as demográficas. Para validar o conteúdo do questionário, realizou-se um pré-teste com 9 respondentes, no intuito de verificar possíveis falhas de entendimento que pudessem surgir. Após as devidas correções, um segundo pré-teste foi feito com outros 10 turistas, que indicaram que houve o perfeito entendimento de todas as afirmações, validando o conteúdo do questionário. A partir daí o questionário foi divulgado em plataformas online, como Facebook e Whatsapp, e via correio eletrônico, ficando disponíveis para os respondentes de junho a novembro de 2017.

Após a coleta dos dados, obteve-se 409 respostas, sendo 373 válidas. A amostra foi formada, em sua maioria, por mulheres (62,3%) com média de idade de 37 anos, e poder aquisitivo variado, 34% recebendo de 2 a 5 salários mínimos, seguidos de 24,2% ganhando acima de 8 salários mínimos. Outro fator que caracteriza a amostra foi a formação acadêmica, sendo que a maioria dos respondentes possuem pelo menos curso superior (86%), destacando-se que desse total 35% possuem especialização/mestrado. A maioria dos respondentes são residentes da região Sudeste do Brasil (88,8%).

Para análise dos dados e teste das hipóteses, foi realizada uma análise multivariada de Modelagem em Equações Estruturais, com a técnica PLS (*Partial Least Square*). Optou-se por utilizar esse método por ser uma técnica usual para avaliação de associações concomitantes entre as variáveis endógenas e exógenas. A validação do modelo estrutural foi realizada por meio da análise fatorial confirmatória, verificando a validade convergente e a validade discriminante. Em seguida, realizou-se o teste de hipóteses.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 VALIDAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL

Para avaliar os construtos do modelo e validar a adequação dos dados coletados, foi realizada uma análise fatorial confirmatória, no intuito de encontrar validação convergente e discriminante. Para a análise da matriz fatorial confirmatória, foram verificadas as cargas fatoriais referentes às assertivas da pesquisa em relação aos seus construtos. A validade convergente refere-se ao grau em que os indicadores de um construto de fato o medem, ou

seja, indica a medida em que uma variável se correlaciona com as demais (HAIR JR. *et al.*, 2014).

Nesse estudo, foi constatado que as variáveis ID4, ID5, ID6, ID7, ID8, ID9, ID10, ID11, ID12, ID13 e ID15, que medem a imagem do destino, e ET5 que mede as expectativas dos turistas não atingiram o valor 0,50, estimado por Hair Jr. *et al.* (2014) como uma carga significativa, ocasionando o descarte destes indicadores. Após as devidas adequações, realizou-se nova análise fatorial confirmatória e constatou-se que os dados das variáveis remanescentes atingiram o esperado e convergiram para o seu próprio construto, conforme **Tabela 1**.

A validade discriminante refere-se à capacidade do construto de ser verdadeiramente distinto dos demais (HAIR JR. *et al.*, 2014). Nesse estudo, foi possível observar por meio da matriz fatorial (**Tabela 1**), que as cargas fatoriais apresentam variados fatores, ou seja, não foram identificadas cargas cruzadas entre os construtos, o que aponta que há validade discriminante.

Tabela 1: Matriz de cargas fatoriais

VARIÁVEIS	CB	EP	ET	ID	MS
CB1	0,74				
CB2	0,77				
CB3	0,79				
CB4	0,59				
EP1		0,89			
EP2		0,93			
EP3		0,93			
EP4		0,90			
ET1			0,66		
ET2			0,80		
ET3			0,58		
ET4			0,79		
ET5			DRP		
ID1				0,79	
ID2				0,68	
ID3				0,74	
ID4				DRP	
ID5				DRP	
ID6				DRP	
ID7				DRP	
ID8				DRP	
ID9				DRP	
ID10				DRP	
ID11				DRP	
ID12				DRP	
ID13				DRP	
ID14				0,78	
ID15				DRP	
ID16				0,69	
ID17				0,69	
MS1					0,85
MS2					0,85
MS3					0,86
MS4					0,77

DRP (DROPPED) equivale às variáveis excluídas; CBB: Comunicação Boca-a-Boca; EP: Experiências Passadas; ET: Expectativas dos Turistas; ID: Imagem do Destino; MS:

Mídias Sociais.

Fonte: **Dados da Pesquisa**

Para complementar a verificação da validade convergente nesse estudo, verificou-se o índice da Variância Média Extraída (AVE), no qual observou-se que todas as variáveis latentes atingiram o critério proposto (**Tabela 2**), superior a 0,5 conforme indicado por Chin (1998). Já a Confiabilidade Composta (CC), que também é um indicador de validade convergente, permite avaliar a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados entre si. No presente estudo, todos os construtos se apresentaram adequados (**Tabela 2**), pois atingiram valores superiores a 0,7, conforme sugerido por Hair Jr. *et al.* (2014).

Tabela 2: Correlação e estatísticas das variáveis latentes

CONSTRUTOS	CB	EP	ET	ID	MS
COMUNICAÇÃO BOCA-A-BOCA (CB)	0,73				
EXPERIÊNCIAS PASSADAS (EP)	0,44	0,91			
EXPECTATIVA DO TURISTA (ET)	0,27	0,25	0,71		
IMAGEM DO DESTINO (ID)	0,46	0,61	0,36	0,73	
MÍDIAS SOCIAIS (MS)	0,38	0,10	0,19	0,10	0,83
AVE	0,53	0,83	0,51	0,53	0,70
CC	0,82	0,95	0,80	0,87	0,90

Nota: Os valores apresentados em negrito na diagonal correspondem à raiz quadrada da Variância Média Extraída. Legenda: CC: Confiabilidade Composta; AVE: Variância Média Extraída.

Fonte: **Dados da Pesquisa**

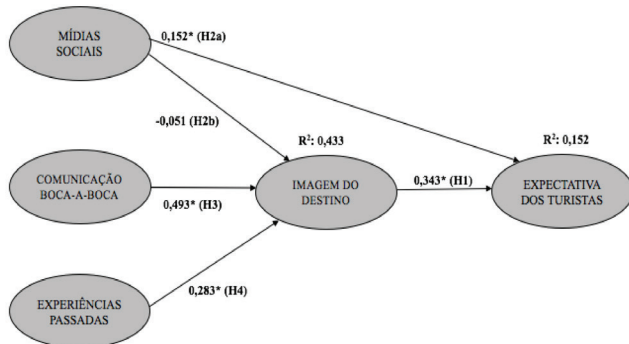
Por fim, para complementar a validação discriminante, comparou-se as raízes quadradas da AVE de cada construto com os valores das correlações entre os demais, conforme indicado por Fornell e Larcker (1981), e observou-se que o índice da raiz quadrada da AVE de cada variável latente foi superior aos demais construtos, indicando independência entre eles (**Tabela 2**).

4.2 AVALIAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL

As relações de dependência entre os construtos podem ser representadas por meio de um modelo estrutural (HAIR

JR. *et al.*, 2014). No presente estudo, os resultados do modelo estrutural e os respectivos coeficientes de caminho estão representados na **Figura 2**.

Figura 2: Modelo estrutural



*p<0,001significância a 1%

Fonte: **Dados da Pesquisa**

Verifica-se pelos resultados, que o efeito da imagem do destino (H1) e das mídias sociais (H2a) foram significativos e positivos, falhando em rejeitar ambas as hipóteses. Além disso, tanto a comunicação boca a boca (H3), quanto as experiências passadas (H4) também impactaram significativamente e positivamente a imagem do destino. Por fim, a única hipótese não suportada, foi o efeito das mídias sociais (H2b) na imagem do destino.

5 DISCUSSÕES GERAIS

Partindo para a análise das hipóteses, podemos afirmar que a Hipótese 1 recebeu respaldo, pois a amostra de turistas estudada reporta uma influência positiva entre a imagem do destino e as expectativas do turista em consonância com a literatura (WANG; QU; HSU, 2016; MARTÍN-SANTANA; BEERLI-PALACIO; NAZZARENO, 2017; DEL BOSQUE; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006). Esse resultado indica que entre as relações teóricas propostas pelo ECSI (ECSI TECHNICAL COMMITTEE, 1988), a imagem de um destino turístico tende a preceder as expectativas dos turistas sobre o próprio destino, algo já encontrado em outros setores (como BALL; COELHO; MACHÁS, 2004; COELHO; ESTEVES, 2007; CHIU *et al.*, 2011; REVILLA-CAMACHO; COSSÍO-SILVA; PALACIOS-FLORENCIO, 2017). Isso mostra que construir uma imagem positiva de um destino tende a gerar boas expectativas entre os turistas quando se refere a mercados emergentes, o que é um achado relevante deste estudo. E isso foi observado em um mercado emergente relevante, o Brasil, cujo turismo ainda está em estágio de desenvolvimento.

Esse ponto também está de acordo com os achados

de Martín-Santana, Beerli-Palacio e Nazzareno (2017), que destacaram em seu estudo realizado na Espanha sobre a importância dos atores locais desenvolverem ações que fomentem uma imagem turística que se assemelhe ao máximo da realidade, a fim de criar a expectativa adequada e aumentar a satisfação do cliente no momento da estadia. Assim como no estudo desenvolvido na Espanha, no Brasil parece ocorrer o mesmo, ou seja, parece ser importante que o poder público e as empresas locais identifiquem qual imagem está sendo transmitida para o visitante em potencial de forma a ficarem atentos aos aspectos que a compõem, pois ela tende a ser a responsável pela criação da expectativa que o turista terá do seu destino. Sempre que existem expectativas positivas, é provável que os turistas tenham um maior grau de intenção de visitar o local, ao contrário daqueles com imagens negativas, o que pode corresponder potencialmente a baixas expectativas. Esse ponto pode, portanto, orientar políticas públicas de fomento ao turismo em mercados emergentes, cuja característica costuma ser um turismo pouco desenvolvido, além de instabilidades econômica, política e social (BURGESS; STEENKAMP, 2006). Apesar dos problemas enfrentados por mercados emergentes, é recomendado cuidar da imagem dos destinos turísticos, pois isso favorece a expectativa do turista.

Segundo a literatura internacional existente (BALOGLU; MCCLEARY, 1999; XIANG; GRETZEL, 2010), as expectativas dos consumidores, inclusive em mercados emergentes, podem ser estimuladas de diversas formas, inclusive por meio das mídias sociais. O poder da internet no consumo aponta que empresários devem estar atentos não somente ao que se passa dentro do seu estabelecimento, mas também com o que está sendo divulgado e falado a respeito do seu negócio. No turismo essa questão não é diferente (NARANGAJAVANA *et al.*, 2017). Conforme pode ser constatado na Hipótese 2a e em outros estudos internacionais na área, as mídias sociais influenciam positivamente as expectativas dos turistas em um país emergente (FAN; HSU; LIN, 2020; NARANGAJAVANA *et al.*, 2017; LLODRA-RIERA *et al.*, 2015; KIM *et al.*, 2017).

Os achados deste estudo ampliam o pano de fundo da formação das expectativas dos turistas, ao demonstrar a influência das mídias sociais nas expectativas. Portanto, percebe-se a necessidade de destinos turísticos acompanharem sua presença na internet, principalmente nas redes sociais, especialmente os conteúdos postados sobre ele. Embora já haja evidências do efeito das mídias sociais nas expectativas dos turistas (como em AKEHURST, 2009; JUNG *et al.*, 2018; XIANG; GRETZEL, 2010; YOO; GRETZEL, 2009), essa relação não é ainda consolidada em mercados emergentes (INGENBLEEK; TESSEMA; VAN

TRIJP, 2013; MAINARDES *et al.*, 2017; SHETH, 2011). Conclui-se que o comportamento dos turistas neste tipo de mercado reflete a crescente importância das mídias sociais nas expectativas dos turistas, ampliando os achados de Narangajavana *et al.* (2017) e reforçando a conexão teórica entre esses dois construtos. Portanto, a necessidade de tomada de decisões assertivas parece motivar os turistas brasileiros a buscarem informações nas redes sociais e o consumo dessas informações pode gerar expectativas sobre o destino conforme relatado por este estudo.

Ao contrário, porém, não houve efeito significativo das mídias sociais na imagem do destino, indicando que a Hipótese 2b não foi suportada, única hipótese que não ganha sustentação no modelo 1 apresentado neste estudo. Independentemente disso, a literatura internacional indica uma relação positiva entre esses aspectos (KIM *et al.*, 2017), embora este estudo do caso brasileiro não encontre nenhuma influência significativa. Apesar de ser um resultado bastante surpreendente, a não influência das mídias sociais na imagem do destino talvez possa ser explicada pela característica do mercado emergente estudado. Conforme concluído em outros estudos no Brasil (como em MAINARDES *et al.*, 2017), existe certa desconfiança dos consumidores quanto às informações veiculadas pelos fornecedores, inclusive por meio das mídias sociais. Como as informações de um produto, serviço, empresa ou destino turístico veiculadas pelas redes sociais são realizadas em grande parte por fornecedores (KIM *et al.*, 2017), o consumidor brasileiro tende a desconfiar das informações no online. A desconfiança das pessoas com relação às informações postadas em redes sociais, assim como em outros meios de comunicação (PELS; SHETH, 2017), demonstra ser uma característica dos mercados emergentes, e isso pode ter se refletido na hipótese testada aqui.

Em resumo, no caso do turismo no Brasil, as informações nas redes sociais repassadas principalmente pelos destinos turísticos provavelmente não contribuem para a formação da imagem do destino na mente do turista, e este tende a buscar informações mais confiáveis (como por meio das experiências passadas e a CBB, demonstradas na sequência). Assim, podemos afirmar, com base na amostra deste estudo, que as mídias sociais influenciam diretamente as expectativas dos turistas brasileiros, pois tendem a não contribuir para o estabelecimento da imagem que eles têm dos destinos, divergindo da literatura existente (FAN; HSU; LIN, 2020; HANLAN; KELLY, 2005; KIM *et al.*, 2017; NARANGAJAVANA *et al.*, 2017).

Em termos de comunicação boca a boca (CBB), há influência positiva na imagem do destino em consonância

com o proposto na Hipótese 3 corroborando as conclusões de estudos internacionais nesta área (BALOGLU, 2000; JALILVAND *et al.*, 2012; WANG; QU; HSU, 2016). Nossos achados mostram comportamento semelhante entre turistas brasileiros e turistas de outros países, reforçando que os comentários de outras pessoas sobre um destino turístico tendem a ser um poderoso influenciador na imagem de um destino, como acontece em outros tipos de serviços (JALILVAND *et al.*, 2012). Isso revela a importância da CBB para o turismo brasileiro, como acontece em outros países (como em BALOGLU; MCCLEARY, 1999), especialmente os emergentes.

Um ponto interessante decorrente deste estudo, decorre do fato de a comunicação boca a boca impactar positivamente na imagem que os turistas brasileiros têm sobre os destinos turísticos, embora as mídias sociais não o façam. Em seu estudo, Wang, Qu e Hsu (2016) identificam como os turistas chineses sentem que a comunicação boca a boca exerce maior influência sobre as opiniões dos consumidores do que outras formas de comunicação para o contexto do turismo, pois esse meio representa uma fonte de informação mais confiável, que é uma característica dos mercados emergentes (PELS; SHETH, 2017). Esse canal de comunicação tende a ser, portanto, um fator relevante para a construção da imagem das cidades turísticas, uma vez que muitos aspectos da indústria do turismo são intangíveis e perecíveis, fazendo com que os turistas busquem reduzir incertezas e possíveis riscos associados às escolhas dos destinos ao consultar outros viajantes (JALILVAND *et al.*, 2012).

Diante do exposto, os resultados encontrados no Brasil para a relação entre comunicação boca-a-boca e imagem do destino indicam que deixar uma boa impressão para os atuais turistas brasileiros mostra-se relevante no sentido de construir uma forte imagem do destino turístico. Pode-se considerar que o resultado aqui encontrado provavelmente se estende a outros mercados emergentes, pois os turistas nestes mercados tendem a ser mais desconfiados e buscam mais informações com conhecidos e pessoas dos seus círculos de amizade, para garantir uma boa experiência turística.

Por fim, outro aspecto que pode favorecer a construção dessa imagem são as experiências que os turistas já construíram em diversos locais. Este é o achado decorrente da Hipótese 4 que relata uma influência significativa de experiências passadas nas imagens de destinos, em consonância com os estudos de Huang e Hsu (2009) e Tan e Wu (2016) de turistas chineses. Assim como na pesquisa dos autores, entende-se aqui que as experiências positivas de destinos podem trazer inúmeros

benefícios, como o retorno dos visitantes e recomendações positivas da cidade repassadas a outros potenciais visitantes, que impactam positivamente na imagem do destino turístico e tendem a aumentar o fluxo de visitantes. Nesse sentido, assim como se constatou ser o caso na China, a recomendação também se estende ao Brasil e provavelmente aos demais mercados emergentes. Esse achado era esperado, pois parece lógico que um cliente que vivenciou uma boa experiência em seu consumo, tende a construir uma boa imagem do fornecedor e vice-versa, algo já evidenciado por Zhang *et al.* (2011). E isso também é verdade para o turismo, tanto em mercados desenvolvidos (como em DEL BOSQUE; SAN MARTÍN; COLLADO, 2006; HUANG; HSU, 2009; TAN; WU, 2016), quanto em emergentes, como encontrou-se aqui.

Assim, as empresas brasileiras envolvidas na cadeia produtiva do turismo devem aceitar que não cabe apenas ao poder público a responsabilidade pela imagem do destino, mas que eles próprios devem se responsabilizar por proporcionar as melhores experiências aos turistas para gerar uma imagem positiva do local e aumentar suas vantagens competitivas em relação a outras cidades turísticas. Portanto, pode-se concluir que os resultados deste estudo sobre o Brasil, se alinham com as posições frequentemente disseminadas em pesquisas internacionais anteriores, ao estabelecer uma relação positiva entre experiências passadas e imagens de destinos.

Em síntese, essa pesquisa mostrou os antecedentes da formação das expectativas dos turistas brasileiros, indicando o papel da imagem, das mídias sociais, das experiências passadas e da CBB. Teoricamente, o modelo se baseia em evidências de estudos anteriores, que tratam dessas relações separadamente, e o modelo apresentado sistematiza as relações testadas, reunindo em um único modelo estrutural elementos que formam as expectativas dos turistas. Complementarmente, o teste realizado em um mercado emergente, mostra as semelhanças e diferenças com os mercados maduros. Todas as hipóteses foram desenvolvidas com base em relacionamentos encontrados em mercados maduros. Aqui, pôde-se perceber que uma relação presente no mercado maduro não se sustentou no mercado brasileiro, especificamente a influência das mídias sociais na imagem, observada anteriormente em diversos mercados maduros, mas não evidenciada aqui nesse estudo. Este resultado mostra o cuidado que os gestores de turismo em mercados emergentes devem ter ao replicarem estratégias e técnicas desenvolvidas em mercados maduros.

6 CONCLUSÃO

Verificados os objetivos deste estudo, pode-se concluir que tanto as redes sociais como a imagem do destino influenciam as expectativas dos visitantes e que esta imagem surge da recomendação e comunicação boca a boca e das experiências anteriores dos próprios turistas. Um resultado curioso encontrado aqui foi que, apesar do construto mídias sociais tender a influenciar as expectativas dos visitantes, ele não impactou a formação da imagem que os turistas brasileiros têm das destinações turísticas, contrariando pesquisas em destinos maduros, indicando que em mercados emergentes o comportamento do consumidor se dá de maneira diferente.

Ao estabelecer esses pontos, este estudo contribuiu com a literatura turística ao apresentar um modelo de formação de expectativas turísticas testado empiricamente em uma amostra de turistas brasileiros. Embora uma série de estudos já publicados se propusesse a identificar a importância da imagem do destino, poucos se concentraram em incorporar os antecedentes e as consequências da imagem nas expectativas do visitante no mesmo modelo, o que foi feito por nosso estudo. Além disso, esta pesquisa inter-relacionou duas áreas de estudo, turismo e marketing, a fim de verificar aqueles aspectos que influenciam as expectativas do consumidor, como fatores pessoais (experiências anteriores) e fatores externos (comunicação boca a boca e mídias sociais). Além disso, traz a visão de turistas de um relevante mercado emergente, com turismo ainda subdesenvolvido, mostrando aspectos que diferem entre mercados maduros e emergentes, lacuna repetidamente apontada na literatura (por exemplo, em INGENBLEEK; TESSEMA; VAN TRIJP, 2013; MAINARDES *et al.*, 2017; SHETH, 2011), afinal não é possível considerar os dois tipos de mercado como tendo o mesmo comportamento.

Os resultados desta pesquisa podem ainda contribuir na prática para que atores locais, sejam eles o poder público ou a iniciativa privada, compreendam a importância de conhecerem o que de fato pensa seu público de forma a desenvolverem um planejamento mais assertivo e posicionarem o destino de forma mais competitiva no mercado turístico. A gestão de expectativas pode afetar tanto o nível de satisfação quanto o comportamento futuro do visitante. Dessa forma, os responsáveis pelo gerenciamento do destino podem participar da formação das expectativas turísticas de forma a reduzir as incertezas no momento da tomada de decisão.

Ao identificar que as mídias sociais potencialmente impactam as expectativas dos visitantes, as empresas locais podem tomar o cuidado de divulgar informações relevantes nos canais online, além de acompanhar o

que está sendo dito pelo público que já visitou a cidade, uma vez que esse feedback pode dar indícios se esses visitantes irão retornar e ainda que tipo de influências o público em potencial está exposto no momento de decidir sobre o destino a ser visitado. Além disso, essas empresas podem se atentar para as experiências que os turistas estão tendo durante a estadia na sua cidade, pois elas poderão determinar se esses visitantes retornarão e que tipo de comentários serão ditos no boca-a-boca de forma a influenciar a imagem que futuros turistas terão do local.

O presente estudo contém limitações e propõe discussões apropriadas para exploração em estudos futuros. Em primeiro lugar, esta pesquisa aplicou uma amostra transversal. Assim, recomenda-se um estudo de pesquisa longitudinal para verificar se as expectativas variam ao longo do tempo e de que maneira os antecedentes impactam nessas expectativas. Uma segunda limitação deste estudo passível de estudo em pesquisas futuras, decorre da concentração geográfica desta amostra com 89% dos respondentes residindo na região Sudeste. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras busquem levantar as expectativas de turistas em outras regiões do Brasil ou mesmo adotar uma abordagem cross-country para fazer uma comparação das expectativas prevaletentes entre as diferentes nacionalidades, em especial outros países emergentes.

Terceiro, o estudo contém uma limitação metodológica na aplicação de uma amostra não probabilística pelo método da acessibilidade, refletindo como essa amostra não se mostra representativa de todos os turistas brasileiros. No entanto, esta pesquisa apresenta evidências sobre os comportamentos do consumidor suscetíveis de confirmação por estudos futuros. Por fim, apesar dessa pesquisa apresentar indícios de que as mídias sociais influenciam as expectativas dos turistas, não foi verificado aqui quais mídias exercem maior ou menor impacto nos consumidores. Portanto, indica-se que pesquisas futuras investiguem a fundo de que forma diferentes plataformas (Facebook, Tripadvisor, Instagram, etc) impactam as expectativas dos turistas, sejam eles brasileiros ou estrangeiros. Em suma, novos estudos relacionados ao tema proposto poderão indicar tanto de que maneira outras mídias vêm influenciando os consumidores do turismo quanto de que forma os agentes locais estão enxergando o papel dessas mídias no sentido de acompanhar o que está sendo dito e buscar inserir, de maneira cada vez mais assertiva, o conteúdo que o público deseja receber.

AKEHURST, Gary. User generated content: the use of blogs for tourism organisations and tourism consumers. **Service business**, v. 3, n. 1, p. 51, 2009.

BALL, Dwayne; COELHO, Pedro Simões; MACHÁS, Alexandra. The role of communication and trust in explaining customer loyalty: An extension to the ECSI model. **European journal of marketing**, 2004.

BALOGLU, Seyhmus. A path analytic model of visitation intention involving information sources, socio-psychological motivations, and destination image. **Journal of Travel & Tourism Marketing**, v. 8, n. 3, p. 81-90, 2000.

_____.; MCCLEARY, Ken W. A model of destination image formation. **Annals of Tourism Research**, v. 26, n. 4, p. 868-897, 1999.

BASFIRINCI, Cigdem; MITRA, Amitava. A cross cultural investigation of airlines service quality through integration of Servqual and the Kano model. **Journal of Air Transport Management**, v. 42, p. 239-248, 2015.

BURGESS, Steven Michael; STEENKAMP, Jan-Benedict EM. Marketing renaissance: How research in emerging markets advances marketing science and practice. **International Journal of Research in Marketing**, v. 23, n. 4, p. 337-356, 2006.

CHEN, Fang-Yuan; CHANG, Yu-Hern. Examining airline service quality from a process perspective. **Journal of Air Transport Management**, v. 11, n. 2, p. 79-87, 2005.

CHEW, Elaine Yin Teng; JAHARI, Siti Aqilah. Destination image as a mediator between perceived risks and revisit intention: A case of post-disaster Japan. **Tourism Management**, v. 40, p. 382-393, 2014.

CHIN, Wynne W. The partial least squares approach to structural equation modeling. **Modern methods for business research**, v. 295, n. 2, p. 295-336, 1998.

CHITTY, Bill; WARD, Steven; CHUA, Christina. An application of the ECSI model as a predictor of satisfaction and loyalty for backpacker hostels. **Marketing Intelligence & Planning**, 2007.

CHIU, Shao-I. *et al.* Preliminary research on customer satisfaction models in Taiwan: A case study from the automobile industry. **Expert Systems with Applications**, v. 38, n. 8, p. 9780-9787, 2011.

- COELHO, Pedro S.; ESTEVES, Susana P. The choice between a fivepoint and a ten-point scale in the framework of customer satisfaction measurement. **International Journal of Market Research**, v. 49, n. 3, p. 313-339, 2007.
- DEL BOSQUE, Ignacio A. Rodríguez; SAN MARTÍN, Héctor; COLLADO, Jesús. The role of expectations in the consumer satisfaction formation process: Empirical evidence in the travel agency sector. **Tourism Management**, v. 27, n. 3, p. 410-419, 2006.
- ECSI TECHNICAL COMMITTEE *et al.* European customer satisfaction index: foundation and structure for harmonized national pilot projects. **Report prepared for the ECSI Steering Committee**, 1998.
- FAN, Daisy X.F.; HSU, Cathy H.C.; LIN, Bingna. Tourists' experiential value co-creation through online social contacts: Customer-dominant logic perspective. **Journal of Business Research**, v. 108, p. 163-173, 2020.
- FORNELL, Claes; LARCKER, David F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, v. 18, n. 1, p. 39-50, 1981.
- GABBIE, Olive; O'NEILL, Martin A. SERVQUAL and the Northern Ireland hotel sector: a comparative analysis-part 1. **Managing Service Quality: An International Journal**, v. 6, n. 6, p. 25-32, 1996.
- GELDERS, Dave; IHLEN, Øyvind. Minding the gap: Applying a service marketing model into government policy communications. **Government Information Quarterly**, v. 27, n. 1, p. 34-40, 2010.
- GILBERT, David; WONG, Robin KC. Passenger expectations and airline services: a Hong Kong based study. **Tourism Management**, v. 24, n. 5, p. 519-532, 2003.
- HAIR JR. *et al.* **A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)**, Los Angeles: SAGE Publications, 2014.
- HANLAN, Janet; KELLY, Stephen. Image formation, information sources and an iconic Australian tourist destination. **Journal of Vacation Marketing**, v. 11, n. 2, p. 163-177, 2005.
- HUANG, Songshan; HSU, Cathy H.C. Effects of travel motivation, past experience, perceived constraint, and attitude on revisit intention. **Journal of Travel Research**, v. 48, n. 1, p. 29-44, 2009.
- INGENBLEEK, Paul T.M.; TESSEMA, Workneh Kassa; VAN TRIJP, Hans C.M. Conducting field research in subsistence markets, with an application to market orientation in the context of Ethiopian pastoralists. **International Journal of Research in Marketing**, v. 30, n. 1, p. 83-97, 2013.
- JALILVAND, Mohammad R. *et al.* Examining the structural relationships of electronic word of mouth, destination image, tourist attitude toward destination and travel intention: An integrated approach. **Journal of Destination Marketing & Management**, v. 1, n. 1, p. 134-143, 2012.
- JUNG, H. *et al.* Online travel information value and its influence on the continuance usage intention of social media. **Service Business**, v. 12, n. 1, p. 85-120, 2018.
- KIM, Sung-Eun *et al.* Effects of tourism information quality in social media on destination image formation: The case of Sina Weibo. **Information & Management**, v. 54, n. 6, p. 687-702, 2017.
- LLODRA-RIERA, Isabel *et al.* Assessing the influence of social media on tourists' motivations and image formation of a destination. **International Journal of Quality and Service Sciences**, v. 7, n. 4, p. 458-482, 2015.
- MAINARDES, Emerson Wagner *et al.* Influences on the intention to buy organic food in an emerging market. **Marketing Intelligence & Planning**, 2017.
- MARTÍN-SANTANA, Josefa D.; BEERLI-PALACIO, Asunción; NAZZARENO, Patrizio A. Antecedents and consequences of destination image gap. **Annals of Tourism Research**, v. 62, p. 13-25, 2017.
- MTUR – Ministério do Turismo, Portal da Transparência. 2017. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/orgaos-superiores/54000?ano=2017>. Acesso em: 25 set. 2021.
- NARANGAJAVANA, Yeamdun *et al.* The influence of social media in creating expectations. An empirical study for a tourist destination. **Annals of Tourism Research**, v. 65, p. 60-70, 2017.
- PARASURAMAN, Anantharathan; ZEITHAML, Valarie A.; BERRY, Leonard L. A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. **Journal of Marketing**, v. 49, n. 4, p. 41-50, 1985.
- PELS, Jaqueline; SHETH, Jagdish N. Business models to serve

- low-income consumers in emerging markets. **Marketing Theory**, v. 17, n. 3, p. 373-391, 2017.
- PEREIRA, Hélia Gonçalves; DE FÁTIMA SALGUEIRO, Maria; RITA, Paulo. Online determinants of e-customer satisfaction: application to website purchases in tourism. **Service Business**, v. 11, n. 2, p. 375-403, 2017.
- REVILLA-CAMACHO, María-Ángeles; COSSÍO-SILVA, Francisco-José; PALACIOS-FLORENCIO, Beatriz. Corporate Responsibility under the ECSI model: An application in the hotel sector. **European Research on Management and Business Economics**, v. 23, n. 1, p. 23-32, 2017.
- SHEN, H. *et al.* The effect of online interaction and trust on consumers' value co-creation behavior in the online travel community. **Journal of Travel & Tourism Marketing**, v. 37, n. 4, p. 418-428, 2020.
- SHETH, Jagdish N. Impact of emerging markets on marketing: Rethinking existing perspectives and practices. **Journal of marketing**, v. 75, n. 4, p. 166-182, 2011.
- TAN, Wee-Kheng; WU, Cheng-En. An investigation of the relationships among destination familiarity, destination image and future visit intention. **Journal of Destination Marketing & Management**, v. 5, n. 3, p. 214-226, 2016.
- THONGPAPANL, N. *et al.* Differential effects of customers' regulatory fit on trust, perceived value, and m-commerce use among developing and developed countries. **Journal of International Marketing**, v. 26, n. 3, p. 22-44, 2018.
- UNWTO. World Tourism Organization. 2017. Disponível em: <http://www2.unwto.org/>. Acesso em: 25 set. 2021.
- WANG, Chunyang; QU, Hailin; HSU, Maxwell K. Toward an integrated model of tourist expectation formation and gender difference. **Tourism Management**, v. 54, p. 58-71, 2016.
- XIANG, Zheng; GRETZEL, Ulrike. Role of social media in online travel information search. **Tourism Management**, v. 31, n. 2, p. 179-188, 2010.
- YOO, K.; GRETZEL, U. Comparison of deceptive and truthful travel reviews. In: HOPKEN, W.; GRETZEL, U.; LAW, R. (Eds.). **Information and Communication Technologies in Tourism 2009**: Proceedings of the International Conference. Vienna, Austria: Springer Verlag, 2009.
- ZHANG, Yixiang *et al.* Repurchase intention in B2C e-commerce-A relationship quality perspective. **Information & Management**, v. 48, n. 6, p. 192-200, 2011.

Como gestores escolares lidam com o paradoxo entre demandas pedagógicas e administrativo-financeiras

How school managers deal with the paradox between pedagogical and administrative-financial demands

***Luciana Maria Caser Rocha **Elaine Cristina Rossi Pavani**

Informações do artigo

Recebido em: 01/08/2022

Aprovado em: 28/09/2022

Palavras-chave:

Gestão pedagógica. Gestão administrativo-financeira. Paradoxo. Mentalidade paradoxal. Habilidades dos gestores.

Keywords:

Pedagogical management. Administrative-financial management. Paradox. Paradoxical mentality. Managerial skills.

Autores:

*Mestre em Gestão Escolar
lucianacaser@bol.com.br

**Doutora em Geografia
Mestre em Geografia
Mestre em Educação em Ciências e Matemática
elainecristinarossi@hotmail.com

Como citar este artigo:

ROCHA, Luciana Maria Caser; PAVANI, Elaine Cristina Rossi. Como gestores escolares lidam com o paradoxo entre demandas pedagógicas e administrativo-financeiras.

Competência, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.

Resumo

O presente trabalho objetiva compreender como os gestores de escolas públicas lidam com o paradoxo entre as demandas pedagógicas e as administrativas e financeiras. Esta é uma pesquisa qualitativa, com utilização de dados primários coletados por meio de entrevista semiestruturada com diretores escolares com mais de três anos de experiência na gestão escolar da rede municipal de Cariacica, Espírito Santo. As entrevistas foram transcritas, organizadas e analisadas de acordo com Bardin (1977). Os grandes temas e suas respectivas categorias, encontradas por meio da codificação de palavras, foram: Habilidades dos Gestores (organização, conhecimento e estilo de liderança); Processos Decisórios (mentalidade paradoxal, racionalidade e tensões) e Ações Decisórias. Os resultados indicaram que alguns dos gestores se sentem preparados para lidar com tarefas que são contraditórias, pois compreendem que atender a demandas de natureza pedagógica e administrativo-financeiras é necessário e essencial para o sucesso do seu trabalho, enquanto outros reconhecem possuir limitações quanto à tomada de decisões e precisam desenvolver habilidades que lhes permitam gerenciar melhor as tensões e as ações no contexto escolar.

Abstract

The present work aims to understand how public school managers deal with the paradox between pedagogical demands and administrative and financial ones. This is a qualitative research, using primary data collected through semi-structured interviews with school principals with more than three years of experience in school management in the municipal network of Cariacica, Espírito Santo. The interviews were transcribed, organized and analyzed according to Bardin (1977). The major themes and the irrespective categories, found through word coding, were: Managerial Skills (organization, knowledge and leadership style); Decision-making Processes (paradoxical mentality, rationality and tensions) and Decision-making Actions. The results indicated that some of the managers feel prepared to deal with tasks that are contradictory, because they understand that meeting demands of a pedagogical and administrative-financial nature is necessary and essential for the success of their work, while others recognize that they have limitations regarding decision-making and need to develop skills that allow them to better manage the tensions and actions in the school context.

1 INTRODUÇÃO

Na dinâmica escolar do século XXI, o gestor escolar de escola pública se destaca como um dos profissionais que desenvolve atividades plurais, que transcendem àquelas que tradicionalmente são vistas como de sua incumbência. Além de ser responsável pelas questões pedagógicas no contexto escolar, o gestor escolar também dedica parte considerável do seu tempo às atividades de natureza financeira, administrativa e burocrática (SOUZA; RIBEIRO, 2017).

Diante dessa pluralidade de demandas de trabalho, diversos gestores vivenciam conflitos, enquanto outros conseguem lidar melhor com essa dinâmica de atividades. Segundo Ceretta e Jesus (2018), mesmo com constantes desafios, o diretor tem que assegurar a realização de suas funções. Dada a relevância de uma coordenação adequada entre ambas as esferas, faz-se necessário uma melhor compreensão de como os gestores lidam com o paradoxo entre atividades pedagógicas e as administrativas e financeiras, que de acordo com Luck (2009), fazem parte de suas atribuições. Porém geram conflitos no dia a dia do gestor pois por diversas vezes tem que escolher entre executar uma ou outra, às vezes abrindo mão de participar de um planejamento para fazer a prestação de contas, que tem data para ser entregue.

Estudos anteriores (SILVA, 2009; CERETTA; JESUS, 2018; MONTEIRO, 2018; DIAS, 2019; SILVA *et al.*, 2019; COSTA *et al.*, 2019; SANTOS; SILVA, 2021) já exploraram a importância do gestor escolar na atuação da dimensão pedagógica e administrativa. Ceretta e Jesus (2018) evidenciam a importância de não escolher uma ou outra demanda, mas sim, equilibrar o tempo e os esforços entre ambas as dimensões a fim de que a escola obtenha resultados de aprendizagem satisfatórios. Por sua vez, Dias (2019) destaca a importância da liderança do gestor escolar no processo de buscar atender ambas as demandas, uma vez que ele não é a pessoa que efetivamente desempenha todas as atividades, mas sim que as designa. Já Silva (2009) e Ceretta e Jesus (2018) sugerem que atividades distintas e concorrentes entre os aspectos pedagógicos e administrativo-financeiros demandam habilidades e competências dos gestores, que frequentemente não são apresentadas pelos mesmos.

De acordo com Silva *et al.* (2019), o gestor tem que estar apto a desenvolver tanto as atividades administrativas, quanto as pedagógicas, porém, na prática, ele se dedica às funções administrativas, como financeira e recursos humanos, deixa a função pedagógica por conta dos coordenadores pedagógicos. Já para Monteiro (2018), a gestão escolar atende as demandas

das escolas, respeita as normas do sistema de ensino, elabora e executa a proposta pedagógica e administra o seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros. Elas devem andar juntas, influenciar uma à outra, alinhar o lado pedagógico e o administrativo (SILVA *et al.*, 2019). O gestor é o responsável em desenvolver as estratégias para assegurar a aprendizagem dos alunos, assim como o envolvimento interpessoal e as práticas administrativas (SANTOS; SILVA, 2021).

Apesar da contribuição dos estudos citados, é possível identificar uma lacuna na literatura. Embora alguns estudos enfatizem a importância da gestão simultânea entre atividades pedagógicas e administrativo-financeiras (CERETTA; JESUS, 2018; DIAS, 2019; FERNANDES; MACHADO, 2019; SILVA *et al.*, 2019; SANTOS; SILVA, 2021), outros destacam que isso demanda habilidades específicas (SILVA, 2009), porém, não exploram quais habilidades são essas e nem como os profissionais poderiam agir efetivamente para, de fato, gerenciar tal paradoxo (MIRON-SPEKTOR *et al.*, 2018).

Diante dessa lacuna, o objetivo desse trabalho é compreender como os gestores de escolas públicas lidam com o paradoxo entre as atividades pedagógicas e as administrativas e financeiras. Um paradoxo compreende tensões organizacionais relacionadas a elementos concorrentes, tais como demandas contraditórias, objetivos, interesses e perspectivas (MIRON-SPEKTOR *et al.*, 2018). Por sua vez, uma mentalidade de paradoxo é a chave para desbloquear o potencial das tensões diárias, o que ajuda os indivíduos a melhorarem o desempenho e a inovação no cargo (MIRON-SPEKTOR *et al.*, 2018).

Dentre as formas de lidar com o paradoxo entre as atividades pedagógicas e as administrativas e financeiras, espera-se que se possa verificar aquelas influenciadas por uma mentalidade de paradoxo. Assim, este estudo pode auxiliar os gestores na compreensão de suas funções, evitando conflitos ou omissões diante de demandas pedagógicas ou administrativo-financeiras contraditórias.

Este estudo pretende gerar implicações teóricas e práticas. Em termos teóricos, colaborar com a literatura do paradoxo no campo educacional por meio dos resultados de uma pesquisa empírica com gestores escolares que lidam diariamente com as demandas pedagógicas e administrativo-financeiras. Em termos práticos, espera-se que este estudo ajude os gestores escolares a diminuírem suas tensões do dia a dia e assim, equilibrarem seus afazeres entre pedagógico e administrativo-financeiro

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 GESTÃO PEDAGÓGICA

A gestão pedagógica é composta por atribuições referentes a atuação do gestor escolar no âmbito do processo ensino aprendizagem, por exemplo, o direcionamento e a promoção de ações para melhoria da aprendizagem e formação dos alunos, a orientação da comunidade escolar para proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar (LUCK, 2009), a coordenação do processo de avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas na Unidade de Ensino e a participação de atividades de caráter pedagógico, tais como o conselho de classe, formações em serviço, planejamentos, reuniões, em geral, e outras atividades definidas pela Secretaria Municipal de Educação (BRASIL, 2021).

Vários autores (SOUZA, 2017; ARAUJO, 2019; PASSONE, 2019; RIBEIRO, 2020) defendem que a gestão pedagógica é um fator importante para resultados positivos no ensino e para que a aprendizagem dos alunos se concretize, e deve ser acompanhada pelo gestor, o responsável por conduzir a escola. Ele tem como função pedagógica acompanhar todos os processos relacionados ao ensino e a aprendizagem.

Segundo Luck (2009), a gestão pedagógica, dentre as demais dimensões (gestão de resultados educacionais, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão administrativa, gestão do clima e cultura escolar, gestão do cotidiano escolar), é a mais relevante, por sua ligação direta com a atividade fim da escola que é a de viabilizar o aprendizado e o ensino dos alunos, devido sua abrangência, todas as outras dimensões se voltam para ela. Assim, compete ao gestor escolar a parte mais difícil da organização do ensino, pois ele que dirige todo o trabalho com a finalidade de garantir o aprendizado dos alunos (SANDES; ANDRADE, 2020).

Mesmo com a delegações das tarefas na escola, o gestor é a maior autoridade, ele é o que resolve os principais assuntos da escola, dentre eles, os assuntos relacionados ao pedagógico (MACHADO; PROBST, 2017). O gestor também deve participar da criação de documentos que assegurem o ensino e facilitem o modo como os alunos aprendem (SANDES; ANDRADE, 2020).

A literatura trata o gestor escolar como o principal responsável pela escola (SILVA, 2009) e a gestão pedagógica como o centro de todo o funcionamento operacional, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino (CERETTA; JESUS, 2018). Para que a melhora na qualidade do ensino aconteça, o diretor tem que se

envolver em todos os assuntos pedagógicos, é a principal referência nesse assunto dentro da escola (MACHADO; PROBST, 2017).

Segundo Luck (2009, p. 94), “a responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo”. De acordo com Correia (2019), o diretor tem que trabalhar com o objetivo de atingir os melhores resultados, assim, deve orientar, acompanhar e apoiar os professores e pedagogos no exercício de suas tarefas.

Ainda de acordo com Luck (2009), que corrobora as ideias de Correia (2019), os processos pedagógicos, a *práxis*, a metodologia, a utilização de tecnologias, a dinâmica e a integração do currículo também são responsabilidades da gestão pedagógica, que deve ser realizada pelo gestor escolar.

O gestor precisa ter conhecimento acerca de metodologias e didáticas para acompanhar e instruir os pedagogos, coordenadores e professores na melhor forma de usá-las para obtenção de resultados superiores. O diretor também deve observar o trabalho pedagógico realizado na escola, fazer análise de resultados, direcionar e implementar melhorias para tornar eficiente o processo de ensino e aprendizagem.

Para realização dessas ações, a escola necessita de um gestor presente e que trabalhe diariamente nesses assuntos, que no ambiente escolar seja a autoridade pedagógica e que tenha a palavra final (CORREIA, 2019; MACHADO; PROBST, 2017). Para diminuir as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, o gestor deve traçar metas e ações que tenham como parâmetro o Projeto Político Pedagógico da escola (SANDES; ANDRADE, 2020).

2.2 GESTÃO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRAS

Um estudo sobre o tema da gestão administrativa e financeira em escolas, aponta que o uso do recurso financeiro objetiva a efetivação da política educacional através de programas, projetos e ações (ARAUJO, 2019). Por sua vez, um outro estudo corrobora a qualidade do ensino e a melhoria da aprendizagem dos alunos (PASSONE, 2019), onde esta aplicabilidade traz para escola a garantia que estes gastos estejam de acordo com a sua necessidade e contribuam para seu funcionamento de modo satisfatório (ARAUJO, 2019).

O responsável em aplicar os recursos de forma eficiente na busca dessas melhorias é o gestor escolar (COSTA; NEVES; TEPEDINO, 2019), cuja função, por meio da ação administrativa, é dar condições adequadas para o desenvolvimento das ações pedagógicas (SOUZA, 2017), o que influencia a dinâmica escolar para que ela possa refletir de forma positiva na qualidade da educação (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018).

Na gestão administrativa, segundo Costa (2010), cabe ao gestor, no âmbito escolar, organizar e articular setores e recursos humanos, criar e organizar normas para serem cumpridas e fazer a ligação entre a comunidade e a escola, além de supervisionar e orientar toda equipe a ele subordinada. O gestor tem como atribuições, atender as necessidades administrativas da escola, gerenciar pessoas e assegurar um ambiente harmonioso para toda comunidade escolar, além de manter a documentação da escola organizada, cuidar dos equipamentos e conservar a unidade escolar limpa e agradável (LUCK, 2009; SANDES; ANDRADE, 2020).

Para Ceretta e Jesus (2018), a gestão administrativa é fundamental na obtenção de um ensino de qualidade. O objetivo da gestão administrativa escolar é gerir os recursos físicos, financeiros e materiais da instituição, cuidar dos bens e assegurar que eles sejam empregados na melhoria do ensino.

Para que a gestão administrativa funcione, é necessário atentar-se a todas as rotinas dentro da unidade de ensino, para que tudo ocorra da melhor forma possível, e os professores obtenham tudo o que necessitam para desenvolverem os seus trabalhos com qualidade. A escola deve promover a inclusão e abranger a todos docentes, onde a demanda do aluno é vista como parte principal de interesse da gestão, com o uso dos recursos materiais para conseguir as melhorias necessárias.

Segundo Santos e Silva (2016, p.88), "a gestão financeira é uma dimensão da gestão escolar cujo objetivo é melhorar a organização pedagógica e administrativa da instituição". Cabe ao diretor administrar, eficazmente, os recursos recebidos e prestar conta a toda comunidade escolar (SANDES; ANDRADE, 2020).

Portanto, todo gestor de escola pública que possui caixa escolar tem a responsabilidade de gerir os recursos financeiros, de acordo com o número de alunos matriculados na escola e as fontes de recursos disponíveis. A gestão desses recursos é exercida juntamente com uma estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores ou semelhante), com personalidade

jurídica própria, sem fins lucrativos, formada por pais, professores, alunos e funcionários da escola (LUCK, 2009).

De acordo com Santos e Silva (2016), o Conselho Escolar é muito importante na gestão financeira da escola pública, porque contribui para que todos os segmentos participem das decisões referentes as aquisições de materiais que a escola necessita. A gestão financeira da escola pública é uma dimensão necessária para a efetivação de uma educação com qualidade e equidade social. Quando os recursos financeiros chegam diretamente na escola, oportunizam os gestores e conselheiros a atenderem as demandas de diferentes segmentos.

Para Ceretta e Jesus (2018), as gestões administrativas e financeiras devem caminhar juntas, pois enquanto a administrativa enumera as necessidades da Escola, a financeira determina a forma que os recursos serão gastos e distribui a verba recebida pela escola de forma ordenada, para que as diversas áreas de toda escola sejam atendidas e os planos e projetos desenvolvidos na escola sejam contemplados.

De acordo com Luck (2009), a gestão administrativa auxilia as outras dimensões da gestão escolar, é a base de todas as outras. Com a autonomia da escola, a gestão financeira passou a resolver os problemas cotidianos relativos a consumo, serviços e capital, pelo repasse de recursos federais, estaduais e/ou municipais para o Caixa Escolar.

Para garantir o funcionamento adequado de todos os setores da escola, cabe ao gestor, juntamente com o Conselho Escolar, tomar decisões assertivas quanto a aplicação financeira dos recursos, para garantir que a escola alcance seus objetivos com segurança (LUCK, 2009).

2.3 PARADOXO

Smith e Lewis (2011, p.3) definem paradoxo como "elementos contraditórios, mas inter-relacionados que existem simultaneamente e persistem ao longo do tempo. Esses elementos parecem lógicos quando considerados isoladamente, mas irracional, inconsistente e absurdo quando justaposto".

De acordo com Vasconcelos, Motta e Pinochet (2003), paradoxos são realidades produzidas a partir de percepções sintetizadas dos sujeitos, que ao procurar dar sentido à sua experiência, retratam as organizações de difícil compreensão nos quais estão alocados a volta de duas percepções contraditórias que começam a conduzir sua ação, além das organizações que possuem locais

complexos, que também são ambíguos e de imposições contraditórias. A habilidade de trabalhar com os paradoxos é fundamental para responder a tal complexidade.

Costa, Bresolin e Fialho (2018) afirmam que as organizações devem ser capazes de gerir suas tensões, assim como moldar a sua cultura e ambiente para que seja possível aos indivíduos abraçar simultaneamente múltiplas forças opostas. Afinal, as organizações não podem eliminar as tensões, mas podem habilitar o indivíduo a transcender e se tornar criador, neste sentido, as tensões organizacionais podem ser significativamente positivas e os conflitos construtivos, quando melhora-se a qualidade das decisões e estimula-se a criatividade, bem como a inovação.

Para Miron-Spektor *et al.* (2018), a teoria do paradoxo aprofunda a compreensão da natureza variada, dinâmica e resultados de tensões organizacionais. As tensões denotam elementos concorrentes, como demandas contraditórias, objetivos, interesses e perspectivas. Indivíduos que enxergam as tensões como paradoxos, em vez de dilemas, ganham uma compreensão mais profunda dos elementos opostos e buscam mais integração e soluções.

Pina, Rego e Sousa (2016) afirmam que um paradoxo possui três elementos, a tensão, a interdependência e a persistência. A tensão é uma contradição entre dois elementos e essa contradição é interdependente, pois uma decisão sobre determinada matéria tem interferências em outra matéria de polo oposto, essa contradição permanece no tempo e não se elimina. De acordo com Costa, Bresolin e Fialho (2018), as organizações devem buscar nos funcionários uma nova mentalidade, elas devem ter uma postura inovadora que lhes influenciem a conviverem com seus conflitos e tensões dentro delas, sem precisar, obrigatoriamente, eliminá-los.

De acordo com Pina, Rego e Sousa (2016, p.311), “se a relação entre a tensão for usada como fonte de sinergia, o paradoxo pode tornar-se uma janela aberta sobre novas possibilidades, caso contrário os paradoxos podem gerar confusão e paralisia tornando-se, então, uma fonte de escolhas debilitantes”. A importância de olhar a tensão sob a perspectiva do paradoxo está no sentido de perceber as tensões como força impulsionadora para a melhoria das organizações. Um ambiente organizacional que permite a sinergia por estratégias e ações opostas (COSTA; BRESOLIN; FIALHO, 2018).

2.4 MENTALIDADE PARADOXAL

Miron-Spektor *et al.* (2018) conceituam a mentalidade como uma estrutura ou lente que auxilia a organizar uma

realidade e interpretar experiência, por vezes confusas e complexas, já a mentalidade paradoxal, é como uma chave para desbloquear o potencial de tensões cotidianas.

A mentalidade paradoxal indica até que ponto os indivíduos se abraçam e são energizados por tensões, a desta mentalidade pode ajudar as pessoas a alavancarem suas tensões e produzirem resultados criativos (LIU; XU; ZHANG, 2020).

Para Miron-Spektor *et al.* (2018), uma mentalidade paradoxal pode ajudar os indivíduos a melhorarem o desempenho e a inovação no trabalho e nas suas funções. Sugere-se que indivíduos que têm uma mentalidade paradoxal, tendem a valorizar, aceitar e se sentir confortável com as tensões.

Smith e Lewis (2011) apontaram que os indivíduos com uma mentalidade paradoxal tendem a se sentirem confortáveis com as tensões, valorizam, aceitam e enfrentam as contradições por meio de estratégias específicas e entende que estas situações são oportunidades. Indivíduos que têm uma mentalidade paradoxal se sentem confortáveis e são energizados por tensões, são mais inovadores em comparação com aqueles que não possuem (LIU; XU; ZHANG, 2020).

Segundo Liu, Xu e Zhang (2020), a mentalidade paradoxal dos líderes fortalece a relação entre a mentalidade paradoxal dos funcionários e o sucesso no trabalho, o que também é positivamente associado ao comportamento de trabalho inovador dos funcionários. Líderes com uma mentalidade paradoxal, não só tendem a dar sentido às tensões paradoxais, mas também fornecem suporte suficiente para seus subordinados responderem aos paradoxos.

Quando um líder tem uma mentalidade de alto paradoxo, essa relação positiva se torna mais forte. Liu, Xu e Zhang (2020) propuseram que a mentalidade do paradoxo dos funcionários afeta sua inovação através do sucesso no trabalho. Os funcionários que adotam uma mentalidade paradoxal são levados a auto adaptação e motivação, que por sua vez, promove o comportamento de trabalho inovador dos indivíduos.

De acordo com Miron-Spektor *et al.* (2018), os funcionários recebem instruções de seus supervisores que podem parecer contraditórios e interdependentes. Se os funcionários têm uma mentalidade paradoxal, eles podem abordar essas demandas concorrentes como oportunidades de sucesso em seus empregos. Em vez de evitar ou tentar eliminar a tensão, eles reconhecem os benefícios potenciais

em envolver ambas as demandas. Liu, Xu e Zhang (2020) propõem que a mentalidade paradoxal dos funcionários irá prever seu sucesso no trabalho.

Para Miron-Spektor *et al.* (2018), algumas pessoas aceitam e até mesmo consideram as tensões naturais e persistentes, pois apreciam a natureza entrelaçada de tais demandas concorrentes. Para os mesmos autores, as tensões aparecem como oportunidades, ainda que desafiadoras, aumentam o aprendizado e a agilidade, desse modo, funcionários que pensam assim podem desenvolver conforto em seu desconforto e aprender a lidar com paradoxos (MIRON-SPEKTOR *et al.* 2018).

A adoção de uma mentalidade paradoxal favorece o desenvolvimento de uma capacidade geral de explorar condições incompatíveis, capta e facilita a flexibilidade cognitiva para aprender ou buscar novas estratégias, conseqüentemente, funcionários com uma mentalidade paradoxal se sentem autônomos (LIU; XU; ZHANG, 2020).

Segundo Miron-Spektor *et al.* (2018), indivíduos com uma mentalidade de paradoxo mais elevado são mais criativos e satisfeitos com seus empregos, é quando a mentalidade dos funcionários os encoraja a valorizar, aceitar e sentir-se confortável com as contradições, sua experiência de tensões contribui positivamente para o seu desempenho e inovação no cargo. A mentalidade paradoxal é um fator essencial de disposição, que propiciam funcionários a prosperarem no trabalho (LIU; XU; ZHANG, 2020).

De acordo com Miron-Spektor *et al.* (2018), uma mentalidade paradoxal aumenta a flexibilidade cognitiva, quando os funcionários experimentam tensões, aqueles com uma mentalidade paradoxal, são mais propensos a abordar as tensões como oportunidades, ganham mais energia à medida que pesquisam por soluções integrativas e, assim, exercem um trabalho superior em função do desempenho e inovação.

2.5 HABILIDADES DOS GESTORES

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades são práticas cognitivas que intensificam o raciocínio, a memória e a capacidade mental para o desenvolvimento pessoal e social, além das práticas socioemocionais, que são habilidades de lidar com as emoções, de se relacionar com as pessoas e de tomar decisões conscientes e assertivas. Essas habilidades estão ligadas ao autoconhecimento e a autorregulação, que asseguram pensamentos críticos, comunicação assertiva e tomadas de decisões conscientes (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018).

Segundo estudiosos (TADEU; ARGENTA, 2016; COSTA; COSTA, 2016; CAMPOS; SILVA, 2009), as principais habilidades necessárias aos gestores escolares são o conhecimento (legislação educacional, administração dos recursos financeiros, prestação de contas, gestão de pessoas, atribuições do sistema de ensino), as características pessoais (ética, compromisso e determinação), as características interpessoais (boa comunicação, saber ouvir, dialogar e respeitar as diferenças), a liderança (sendo agente de mudança que possibilita um bom clima organizacional, ser dinâmico, ter capacidade de decisão), as capacidades didático-pedagógicas (flexibilidade, confiabilidade, capacitação) e habilidades administrativas (planejamento e organização).

A função de gestor é ocupada por professores ou pedagogos com formação diferente da necessária para ocupar o cargo de gestor, para o desenvolvimento das habilidades pertinentes ao cargo, é importante a capacitação dos mesmos por meio de formação continuada permanente, onde são incluídas disciplinas que contemplam a formação que ele deve ter para exercer o cargo gestor, tais como: conhecimentos nas áreas de administração e finanças, recursos humanos, pedagógicas, entre outras (PRADO; DA SILVA; SILVEIRA, 2012).

Dentre as habilidades do gestor, uma das mais importantes é a liderança, existem vários estilos de liderança: (1) autoritária, onde o líder não se preocupa em inovar e nem em manter um grupo coeso, esse estilo é eficaz em momentos de crise, onde as decisões tem que ser tomadas com urgência; (2) *coaching*, o líder é um motivador, com foco no desenvolvimento pessoal dos liderados, esse estilo funciona quando os liderados querem ser orientados; (3) afiliativo, o líder valoriza mais o indivíduo e suas emoções do que as tarefas e metas, assim, executam seu trabalho da forma que acharem mais eficaz; (4) democrático, o líder compartilha a tomada de decisões e todos os membros assumem as responsabilidades; (5) marcador de ritmo, é o líder obcecado em fazer as tarefas da melhor forma e com rapidez, neste estilo, não existe flexibilidade e responsabilidade, as pessoas ficam desmotivadas e a produtividade diminui; (6) *laissez-faire*, neste estilo se presume que cada membro tem competência para realizar seu trabalho; e (7) transformacionais que são considerados capazes de influenciar as atitudes e os comportamentos de funcionários, pois são líderes admirados, visionários, atentos aos seus subordinados e que os incentivam a alcançar os objetivos da instituição (ABELHA; CARNEIRO; CAVAZOTTE, 2018). Os seguidores sentem confiança, admiração e respeito por esses líderes, eles se esforçam para realizar as tarefas e chegam além das expectativas (ROCHA JÚNIOR *et al.*, 2020). Quando

os líderes conseguem dominar quatro ou mais estilos, eles melhoram o clima e o desempenho, para isso, tem que ter habilidades para perceber qual o melhor estilo para cada momento, ajustando-se para conseguir os melhores resultados perante sua equipe (PASA; MÜLLER, 2017).

A liderança é uma habilidade essencial para a motivação dos liderados (ABELHA; CARNEIRO; CAVAZOTTE, 2018), já a liderança transformacional, é um estilo de liderança que ajuda na motivação e no crescimento dos indivíduos, possibilita a cooperação mútua e contínua entre líderes e liderados. As mudanças organizacionais são baseadas em visões e valores comuns, de crescimento pessoal e profissional, e que tenham objetivos compartilhados e voltados para uma liderança humanizadora, com os melhores tratamentos dispensados a equipe, que solicite assim, o empenho dos funcionários (ROCHA JÚNIOR *et al.*, 2020).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa, com dados primários, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os gestores foram selecionados de acordo com dois critérios, ter mais de três anos de gestão e as notas no IDEB. Foram entrevistados vinte e quatro gestores escolares da rede municipal de Cariacica/ES, que atuam há mais de três anos na gestão, cujas escolas estão entre os maiores e menores IDEBs de cada uma das 12 microrregiões administrativas de Cariacica, com o intuito de cobrir todo o território do município (exceto a microrregião 13, por compreender toda área rural do município e as escolas não possuem as características necessárias para realização da pesquisa, tais como: não possuem caixa escolar, não participam das avaliações externas, possuem salas multisseriadas, sem dados do IDEB, diretores com menos de três anos de gestão.

A escolha por realizar a pesquisa nessa rede de ensino se deu por dois aspectos. Primeiro, definiu-se como critério o estudo de escolas públicas cujo (a) diretor (a) tivesse a responsabilidade de exercer a função administrativo-financeira e pedagógica ao mesmo tempo, e que este (a) estivesse no cargo há mais de três anos, o que corresponde a estar no segundo mandato, uma vez que eleito pela comunidade escolar, o gestor da rede permanece por três anos e tem que se submeter a um novo processo depois de transcorrido três anos. Esse critério pretende que os entrevistados tenham a experiência suficiente para lidar com o paradoxo entre demandas administrativo-financeira e pedagógica. O segundo critério foi considerar que o município de Cariacica possui características que se assemelham a muitos outros municípios a nível nacional,

o que permite replicar e comparar a pesquisa com outras redes públicas de ensino do país.

O município de Cariacica foi selecionado dentre os demais municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória por possuir características semelhantes a centenas de outros lugares do território nacional. Os dados socioeconômicos e demográficos, como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,718, em 2010; o Índice de GINI de 0,4728; a população estimada pelo IBGE, em 2021, de 386.495 pessoas; densidade demográfica de 1.246,12 habitantes por km²; renda per capita de R\$ 26.704,95 e acesso a água tratada e rede de esgotamento sanitário em 79,6% por domicílios (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022). Esta pesquisa pode ser replicada em municípios com características semelhantes ao de Cariacica, a fim de serem estabelecidas relações.

No que tange a educação, a rede municipal de Cariacica possui um quadro de cerca de 4.000 professores, com 35.423 alunos matriculados no ensino fundamental I (anos iniciais) e II (anos finais). São 66 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que apresentam uma média do IDEB de 5,6 no ensino fundamental I e 4,0 no ensino fundamental II. O fluxo escolar relativo à taxa de abandono é de 0,42% no ensino fundamental I e 0,71% no ensino fundamental II, e o índice de reprovação é de 0,18% no ensino fundamental I e 0,46% no ensino fundamental II (<https://www.cariacica.es.gov.br>).

O município de Cariacica possui uma rede de ensino fundamental composta por 66 escolas distribuídas em 13 microrregiões administrativas. Foi excluída a microrregião rural, devido suas especificidades não atenderem os critérios estabelecidos para esta pesquisa, uma vez que elas possuem salas multisseriadas, número reduzido de alunos e algumas não possuem caixa escolar e nem gestor. Outras escolas urbanas também foram excluídas por não disporem de dados do IDEB, por terem sido municipalizadas recentemente ou por não ofertarem ensino fundamental.

Das 66 escolas de ensino fundamental da rede municipal de Cariacica, utilizou-se 58, já que 3 serem da zona rural (microrregião 13), 1 ter se tornado cívico-militar e 4 terem sido municipalizadas recentemente. Ou seja, as 5 últimas possuem gestores iniciantes e que não foram eleitos por processo seletivo. Nas escolas da região D (16 e 18), da região F (31 e 30), região G (36 e 33), região H (39 e 41), região J (49) e região L (58), os gestores tinham menos de três anos de experiência na gestão, por isso, não foram selecionados para entrevista, buscou-se assim

o maior e o menor IDEB subsequente da microrregião para atender aos dois requisitos.

Selecionadas as escolas, os gestores foram convidados a participarem da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturada, de forma presencial, previamente agendadas de acordo com a disponibilidade deles. O primeiro contato foi por meio telefônico e a partir do agendamento, os demais dados foram sendo coletados durante a entrevista. O roteiro da entrevista semiestruturada é composto por uma parte de caracterização dos gestores e duas perguntas que visam responder à questão central desta pesquisa: como gestores escolares lidam com o paradoxo entre as atividades pedagógicas e administrativo-financeiras? Outras perguntas foram acrescentadas a partir das respostas dos gestores.

Todos os gestores foram entrevistados em suas respectivas unidades escolares, em pleno exercício da função. As entrevistas seguiram o protocolo de apresentação do termo de autorização institucional para realização da pesquisa emitido pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica e a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os gestores escolares foram entrevistados no período de 07/03/2022 a 07/04/2022, na escola em que exercem a função de gestor, com duração mínima das entrevistas de 4 minutos e duração máxima de 35 minutos, ambos aproximadamente. Dentre os entrevistados, o mais jovem tem 36 anos e o mais experiente tem 68 anos. Apenas 3, dos 24 gestores, são do sexo masculino. A maioria dos gestores possui graduação em Pedagogia (15), com tempo de serviço na educação entre 11 e 40 anos, e na gestão entre 5 e 15 anos. A título de preservar-lhes a identidade, adotou-se o critério de numeral para se referir a eles.

Os dados coletados na pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo com grade aberta de codificação (SANTOS, 2012). Isto significa dizer que os trechos das entrevistas foram agrupados em códigos de primeira ordem, que refletiram as estratégias reportadas pelos participantes da pesquisa a respeito de como gerenciam o paradoxo entre demandas pedagógicas e administrativo-financeiras. Não foram usadas categorias prévias, o que significa dizer que as que foram adotadas na análise emergiram dos dados diretamente, o que confere ao estudo um caráter indutivo (GLASER *et al.*, 2013).

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

Por meio da análise das entrevistas, emergiram três categorias principais que se destacaram nas falas dos gestores: habilidades, processos decisórios e ações. Tais temáticas ajudam a compreender como os gestores escolares lidam com o paradoxo entre demandas pedagógicas e administrativo-financeiras. As habilidades dos gestores se subdividem em três subcategorias: a organização, o conhecimento e o seu estilo de liderança. Os processos decisórios também foram organizados em três subcategorias: mentalidade paradoxal, racionalidade e tensões. Enquanto nas ações dos gestores, existem aquelas voltadas mais para o pedagógico ou administrativo-financeiro, embora alguns gestores compreendam e lidam de forma integrada para atender ambas as demandas.

Os subitens a seguir apresentam cada uma das categorias identificadas, baseadas nos resultados das entrevistas realizadas, bem como na literatura estudada.

4.1 HABILIDADES DOS GESTORES

As habilidades dos gestores surgem a partir da interpretação das respostas dos entrevistados para as questões apresentadas na entrevista semiestruturada. Elas impactam diretamente na atuação do gestor escolar e foram organizadas em três categorias: organização, conhecimento e estilo de liderança.

4.1.1 Organização

Treze dos entrevistados relataram que a organização do tempo é fundamental para atender às tais demandas, mesmo tendo as formas de organização diferentes, tais como: Gestor 13: "... eu trabalho com planejamentos nos dias da semana, por exemplo, todas as sextas feiras eu trabalho com prestação de contas, eu recebo fornecedores...", enquanto o Gestor 32: "... pedagógico é de manhã e a parte da tarde é o financeiro..." e o Gestor 3: "A gente vai tentando se organizar em uma agenda para dar conta dos dois. E aí é só questão de organização pessoal mesmo." Outros não conseguem organizar seu tempo muito bem, como o Gestor 28: "Foco no pedagógico, aí eu acabo levando serviço para casa para poder fazer o que não fiz no meu tempo na escola, no meu horário de trabalho."

Cada gestor tem um jeito próprio de se organizar, cada um descobre com o tempo e a experiência no cargo a melhor forma de atender às duas demandas, uns com mais facilidade que outros, mesmo todos com uma formação diferente da necessária para ocupar o cargo de gestor (PRADO; DA SILVA; SILVEIRA, 2012). Ceretta e Jesus (2018) evidenciam a importância de não se escolher uma ou outra demanda, mas sim equilibrar o tempo e os esforços entre ambas as dimensões, a fim de que a escola

obtenha resultados de aprendizagem satisfatórios. Por sua vez, Dias (2019) destaca a importância da liderança do gestor escolar no processo de buscar atender ambas as demandas, uma vez que ele não será a pessoa que efetivamente desempenhará as atividades, mas sim quem as designa.

Outros nove gestores são de escolas que possuem vice diretor e dividem as demandas de formas diferentes: nas escolas 6 e 26, o diretor fica com a demanda pedagógica e o vice com a financeira; nas escolas 10 e 44, o gestor fica com a demanda financeira e a vice com a pedagógica; nas escolas 15, 22, 38, 55 e 56, o gestor com seu vice realizam as duas demandas juntos.

As escolas da rede municipal de Cariacica que tem, no mínimo, 600 (seiscentos) alunos matriculados, são contemplados com vice-diretor, que de acordo com a Lei Complementar n. 110, devem auxiliar o gestor nas demandas administrativo e financeiro (BRASIL, 2021). Das nove escolas entrevistadas que possuem vice-diretor, duas gestoras optaram por ficar com a demanda financeira, e os demais seguem a legislação. Todos os gestores entrevistados que possuem vice-diretor, ressaltaram a importância do profissional para o atendimento das demandas pedagógicas e das administrativas e financeiras da escola.

Os gestores 15, 6 e 38, relatam a importância do vice diretor nas divisões de tarefas. De acordo com o gestor 15 "Então, a gente consegue estando em duas pessoas, dividir um pouco essas demandas (...) eu acho que não conseguiria se não tivesse."

4.1.2 Conhecimento

Para os entrevistados, o conhecimento é adquirido ao longo do tempo, com a experiência, pois eles possuem, em sua grande maioria, formação acadêmica na área pedagógica, mas necessitam de formação continuada para terem os conhecimentos imprescindíveis para atuarem como gestores. Os primeiros anos de gestão são difíceis e nada intuitivos, mas, com o tempo e as experiências adquiridas, eles conseguem realizar o trabalho, como apontam os gestores 40, 44 e 51.

Eles relatam ter mais facilidade no início com o pedagógico, pois já faz parte de sua rotina enquanto pedagogo ou professor, e dificuldades no administrativo-financeiro por não terem conhecimento técnico, e devido as burocracias e prazos para cumprir.

A análise das entrevistas evidenciou que o conhecimento de gestão não é prévio, os gestores assumem

suas funções sem saber como desenvolver suas demandas, e que aprendem com o tempo, e que o conhecimento vem com a experiência e a formação continuada. Diante disso, ressalta-se a necessidade de uma formação prévia e desenvolvimento das habilidades dos gestores por meio de formação continuada.

A formação dos gestores escolares deve contemplar disciplinas que desenvolvam as habilidades inerentes ao cargo, tais como: o conhecimento, as características pessoais (ética, compromisso e determinação) e interpessoais (boa comunicação, saber ouvir, dialogar e respeitar as diferenças), a liderança, as capacidades didático-pedagógicas, planejamento e organização (TADEU; ARGENTA, 2016; COSTA; COSTA, 2016; CAMPOS; SILVA, 2009).

4.1.3 Estilo de Liderança

O estilo de liderança é uma habilidade essencial para motivar os liderados (ABELHA; CARNEIRO; CAVAZOTTE, 2018). Ele aparece ao longo das entrevistas, de forma indireta, pois não teve nenhuma pergunta direcionada a esse tema, porém, é possível perceber o estilo de liderança dos entrevistados quando se manifestam sobre a forma como lidam com o paradoxo entre as demandas pedagógicas e administrativo-financeiras.

Na análise das entrevistas, identificaram-se características de vários estilos de líder, tais como: o líder autoritário, que não se preocupa em inovar e nem manter o grupo coeso (Gestor 40); o líder *coaching*, que é um motivador com foco no desenvolvimento pessoal dos liderados (Gestor 13); o líder afiliativo, que valoriza mais o indivíduo e suas emoções (Gestores 12 e 55); o líder marcador de ritmo, obcecado por fazer as tarefas da melhor forma e com rapidez (Gestor 15); o líder democrático, que compartilha a tomada de decisões e todos os membros assumem as responsabilidades (Gestores 47 e 13); o líder *laissez-faire*, que presume que cada membro tem competência para realizar seu trabalho (Gestores 47 e 13) (PASA; MÜLLER, 2017). Tem também o líder transformacional, aquele que tem uma liderança humanizadora e com os melhores tratamentos dispensados a equipe (Gestores 12 e 55) (ROCHA JÚNIOR *et al.*, 2020).

4.2 PROCESSOS DECISÓRIOS

Cada gestor escolhe o melhor caminho a seguir para gerir sua escola, pois cada unidade de ensino tem suas especificidades, com características diferentes, por exemplo, a oferta de etapas e modalidades de ensino, a estrutura física e o número de alunos e funcionários. Os processos decisórios dependem da mentalidade paradoxal, racionalidade e tensões vivenciadas pelos gestores.

Na análise das entrevistas, o processo de tomada de decisões aparece com frequência, pois o gestor tem problemas para gerenciar diariamente. Para garantir o funcionamento adequado de todos os setores da escola, cabe ao gestor, juntamente com o Conselho Escolar, tomar decisões assertivas para que a escola alcance seus objetivos (LUCK, 2009).

Para realização dessas ações, a escola necessita de um gestor presente e que trabalhe diariamente nesses assuntos, deve-se saber que no ambiente escolar, ele é a autoridade pedagógica e a palavra final é dele (CORREIA, 2019; MACHADO; PROBST, 2017).

Quanto às demandas conflitantes que o gestor lida no dia a dia, como a tensão entre essas atividades administrativo-financeiras e pedagógicas e/ou às relacionadas ao convívio de pessoas (relações interpessoais), alguns deles se sentem preparados para lidar com tarefas que são contraditórias (gestores 12, 47 e 53), pois compreendem que atender a essas demandas é necessário e essencial para o sucesso do trabalho deles.

Os gestores 12,47 e 53 conseguem equilibrar as duas demandas uma está ligada a outra, não podendo ser trabalhadas isoladamente.

Gestor Outros gestores (10, 22 e 28) possuem limitações quanto a tomada de decisões e precisam desenvolver habilidades que lhes permitam gerenciar melhor as tensões e ações no contexto escolar.

Eles apontam não ser fácil lidar com essas demandas simultaneamente e sentem que não estão dando conta, como relata o gestor 22: "... Por mais que a gente queira que o negócio fique bom, com qualidade, a gente vai percebendo que a gente não vai dando conta."

Dessa maneira, desenvolver uma mentalidade paradoxal pode ajudar a alguns desses gestores no processo decisório, quando os mesmos, requererem habilidades de resolução de conflitos.

4.2.1 Mentalidade Paradoxal

A mentalidade pode ser compreendida como uma estrutura ou lente que auxilia a organizar uma realidade e interpretar experiência, por vezes confusas e complexas, já a mentalidade paradoxal, pode ser a chave para desbloquear o potencial de tensões cotidianas (MIRON-SPEKTOR *et al.*, 2018). A adoção de uma mentalidade paradoxal pode ajudar as pessoas a superarem as tensões e produzirem resultados criativos (LIU; XU; ZHANG, 2020).

Alguns gestores (25, 42 e 46) apresentaram uma mentalidade paradoxal, pois mesmo diante de tensões e demandas conflitantes, conseguiram realizar seu trabalho e obter resultados satisfatórios.

Esses gestores relatam que essas demandas os fazem crescer, e aprendem com os desafios, mesmo sendo demandas conflitantes, elas se complementam e são necessárias.

Como relata o gestor 46: "apesar de ser conflitante, é necessário o gestor saber lidar com isso e entender que uma complementa a outra, e as duas são necessárias.", de acordo com Miron-Spektor *et al.* (2018), algumas pessoas aceitam e até mesmo consideram as tensões naturais e persistentes, pois apreciam a natureza entrelaçada de tais demandas concorrentes.

A mentalidade paradoxal de acordo com Smith e Lewis (2011) ajuda o gestor a aceitar e se sentir confortável com as tensões diárias, fazendo com que eles entendem que estas situações são oportunidades, como afirma o gestor 25: "Aceitar as demandas me faz crescer".

Para Miron-Spektor *et al.* (2018), uma mentalidade paradoxal pode ajudar os indivíduos a melhorarem o desempenho e a inovação no trabalho e nas suas funções, como relata o gestor 42 " consigo dar sentido ao que estamos fazendo".

4.2.2 Racionalidade

Alguns gestores (6, 35 e 53) demonstraram compreender que no exercício de sua função, têm que executar várias demandas simultaneamente, pois isso depende do funcionamento da unidade escolar, com suas ações pedagógicas, administrativo-financeiras, gestão de pessoas, relacionamento com a comunidade, dentre outras.

A racionalidade está na escolha dos meios que levam a determinados fins. Os gestores 6,35 e 53 entendem que não há escolha entre o pedagógico e a administrativo-financeiro, e que precisam dar conta das duas demandas, e um dos meios para realização dessas demandas é o engajamento.

De acordo com Ceretta e Jesus (2018), mesmo com constantes desafios, o diretor tem que assegurar a realização de suas funções. Os gestores mesmo diante de tantas demandas, sabem que precisam realizar todas elas, pois fazem parte de suas obrigações.

4.2.3 Tensões

Para Miron-Spektor *et al.* (2018), indivíduos que enxergam as tensões como paradoxos, ao invés de dilemas, ganham uma compreensão mais profunda dos elementos opostos e buscam mais integração e soluções.

Os gestores 40, 55 e 56 relatam que a tensão é grande, que os conflitos sempre irão existir, mas que estão dispostos a resolver.

Mesmo diante das tensões do dia a dia, os gestores buscam solucionar os problemas, não deixam que elas paralise suas ações. Mesmo com constantes desafios, o diretor tem que assegurar a realização de suas funções (CERETTA; JESUS, 2018).

4.3 AÇÕES DOS GESTORES

Todos os gestores escolares possuem formação em pedagogia ou em licenciatura de alguma área do conhecimento. Formações complementares são adquiridas por meio de cursos de formação continuada ofertados pelas próprias secretarias, pós-graduações, mestrados e/ou doutorados. Mas, na prática, as ações dos gestores requerem habilidades para atender as demandas da comunidade escolar, as pedagógicas e as administrativo-financeiras. Na análise das entrevistas, identificaram-se gestores que agem de formas diferentes: uns, priorizam o pedagógico (12, 26, 27, 28, 40, 47 e 53); outros, o financeiro (32, 42, 46 e 51); e outros, equilibram-se para atender os dois (13, 25, 35 e 56).

Enquanto o Gestor 53 relata que: "Eu sempre acabo tendendo mais para o lado pedagógico.", o Gestor 25 diz que: "Não há escolha. Acho que tem que haver um consenso para você saber administrar as duas." Já o Gestor 46: fala que "A demanda administrativo-financeira, que dificilmente a gente consegue passar essa demanda para alguém, já a pedagógica é possível pegar as informações no momento posterior, com a pedagoga.

Além de ser responsável pelas questões pedagógicas no contexto escolar, o gestor escolar também dedica parte considerável do seu tempo a atividades de natureza financeira, administrativa e burocrática (SOUZA; RIBEIRO, 2017).

O estudo de Ceretta e Jesus (2018) corrobora com os achados desta pesquisa (Gestores 13, 25, 35 e 56), o estudo deles evidenciam a importância de não se escolher uma ou outra demanda, e sim, equilibrar o tempo e os esforços entre ambas as dimensões, a fim de que a escola obtenha resultados de aprendizagem satisfatórios.

Na mesma direção, Dias (2019) destaca a importância da liderança do gestor escolar no processo de buscar atender ambas as demandas, uma vez que ele não será a pessoa que efetivamente desempenhará as atividades, mas sim, quem as designa.

De acordo com Silva *et al.* (2019), o gestor tem que estar apto a desenvolver tanto as atividades administrativas, quanto as pedagógicas, porém, na prática, ele se dedica às funções administrativas, como financeira e recursos humanos, deixa a pedagógica por conta dos coordenadores pedagógicos, como apontam os gestores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender como gestores escolares de escolas públicas lidam com o paradoxo entre atividades pedagógicas e administrativo-financeiras. Conclui-se que alguns deles priorizam as atividades pedagógicas por acharem ser a mais importante, outros as atividades administrativo-financeiras por causa das notificações se não entregarem no prazo previsto e suspensão da verba destinada à sua unidade escolar e outros conseguem equilibrar as duas, delegando tarefas e se organizando.

Alguns se sentem preparados para lidar com tarefas que são contraditórias, pois compreendem que atender a essas demandas é necessário e essencial para o sucesso do trabalho deles, outros, possuem limitações quanto a tomada de decisões e precisam desenvolver habilidades que lhes permitam gerenciar melhor as tensões e ações no contexto escolar.

Considerou-se que cada gestor tem um jeito próprio de se organizar, cada um vai descobrir com o tempo e a experiência no cargo a melhor forma de atender as duas demandas, uns, com mais facilidades (principalmente aqueles que estão mais tempo na função) e outros, com menos. Apesar de todos terem uma formação diferente da necessária para ocupar o cargo de gestor.

A análise das entrevistas evidenciou que o conhecimento de gestão não é prévio, os gestores assumem suas funções sem saber como desenvolver suas demandas. O conhecimento e as habilidades vêm com o tempo e a experiência, bem como, com a formação continuada. Diante disso, ressalta-se a necessidade de uma formação prévia e o desenvolvimento das habilidades dos gestores por meio de formação continuada.

Desse modo, desenvolver uma mentalidade paradoxal pode ajudar a alguns desses gestores no processo decisório, quando os mesmos, requerem

habilidades de resolução de conflitos. Alguns gestores já apresentam uma mentalidade paradoxal, pois mesmo diante de demandas conflitantes e tensões, conseguem realizar seu trabalho e obtêm resultados satisfatórios em suas unidades de ensino.

As maiorias dos gestores demonstraram compreender que, no exercício de sua função, têm de executar várias demandas simultaneamente, pois disso depende o funcionamento da unidade escolar, com suas ações pedagógicas, administrativo-financeiras, gestão de pessoas, relacionamento com a comunidade, dentre outras. Mesmo diante das tensões do dia a dia, os gestores buscam solucionar os problemas, não deixam que elas paralitem suas ações.

Em termos teóricos, este trabalho colabora com a literatura do paradoxo no campo educacional por meio dos resultados de uma pesquisa empírica com gestores escolares que lidam diariamente com as demandas pedagógicas e administrativo-financeiras, são necessárias para o gestor habilidades como: o conhecimento; as características pessoais (ética, compromisso e determinação); características interpessoais (boa comunicação, saber ouvir, dialogar e respeitar as diferenças); a liderança; as capacidades didático-pedagógicas; planejamento; e organização.

Em termos práticos, espera-se que este estudo ajude os gestores escolares a diminuírem suas tensões no dia a dia, equilibrem seus afazeres entre pedagógico e administrativo-financeiro.

As limitações encontradas neste trabalho foram: o fato de que esta pesquisa foi realizada em apenas um município; o tempo para realizar e transcrever as entrevistas; a dificuldade de encontrar gestores que satisfaziam as características selecionadas; e as dificuldades para conseguir cobrir todas as regiões administrativas do município.

Sugere-se que pesquisas futuras repliquem esta pesquisa em outros municípios com características semelhantes aos de Cariacica, aprofundem pesquisas sobre as habilidades necessárias pertinentes ao cargo de gestor escolar e trabalhem a questão do paradoxo/mentalidade paradoxal em outras esferas e redes educacionais, como nos CMEIs, nas escolas estaduais, na rede federal (IFES), dentre outras.

REFERÊNCIAS

ABELHA, Daniel Martins; CARNEIRO, Paulo César da Costa; CAVAZOTTE, Flávia de Souza Costa Neves. Liderança transformacional e satisfação no trabalho: avaliando a influência de fatores do contexto organizacional e características individuais. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 20, p. 516-532, 2018. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v0i0.3949>.

ARAUJO, Nino Ferraz. Fatores críticos de sucesso que melhoram a gestão escolar. **Sistemas & Gestão**, v. 14, n. 3, p. 1-14, 2019. <https://doi.org/10.20985/1980-5160.2019.v14n3.1582>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR [BNCC]. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Lei complementar nº 110, de 23 de novembro de 2021. **Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal de Cariacica nos termos da meta 19, da lei nº 5.465/2015, revoga a lei complementar 035, de 17 de agosto de 2011 e dá outras providências**. Cariacica, ES. 2021. Disponível em: <http://www3.camaracariacica.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/C1102021.html#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20110%2C%20DE,2011%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIA>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2009.

CERETTA, Maria José dos Santos; JESUS, Anderson. Desafios da gestão escolar. **Revista Gestão Universitária**, 2018. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/desafios-da-gestao-escolar>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CESÁRIO, Ediane Alexandre Costa; TEPEDINO, Raquel Almeida; NEVES, Paulo Fernando. Gestão dos recursos escolares: pequenos detalhes, grandes desafios. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 156, jan. 2019. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/>

artigo/gestao-dos-recursos-escolares-pequenos-detalhes-grandes-desafios. Acesso em: 15 jan. 2022.

CORREIA, R. A. S. Os desafios da Gestão Escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 7, n. 7, p. 31-39, 2019. 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/os-desafios-da-gestao-escolar.

COSTA, Ana Ester; BRESOLIN, Graziela; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. O paradoxo das racionalidades: um ponto de vista das tensões. **Congresso Internacional De Conhecimento e Inovação – Ciki**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível: <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/592>. Acesso em: 15 jan. 2022.

COSTA, Danilo de Melo *et al.* Higher Education Systems and the Tuition Fees Charging: Perspectives and Perceptions in Brazil, Canada and China. **Brazilian Business Review**, v. 16, n. 2, p. 136–153, 2019. <https://doi.org/10.15728/bbr.2019.16.2.3>.

COSTA, Ediane Alexandre; NEVES, Paulo Fernando; TEPEDINO, Raquel Almeida. Gestão dos recursos escolares: pequenos detalhes, grandes desafios. **Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza**, n. 156, 2019. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/gestao-dos-recursos-escolares-pequenos-detalhes-grandes-desafios>.

COSTA, Maria Antonia Ramos. A função do gestor escolar. In: Webartigos.com. [Santa Catarina]. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-funcao-do-gestor-escolar/44851>. Acesso em: 15 jan. 2022.

COSTA, Nadiane de Aguiar Coutinho; COSTA, Robson Antonio Tavares. Habilidades e competências do líder na gestão contemporânea. **Revista de Administração Geral**, v. 1, n. 2, p. 84-100, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/administracao/article/view/2113>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. Gestão escolar: Os processos e dificuldades do gestor escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 7, n. 6, p. 13-20, 2019. 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processos-e-dificuldades.

FERNANDES, Cleverton Rodrigues; MACHADO, André Gustavo Carvalho. Technology Transfer Capability: development dynamics in higher education institutions. **Brazilian Business Review**, v. 16, n. 1, p. 1–15, 2019. <https://doi.org/10.15728/bbr.2019.16.1.1>.

GLASER, Barney *et al.* What Grounded Theory Is... **Academy of Management Proceedings**, v. 2013, n. 1, p. 11290, 2013. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2013.11290symposium>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Panorama Cariacica**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/cariacica/panorama>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LIU, Yanjun; XU, Shiyong; ZHANG, Bainan. Thriving at work: how a paradox mindset influences innovative work behavior. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 56, n. 3, p. 347-366, 2020. <https://doi.org/10.1177/0021886319888267>.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Christian David; PROBST, Melissa. A gestão escolar no século XXI: Os Desafios dos Novos Gestores. **Caderno De Graduação - Humanas E Sociais - UNIT - Pernambuco**, v. 3, n. 1, p. 49–60, 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/facipehumanas/article/view/4027>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2022

MIRON-SPEKTOR, Ella *et al.* Micro foundations of organizational paradox: The problem is how we think about the problem. **Academy of Management Journal**, v. 61, n. 1, p. 26-45, 2018. <https://doi.org/10.5465/amj.2016.0594>.

MONTEIRO, Jaeder Araujo. Gestão escolar: os reflexos da gestão administrativa e pedagógica nos cursos de ensino superior do IFES Campus Vitória. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 285-302, 2018. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10297>.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053145341>.

PASA, Jacqueline; MÜLLER, Janete Inês. O gestor educacional e a liderança: perfil no ambiente escolar. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 1, p. 1-11, 2017. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2017.v19.19015>.

- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Gestão Escolar e Democracia: o que nos ensinam os estudos de Eficácia Escolar. **Laplage em revista**, v. 5, n. 2, p. 142-156, 2019. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/456>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- PINA, Miguel; REGO, Arménio; SOUSA, Milton. Como podem as organizações gerir paradoxos? **Análise Psicológica**, v. 34, n. 3, p. 309-323, 2016. <https://doi.org/10.14417/ap.1203>.
- PRADO, Flávio Rodrigues; DA SILVA, Josélia Rita; SILVEIRA, Luiz Flávio Vianna. Competências requeridas para diretores escolares: um estudo na escola estadual de ensino médio "Monsenhor Miguel de Sanctis". In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA: IX SEGET, 9., 2012. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/46416578.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2022.
- RIBEIRO, Marli Dias. A gestão escolar e a gestão da sala de aula: desafios e possibilidades a partir da BNCC. **Revista de Educação ANEC**, v. 48, n. 161, p. 142-157, 2020. <https://doi.org/10.22560/reanec.v48i161.272>.
- ROCHA JÚNIOR, Fernando Soares *et al.* Efeitos da liderança transformacional na inovação: uma revisão sistemática de literatura. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 98834-98846, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/21746>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- SANDES, Cleize Araújo; ANDRADE, Thaís Oliveira. Gestão Escolar: Os principais desafios do diretor de Escola Pública Municipal. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 12, n. 10, p. 123-136, 2020. <https://nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escola-publica-municipal>.
- SANTOS, Eduardo Leite Oliveira; SILVA, Jardiel Marcos Santos. Gestão escolar: da formação pedagógica às práticas administrativas dos gestores escolares. **Revista Entre Saberes, Práticas e Ações**, v. 1, n. 1, p. 1-180, 2021.
- SANTOS, Fernanda Marsaro. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 1-5, 2012. <https://doi.org/10.14244/%2519827199291>.
- SANTOS, Inalda Maria; SILVA, Givanildo. O papel do colegiado escolar na gestão financeira da escola pública. **Revista Exitus**, v. 6, n. 1, p. 77-89, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/40>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- SILVA, Eliene Pereira. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivara, v. 1, n. 2, 2009.
- SILVA, Glauciane Lages *et al.* Gestão escolar: um estudo à luz da administração. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 5, p. 41-61, 2019. [10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/administracao/luz-da-administracao](https://nucleodoconhecimento.com.br/administracao/luz-da-administracao).
- SMITH, Wendy K.; LEWIS, Marianne W. Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. **Academy of management Review**, v. 36, n. 2, p. 381-403, 2011. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0223>.
- SOUZA, Ângelo Ricardo. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.016>.
- SOUZA, Lânia Daniela Marta; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. O Perfil do Gestor Escolar Contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 1, p. 106-122, 2017.
- TADEU, Roselaine Silva; ARGENTA, Christiane Amaral Lunkes. Gestor escolar: principais práticas e competências necessárias para o enfrentamento dos desafios nas instituições escolares. **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 13, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/8781>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- VASCONCELOS, Isabella; MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; PINOCHET, Luis Hernan Contreras. Tecnologia, paradoxos organizacionais e gestão de pessoas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 94-106, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/bqTCYx7YPXt3tpnmHtLD8mh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

A disciplina Projeto de Vida no ensino médio e sua influência no acesso e na escolha do curso superior

The life project as a high school subject and its influence on access and choice of higher course

* Mery Hellen Sfalsin Andrade ** Arilda Magna Campagnaro Teixeira

Informações do artigo

Recebido em: 08/08/2022

Aprovado em: 06/10/2022

Palavras-chave:

Escola de Tempo Integral. Ensino Médio. Disciplina Projeto de Vida.

Keywords:

Full-time School. High school. Life Project Discipline.

Autores:

*Graduada em Letras Português pela UFES, Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa; Pós Graduada em Educação, Pobreza e Desigualdade Social; Mestre em Ciências Contábeis e Administração com atuação em Gestão Escolar pela FUCAPE. profmeryhellen@gmail.com

**Graduada em Ciências Econômicas pela PUC Minas; Mestre em Economia pela UFF; Doutora em Economia da Indústria e da Tecnologia pela UFRJ. arilda@fucape.br

Como citar este artigo:

ANDRADE, Mery Hellen Sfalsin; TEIXEIRA, Arilda Magna Campagnaro. A disciplina Projeto de Vida no ensino médio e sua influência no acesso e na escolha do curso superior.

Competência, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.

Resumo

A pesquisa aponta que se cursar a disciplina Projeto de Vida, a mesma influencia na escolha do aluno da 3ª série do Ensino Médio a ingressar no Ensino Superior. Também identifica, se a escolha dos cursos superiores estão relacionadas às habilidades que os estudantes possuem em determinados componentes curriculares. Esta pesquisa é quantitativa, descritiva, de corte transversal e dados primários, obtidos através de aplicação de questionários de perguntas abertas e fechadas, aplicados a 943 alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio integral e regular, na Região Metropolitana do Espírito Santo. Utilizou métodos de regressão logística e regressão logística multinominal para testar as hipóteses. Os resultados indicam que o grau de escolaridade da mãe, a percepção do estudante pelo comprometimento com o estudo, estudar em escola de tempo integral e cursar a disciplina Projeto de Vida possuem relação positiva no desejo do aluno em cursar o Ensino Superior. Já os cursos superiores escolhidos não mostraram ser determinados pelas habilidades dos estudantes em componentes curriculares específicos.

Abstract

The research points out whether taking the Life Project discipline influences or not the choice of the 3rd grade high school student to enter Higher Education. It also identifies whether the choice of higher education is related to the skills that students have in certain curricular components. This research is quantitative, descriptive, cross-sectional and primary data, obtained through the application of questionnaires with open and closed questions, applied to 943 students enrolled in the 3rd grade of full and regular high school, in the Metropolitan Region of Espírito Santo. It used logistic regression and multinomial logistic regression methods to test the hypotheses. The results indicate that the mother's level of education, the student's perception of commitment to study, studying in a full-time school and taking the Life Project subject have a positive relationship with the student's desire to attend Higher Education. On the other hand, the higher courses chosen did not show to be determined by the students' abilities in specific curricular components.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas brasileiras no que tange à Educação vêm se modificando, em ritmo acelerado, desde a primeira década dos anos 2000, para se reajustar à realidade das comunidades escolares a que servem (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

A partir da Constituição de 1988, que garantiu o direito de acesso à educação pública para toda população brasileira, e da Lei nº 13.415/2017, que ampliou o tempo mínimo de permanência do estudante na escola para 1.000 horas anuais, muita coisa mudou para o Ensino Médio público, começando com a criação dos itinerários formativos direcionados para as áreas de conhecimentos, seguindo com a formação integral dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes e a implementação da disciplina Projeto Vida (BRASIL, 2018).

A disciplina Projeto de Vida vem sendo delineada segundo Sousa e Alves (2019, p. 147) “na dimensão da organização das condutas humanas voltadas para todos os aspectos da vida individual e coletiva do indivíduo. Também vem ganhando centralidade nos currículos escolares, sendo incorporada inclusive na matriz curricular de algumas escolas de Ensino Médio”.

Os processos de escolha dos jovens para ingresso nos cursos superiores é tema recorrente de estudos e pode ser estimulado pela disciplina Projeto de Vida. Nogueira (2013) reiterou que essa escolha é dicotômica: por um lado, há indivíduos que escolhem o curso superior a partir de seus gostos, preferências, projeto de vida e mercado de trabalho; por outro, sabe-se que essas escolhas estão condicionadas à trajetória de vida, condições socioeconômicas, desempenho escolar, gênero, idade e etnia do indivíduo (NOGUEIRA, 2013).

Alguns estudiosos (LIMA; ARAÚJO, 2020; FODRA, 2016) relacionaram a disciplina Projeto de Vida com a decisão dos jovens por cursar o Ensino Superior. Para Lima e Araújo (2020) a disciplina Projeto de Vida contribui para a educação integral do aluno, visto que 80% dos alunos respondentes, em seu trabalho de pesquisa, alegaram ter sido influenciados por esta disciplina nas suas áreas pessoal e profissional (LIMA; ARAÚJO, 2020).

Contudo, contrária a constatação de Lima e Araújo (2020), Littig *et al.* (2021) concluíram que os professores da disciplina Projeto de Vida, não estão conseguindo atrair a atenção dos alunos para suas aulas em virtude da falta de contextualização das atividades propostas com o cotidiano do aluno, fazendo com que estes não reconheçam a importância da disciplina para realização de seu projeto de vida (LITTIG *et al.*, 2021).

Apesar de existirem trabalhos com os aspectos re-

levantantes sobre a maneira como a disciplina Projeto de Vida afeta ou não a decisão dos jovens quanto as suas escolhas futuras, faz-se necessário verificar o quanto essa disciplina pode incentivar na escolha em cursar o Ensino Superior, e sua influência sobre o curso escolhido. Vislumbra-se assim, a necessidade de ampliar uma discussão sobre o tema, partindo das dificuldades relatadas pelos alunos em decidir sobre seu futuro, durante o momento de transição da juventude para fase adulta (RIBEIRO; ARRUDA; BOMFIM, 2021).

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é apontar se cursar a disciplina Projeto de Vida influencia ou não na escolha do aluno da 3ª série do Ensino Médio ingressar no Ensino Superior. Um objetivo secundário é identificar se a escolha dos cursos estão relacionadas as habilidades e competências que os estudantes possuem em determinados componentes curriculares, por meio da autopercepção e do rendimento escolar.

Esta pesquisa é de natureza quantitativa, com corte transversal, utilizando dados primários, coletados por meio de aplicação de questionários aos alunos da 3ª série do Ensino Médio de 6 escolas públicas estaduais de Ensino Integral e 6 de Ensino Regular, dos municípios de: Vitória, Vila Velha e Serra, no estado do Espírito Santo-Brasil. Os dados foram coletados entre setembro e novembro de 2019 e os resultados foram estimados por meio de regressão logística e regressão logística multinomial.

Esta pesquisa traz contribuições teóricas e práticas. No campo teórico, apresentando indicadores da influência da disciplina Projeto de Vida para os alunos escolherem cursar o Ensino Superior e saber identificar o curso para o qual tem afinidade. Na prática, identificar se a disciplina influencia a decisão dos estudantes por cursar o Ensino Superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A disciplina Projeto de Vida foi inserida na grade curricular do Ensino Médio com o intuito de promover uma abordagem que ampliasse a visão de mundo dos adolescentes e possibilitasse um melhor planejamento, desenvolvendo nos alunos o potencial de planejar o futuro (BRASIL, 2017).

Ribeiro, Arruda e Bomfim (2021) buscaram compreender como a disciplina Projeto de Vida é percebida na visão dos estudantes. Para eles a disciplina se mostrou importante espaço de diálogo, formação e construção de identidade, ampliando a visão que possuíam sobre o mundo acadêmico e do trabalho, tornando-os mais conscientes

e felizes com suas escolhas (RIBEIRO; ARRUDA; BOMFIM, 2021).

2.1 PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), implantou no ano de 2015 o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Programa Escola Viva", promovendo uma educação integral em tempo integral. Nele, a carga horária diária de aulas aumentou de 5h, para 9 horas e 30 minutos e a grade curricular foi diversificada, ofertando além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as disciplinas de: Tutoria; Projeto de Vida; Práticas e Vivências em Protagonismo; Estudo Orientado; Aprofundamento de Estudo e Eletiva (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Nas escolas de tempo parcial ou regular, a carga horária de aulas no Ensino Médio é de 5 horas diárias, sendo ministradas disciplinas constantes na BNCC organizadas por áreas de conhecimento: I- Linguagens e suas tecnologias; II- Matemática e suas tecnologias; III- Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV- Ciências Humanas e Sociais aplicadas (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

O termo Projeto de Vida está presente também na BNCC e se define nela como o eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas e assumir o compromisso com a formação integral dos educandos no que tange seu desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018).

Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) apontam que a construção do projeto de vida é pertinente a todas as fases do desenvolvimento humano: inicia-se na infância com a convivência familiar e social, concretiza-se através dos avanços cognitivos, afetivos e morais na adolescência e envolve todo o projeto de futuro na vida adulta, funcionando como um guia de ações a serem realizadas para a concretização ou não do projeto de vida (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015).

Sabendo que a escola ocupa lugar central na preparação dos jovens para a sociedade adulta, Klein e Arantes (2016) questionaram alguns alunos sobre a contribuição que a escola teve sobre seus projetos de vida. Na visão dos jovens a escola se apresenta como espaço importante em suas vidas, sendo que para 81% deles ela contribui diretamente para construção seus projetos de vida (KLEIN; ARANTES, 2016).

A disciplina de Projeto de Vida é um diferencial

para as escolas de tempo integral, pois orienta os estudantes do Ensino Médio a perceberem suas fragilidades, refletirem sobre as suas vocações, a fim de realizarem seus sonhos e concluírem seus projetos de vida (FODRA; NOGUEIRA, 2017).

Dentre as pesquisas mais recentes, Malin (2018) revela aos educadores três questões essenciais que ajudarão seus alunos a implementar seus projetos de vida de forma intencional e gratificante: (1) ter objetivos direcionados para o futuro; (2) ter engajamento para alcançar esses objetivos e (3) ter intenções e desejos de contribuir para a sociedade (MALIN, 2018).

Sousa e Alves (2019) consideram que o Projeto de Vida não é natural ou espontâneo para os indivíduos. Ele é construído seguindo um novo padrão cultural da sociedade, surgido a partir do aumento da perspectiva de vida e do reconhecimento do ser humano como sujeito do seu destino, permitindo assim que pudesse moldar seu futuro de forma mais aproveitável (SOUZA; ALVES, 2019).

Esse contexto suscitou a seguinte hipótese:

H1 – Frequentar as aulas da disciplina Projeto de vida faz o estudante do Ensino Médio querer ingressar no Ensino Superior.

2.2 A ESCOLA, O JOVEM E SUAS ESCOLHAS

Para encontrar parâmetros que consolidassem a teoria de que as escolas de Tempo Integral possuem uma qualidade de ensino superior as demais de ensino regular, Machado (2019) estudou artigos publicados durante os anos de 2008 a 2017, que debatiam esse tema. Dessas leituras esse autor depreendeu que, o tempo de permanência dos alunos na escola está associado a melhoria da qualidade de ensino, verificadas pelo aumento da pontuação obtidas nas avaliações internas e externas dos alunos das escolas de tempo integral (MACHADO, 2019).

O desempenho dos jovens no Ensino Médio, revela uma grave e negativa realidade vivenciada pela sociedade brasileira. Com baixo rendimento escolar e alta taxa de evasão/reprovação durante o Ensino Médio, esses jovens estão menos propensos a ingressar e terminar o Ensino Superior, que por conseguinte, dificultará seu ingresso a um emprego com maior remuneração (OCDE, 2020).

Os estudos de Armijo e Lima (2021) apontam que os jovens, ao ingressar no Ensino Médio, esperam que a escola contribua para seu entendimento sobre a realidade e que faça sentido para sua vida. Porém, o que eles relatam é que as aulas ministradas nas escolas, estão mais

direcionadas para as avaliações externas da Educação Básica do que para lhes preparar para a vida (ARMIJO; LIMA, 2021).

2.3 A ESCOLHA PELO ENSINO SUPERIOR

A escolha pelo Ensino Superior e os fatores que influenciam os jovens na hora de escolher por determinado curso ou instituição é tema recorrente em vários estudos pelo mundo (BROOKS, 2003; REAY et al., 2001; BERGAMO et al., 2010; SOJKIN; BARTKOWIAK; SKUZA, 2012).

O sociólogo francês, Bourdieu (1964), estudioso precursor desta área, já evidenciava em seus estudos a função social da escola de Educação Básica de legitimar as desigualdades de oportunidades, que se perpetuam no acesso ao Ensino Superior, dos estudantes pertencentes a classe social mais baixa. Para ele, existe uma conexão entre as condições socioeconômicas dos estudantes e o tipo de curso superior que eles frequentam (BOURDIEU, 1964).

Greene et al. (2004) analisando quais estratégias os alunos do Ensino Médio americano utilizavam para melhorar seu engajamento e realizações durante esse período da vida, concluíram que o desempenho do aluno é positivamente influenciado por sua autoeficácia, metas de realização pessoal e instrumentalidade (tarefas escolares direcionadas para atingir seus objetivos).

As pesquisas envolvendo os jovens de baixa renda matriculados no Ensino Médio e suas expectativas de vida fornecem alguns elementos que nos direcionam a uma possível tendência do que vem acontecendo com esse público. A maioria deles possuem expectativas difusas sobre futuro e projeto de vida, como também poucas informações sobre inscrições e acesso ao Ensino Superior (PICANÇO, 2016).

Para que o adolescente realize escolhas adequadas para seu futuro, é fundamental que ele reflita sobre quem é ou gostaria de ser. Fazer escolhas e tomar decisões são tarefas cotidianas e trazem consigo perdas e ganhos. A soma dessas experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, será responsável pela sua formação social e cultural (RIBEIRO; ROCHA, 2017).

No Brasil, há um alto índice de jovens que não se interessam em cursar o Ensino Superior ou que não finalizam os cursos superiores que se matriculam. Alguns fatores sociais podem ser responsáveis por esse fenômeno: I) a falta de conexão curricular do Ensino Médio com o mundo real; II) às angústias e incertezas que a adolescência traz na transição para a vida adulta; III) as condições econômicas das famílias (GRINGS; KAIESKI; JUNG, 2018).

A criação de políticas públicas voltadas para ex-

pansão do acesso as universidades através dos programas sociais como Sistema de Seleção Unificada (SiSu), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Programa de Financiamento Estudantil (Fies) dentre outros, resultaram em um tímido aumento da população com diploma universitário no Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Dados do *Education at a Glance 2020* revelaram que em 2008, o Brasil tinha 18% de sua população com idades entre 25 e 34 anos como concluintes do Ensino Superior. Esse número subiu para 21% em 2018. Percentual longe de ser o ideal, comparado com outros países em desenvolvimento como o Chile com 33,7% e Costa Rica com 31,1% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Outros dados apontam que, dentre os estudantes que ingressaram no Ensino Superior no Brasil em 2010, 59% desistiram em 2020; o que pode sugerir que a disciplina Projeto de Vida por si só, não é suficiente para manter os ingressantes nos respectivos cursos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

2.3.1 Escolhas Por Fazer

Observando o processo de escolha de cursos superiores pelos alunos, Gouveia (1970) e Nogueira (2007), notaram que há uma tendência em enxergar essa escolha somente como decisão pessoal, valores familiares ou vocacionais. Mas, em análise mais profunda os dados das pesquisas apontaram que, as bases sociais dos jovens possuem papel categórico nesse processo.

Picanço (2016) apontou uma baixa atração dos jovens pelo Ensino Superior. Entre 1993 e 2001 a procura por esses cursos, entre a população de 18 a 24 anos, foi 1,2% maior que no início da década de 1990. Entretanto, quando o acesso ao Ensino Superior foi analisado por grupos em desvantagem social, os negros e pobres tiveram uma procura maior pelo Ensino Superior do que o grupo com maior vantagem social (PICANÇO, 2016).

Apesar da legislação aumentar o direito de acesso ao Ensino Superior, as políticas públicas brasileiras, como a Emenda Constitucional nº 59/2009, ainda não conseguiram melhorar os indicadores educacionais do país, visto que, uma quantidade considerável de jovens não frequenta a escola e a taxa de abandono e reprovação no Ensino Médio público passa de 10% dos alunos, a nível estadual e nacional (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 2020).

No cenário de ampliação do Ensino Superior por meio dos programas de inclusão das universidades hou-

ve um aumento na procura por cursos superiores. O percentual de jovens com Ensino Médio completo passou de 12,7%, em 1993, para 64,1% em 2018. Enquanto no Ensino Superior passou de 5,2%, em 1993, para 29,8%, em 2018 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2020).

2.3.2 Fatores que influenciam a escolha pelo Ensino Superior

Pesquisadores do século XXI (BALL *et al.*, 2001; BROADY; BORJESSON, 2002) reiteram que, apesar do acesso ao Ensino Superior ter sido ampliado, ele tem sido acompanhado de estratificação educacional e social. A escolha dos estudantes por determinados cursos não se dá de forma aleatória, há um padrão que é pré-determinado pelas suas características socioeconômicas, o gênero, a idade e a etnia.

Menezes Filho (2007) analisou os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) tentando encontrar fatores que promovem o baixo desempenho escolar dos alunos finalistas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O resultado apontou seis variáveis que interferem na aprendizagem do aluno: (1) a estrutura familiar; (2) o grau de escolaridade da mãe; (3) a cor da pele; (4) o atraso escolar e/reprovação; (5) número de livros lidos; (6) presença de computador em casa e trabalho fora de casa (MENEZES FILHO, 2007).

Em trabalho correlacionado ao de Menezes Filho (2007) e Andrade e Laros (2007) identificaram as três principais variáveis explicativas que afetam o desempenho escolar dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio nas principais disciplinas escolares. A maior contribuição para o baixo rendimento escolar é o nível socioeconômico, seguido dos alunos declarados não brancos (negros, índios, amarelos e pardos) que possuíam menor proficiência do que os alunos declarados brancos, e por fim o atraso/reprovação escolar (ANDRADE; LAROS, 2007).

Cajaiba e Costa (2016) constataram que idade, ser do sexo masculino, não se autodeclarar branco e ter histórico de reprovação escolar estão associados à baixa expectativa do estudante de que melhorará seu desempenho escolar e terá acesso a Ensino Superior. Autoestima, dialogar com os pais sobre a escola, escolaridade da mãe e renda familiar elevada impactam positivamente a expectativa de acesso ao ensino superior.

Anazawa *et al.* (2016) em estudo investigativo com observação de crianças desde seu nascimento até completarem 18 anos, constataram que a escolaridade da mãe possui uma correlação positiva na vida escolar da

criança, isto é, quanto maior for a escolaridade da mãe na época do nascimento do filho, maior é a escolaridade alcançada por este ao longo de sua vida (ANAZAWA *et al.*, 2016).

Ao analisar os fatores que determinam o bom desempenho dos estudantes que prestaram o ENEM, Torres *et al.* (2020) evidenciaram que a renda familiar e a escolaridade da mãe - em nível superior - são importantes componentes de análise socioeconômica dos alunos que prestam essa prova, e que elas possuem correlação positiva na conquista de maior proficiência no ENEM (TORRES *et al.*, 2020).

Assim, com base na literatura, formulou-se as seguintes hipóteses:

H2. Fatores econômicos afetam a confiança do estudante de que conseguirá cursar o Ensino Superior

H3. O gênero do estudante afeta diretamente sua confiança em seu desempenho no Ensino Superior.

H4. O histórico de reprovação afeta diretamente o desejo do estudante em cursar o Ensino Superior.

H5. A escolaridade da mãe afeta diretamente o desejo de cursar o Ensino Superior.

2.3.3 Processo de escolha pelo Ensino Superior

O momento da escolha da carreira profissional envolve dúvidas e apreensões que não são facilmente administradas pelo indivíduo durante o Ensino Médio. A maioria dos estudantes escolhem suas futuras profissões sem conhecimento sobre as funções que irão desempenhar nelas (PANTOJA *et al.*, 2021).

Uma pesquisa realizada no Canadá, com aproximadamente 3.000 jovens do Ensino Médio, revelou que esses jovens acham importante ter um planejamento para suas carreiras futuras e que procuram pedir conselhos sobre escolhas futuras para seus pais, parentes ou para alguém que trabalha em sua área de interesse (WITKO *et al.*, 2009).

Analisando os fatores que levam os estudantes a escolherem a Instituição de Ensino Superior em Gana, na África, Fosu e Poku (2014) encontraram seis fatores que influenciam os jovens na escolha da universidade: (1) a oferta de cursos e áreas de especialização; (2) qualidade dos professores; (3) reconhecimento da qualificação pelos empregadores; (4) acervo de livros da biblioteca; (5) acesso à internet e (6) acreditação internacional da qualificação obtida e flexibilidade do calendário de palestras

(FOSU; POKU, 2014).

Após implementação da disciplina Projeto de vida como integrante curricular, Fodra (2016) realizou pesquisa com professores dessa disciplina, em escolas de Tempo Integral da cidade de São Paulo. Identificou que, para os professores, essa contribui para: (I) o amadurecimento do aluno; (II) o autoconhecimento; (III) foco nos estudos; (IV) preparação para ingressar no Ensino Superior; (V) autonomia e empatia (FODRA, 2016).

Cordeiro *et al.* (2016) e Estreia *et al.* (2018) estudaram sobre as inseguranças dos adolescentes em relação a seu futuro durante o período de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior e o mercado de trabalho. Constataram que, o apoio recebido dos pais durante esse processo, foi percebido como fator de proteção pelo jovem. Já a decepção por parte dos pais, foi considerada fator de risco na decisão pela carreira futura.

Martins e Machado (2018), em estudo com os dados demográficos brasileiros de 2000 a 2010, elencaram alguns fatores que influenciam os jovens na escolha do curso superior: I. características particulares e familiares; II. relação de número de candidatos por vaga; III. durabilidade do curso; IV. rentabilidade das carreiras. Além disso, mostraram que a remuneração e a taxa de empregabilidade influenciam a escolha do curso superior dos jovens com maior renda familiar.

Esse contexto suscitou a seguinte hipótese:

H6 – Cursar a disciplina de Projeto de Vida influencia o aluno na escolha de que curso superior escolher considerando suas habilidades em determinado componente curricular.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é quantitativa, com corte transversal e dados primários coletados por meio de aplicação de questionários, elaborado por pesquisadores da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), com perguntas abertas e fechadas, aos estudantes do Ensino Médio, das escolas públicas estaduais de Vitória, Vila Velha e Serra no estado do Espírito Santo, entre setembro e novembro de 2019.

Foram coletadas as respostas de 943 alunos de 36 turmas; matriculados na 3ª série do Ensino Médio de 6 escolas estaduais que ofertavam a modalidade Ensino Médio em Tempo Integral; e 6 escolas que ofertavam o Ensino Médio com modalidade tempo parcial. Dentre os 943 alunos respondentes, 249 frequentavam as Escolas de

Tempo Integral, e 694 Tempo Regular. Aos dados coletados em campo foram acrescentados o rendimento escolar de todos os alunos respondentes, criando assim, a base de dados que é analisada por meio dos modelos de regressão logística.

3.1 MODELOS ESTIMADOS

Para testar as hipóteses desenvolvidas, foram propostos 2 modelos de regressão. O primeiro modelo é dado pela equação (1), que é estimado por modelo Logit:

$$Vest = \beta_0 + \beta_1 EnsinoIntegral + \beta_2 Periferia + \beta_3 Regular + \beta_4 Feminino + \beta_5 FezENEM + \beta_6 EscolaridadeMae + \beta_7 Autoavaliação + \epsilon_{it} \quad (1)$$

Vest indica variável dicotômica se a pessoa respondente tem vontade ou não de fazer o vestibular, sendo 1 para vontade de fazer o vestibular, e 0 caso contrário; *EnsinoIntegral* indica variável dicotômica que recebe valor 1 se a pessoa respondente é estudante do ensino integral, 0 caso contrário; *Periferia* indica variável dicotômica que recebe valor 1 se a pessoa respondente mora em locais periféricos, 0 caso contrário; *Regular* indica variável dicotômica que recebe valor 1 se a pessoa respondente não tem histórico de reprovação, 0 caso contrário; *Feminino* indica variável dicotômica que recebe valor 1 se a pessoa respondente se identifica como sendo do gênero feminino, 0 caso contrário; *FezENEM* indica variável dicotômica que recebe valor 1 se a pessoa respondente já fez a prova do ENEM alguma vez, 0 caso contrário; *EscolaridadeMae* indica uma escala de faixas de escolaridade da mãe; *Autoavaliação* indica a média de respostas para perguntas que indicam uma autoavaliação por parte do respondente.

O segundo modelo, indicado pela equação (2), visa identificar determinantes das escolhas dos alunos para determinadas áreas. Esta equação é estimada como um logit multinomial:

$$CursoEscolhido = \beta_0 + \beta_1 Linguagem + \beta_2 Matematica + \beta_3 CienciaNatureza + \beta_4 CienciaHumana + \beta_5 Periferia + \beta_6 Feminino + \beta_7 Regular + \beta_8 EscolaridadeMae + \beta_9 Autoavaliação + \beta_{10} Vest + \epsilon_{it} \quad (2)$$

CursoEscolhido, que possui as classes de Administração, Biológicas e Saúde, Direito, Educação Físico e Engenharias; *Linguagem* indica a performance da pessoa respondente nas matérias de linguagens; *Matematica* indica a performance da pessoa respondente na matéria de matemática; *CienciaNatureza* indica a performance da pessoa respondente nas matérias de ciências da natureza; *CienciaHumana* indica a performance da pessoa respondente nas matérias de ciências humanas. Além dessas variáveis, são usados no modelo as mesmas variáveis de controle utilizadas em (1), a saber: *Periferia*, *Feminino*, *Regular*, *EscolaridadeMae*, *Autoavaliação*, *Vest*.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

4.1 FATORES QUE INFLUENCIAM CURSAR O ENSINO SUPERIOR

Tabela 1: Estatística Descritiva

Variáveis	Administração	Direito	Educação Física	Engenharias
Linguagens	0,21 (1,51)	-0,041 (-0,35)	0,028 (0,26)	-0,038 (-0,39)
Matemática	-0,19** (-1,99)	-0,0049 (-0,053)	0,061 (0,67)	0,18** (2,21)
Ciências da Natureza	-0,05 (-0,24)	0,013 (0,087)	-0,012 (-0,078)	0,06 (0,37)
Ciências Humanas	0,26* (1,76)	0,024 (0,23)	-0,054 (-0,49)	-0,048 (-0,44)
Vestibular	-0,4 (-0,79)	-0,0035 (-0,0098)	0,21 (0,52)	-0,4 (-1,14)
Integral	-1,40* (-1,76)	-0,23 (-0,55)	0,46 (1,11)	0,54 (1,32)
Periferia	-0,16 (-0,33)	0,16 (0,45)	-0,092 (-0,25)	-0,14 (-0,36)
Regular	0,64 (1,28)	0,14 (0,41)	0,45 (1,21)	0,34 (0,99)
Feminino	-2,09*** (-4,15)	-0,59 (-1,63)	-1,52*** (-4,07)	-2,64*** (-7,31)
Fez Enem	-0,87 (-1,57)	0,31 (0,89)	-0,15 (-0,36)	-0,15 (-0,39)
Escolaridade Mae	-0,27 (-1,57)	0,16 (1,45)	-0,26** (-1,98)	-0,046 (-0,42)
Autoavaliação	-0,39 (-1,34)	0,01 (0,052)	-0,17 (-0,74)	0,21 (0,89)
Constante	-3,64 (-1,56)	-1,51 (-0,95)	0,14 (0,068)	-3,73** (-2,00)
Observações	374			
Categoria Referência	Biológicas e Saúde			
LR chi²	137			
Prob > chi²	0,0000			
Pseudo R²	14%			

A **Tabela 1** indica os resultados de estatística descritiva para as variáveis utilizadas neste trabalho. Os resultados indicam que cerca de 62% dos alunos entrevistados tem o intuito de fazer vestibular, 50% moram em áreas periféricas, 55% da amostra é de alunos regulares, ou seja, não foram reprovados em algum momento e estão no ano letivo correto de acordo com a idade. A média das respostas para a percepção de rendimento realizado por meio da autoavaliação dos alunos é 3,75 e a mediana 4, o que indica que a maioria dos alunos tem a autopercepção de rendimento como um valor 4 entre 5 pontos.

A variável de “Escolaridade da Mãe”, que é mensurada por uma escala de 1 a 7, com média 3,8 e mediana 4 indica que, em sua maioria, as mães dos alunos entrevistados frequentaram a escola até completarem o Ensino Médio.

Este resultado é relevante pois corrobora com os estudos de Menezes Filho (2007), Cajaiba e Costa (2016), Anazawa *et al.* (2016) e Torres *et al.* (2020) que evidenciam uma relação direta e positiva entre o grau de escolaridade da mãe com o bom desempenho escolar dos filhos.

Baseado nos resultados obtidos podemos observar que cerca de 62% dos alunos entrevistados prestariam vestibular. Já a somatória da escolaridade das mães que concluíram o Ensino Médio, Ensino Superior ou a Pós-graduação, gira em torno dos 68%, demonstrando a correlação positiva entre o grau de escolaridade de ambos.

A variável de autoavaliação indica média 3,75 e mediana 4, indicando que a maioria dos alunos tem a autopercepção de rendimento como um valor de 4 entre 5 pontos. Este resultado é relevante pois segundo dados de pesquisa realizados por órgãos privados e governamentais, tais como o Instituto Unibanco e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) existe no Brasil um número elevado de jovens que reprovam ou abandonam a Educação Básica. Cerca de 11% deles em 2019, ano da aplicação do questionário base desta pesquisa, reprovaram.

Os dados da pesquisa revelam que o papel da escola ainda está aquém do esperado pelo aluno, visto que 27% do total de entrevistados é um percentual considerado elevado de jovens que ainda não vislumbram futuro por meio da educação. Estes compõem boa parcela do quadro dos alunos que não desejam continuar os estudos, corroborando com a revelação da pesquisa de Armijo e Lima (2021) que mostra que na visão do aluno do Ensino Médio, as escolas só os preparam para as avaliações externas, mas não o preparam para a vida.

Tabela 2: Modelos de Regressão

Variáveis	Obs	Média	SD	Mín	P25	Mediana	P75	Max
Vestibular	747	0,62	0,49	0	0	1	1	1
Ensino Integral	747	0,25	0,44	0	0	0	1	1
Periferia	747	0,50	0,50	0	0	0	1	1
Aluno Regular	747	0,55	0,50	0	0	1	1	1
Gênero Feminino	747	0,54	0,50	0	0	1	1	1
Fez ENEM	747	0,34	0,48	0	0	0	1	1
Salários	747	2,26	0,82	1	2	2	3	5
Escolaridade da Mãe	747	3,89	1,46	1	3	4	4	7
Autoavaliação	747	3,75	0,87	1	3	4	4	5

A **Tabela 2** indica os resultados para o modelo de regressão definido. Os resultados indicam que alunos do Ensino Integral tem maior probabilidade de fazer vestibular, pois o efeito da variável dummy de Ensino Integral, com efeito marginal de 0,083, significativo ao nível de 5%.

Esse resultado relaciona-se com a discussão da H1 da pesquisa que prediz que frequentar as aulas da disciplina Projeto de Vida faz o estudante do Ensino Médio querer ingressar no Ensino Superior. Esperava-se uma influência positiva para essa hipótese, o que ficou evidenciado pela análise de dados, corroborando assim, com a pesquisa de Fodra (2016) que constatou que a disciplina Projeto de Vida contribui para o amadurecimento do aluno e o prepara para ingressar no Ensino Superior.

Para os casos estimados, a variável de dummy de Periferia, que indica se o respondente mora ou não em uma área de periferia, apresenta estimação do efeito marginal da variável com sinal negativo de -0,13, significativo a 1%. Este resultado indica que alunos que moram em áreas periféricas tem, em média, menor probabilidade de mostrarem intenção de fazer o vestibular. Em relação à discussão da hipótese H2 do trabalho, em que indica que fatores econômicos afetam a confiança do estudante de que conseguirá cursar o Ensino Superior, esperava-se comprovar uma influência negativa desta variável, o que se confirmou nesta pesquisa colaborando com os trabalhos de Dickson (2008) e Nogueira (2013) que constataram que a desigualdade de renda afeta o desempenho escolar e o acesso ao Ensino Superior.

Considerando a *dummy* de regularidade do aluno, o resultado estimado mostra-se positivo, de 0,082 e a 5% de significância. Na discussão da H4 que determinava que o histórico de reprovação afeta diretamente o desejo do estudante em cursar o Ensino Superior, esperava-se que essa variável fosse uma determinante negativa em relação ao acesso ao Ensino Superior, o que foi comprovado na análise dos dados para os estudantes das escolas de Ensino Integral, mas não foi significativo para os alunos das escolas de Ensino Regular.

Esses dados foram semelhantes aos encontrados pelas pesquisas de Menezes Filho (2007), Andrade e Laros (2007) e Cajaiba e Costa (2016) que correlacionaram o fator da distorção idade/série à baixa expectativa do aluno em ingressar no Ensino Superior e ao seu baixo rendimento escolar.

Por fim, outras variáveis de controle como gênero e se fez o ENEM previamente não parecem indicar asso-

ciação com a intenção de fazer o vestibular. Em relação a discussão da H3 do trabalho que indica se o gênero do estudante afeta diretamente sua confiança em seu desempenho no Ensino Superior, o resultado evidenciado não se demonstrou ser significativo na intenção do estudante em cursar o Ensino Superior. Este resultado não corrobora com os trabalhos anteriores de pesquisadores como Ball *et al.* (2001), Broady e Borjesson (2002), Nogueira (2013) e Cajaiba e Costa (2016) que encontraram no gênero um dos fatores mantenedores da confiança no desempenho escolar e no ingresso ao Ensino Superior.

Vale notar que para os controles de autoavaliação, todos os grupos parecem ser, em média, mais motivados a fazerem o vestibular em relação ao grupo base, porém apenas para os alunos de Ensino Integral. Este efeito não é reportado para os alunos de Ensino Regular e nem na amostra geral. Este resultado mostra que os alunos do Ensino Integral, que participaram das aulas de Projeto de Vida, mostram-se propensos a ingressar no Ensino Superior, o que não se torna relevante para os alunos oriundos das escolas de Ensino Regular, que só possuíam em 2019, as disciplinas da BNCC.

O resultado corrobora com o estudo de Nogueira (2013) que revela haver indivíduos que escolhem o curso superior a partir de seu projeto de vida. Também se correlaciona com os resultados de Fodra (2016) e Lima e Araújo (2020) que constataram que a disciplina Projeto de Vida contribui para educação integral do aluno, pois o auxilia para ter tenha foco nos estudos e o prepara para ingressar no Ensino Superior.

Tabela 3: Resultados Para Modelo 2 Via Logit Multinomial

Variáveis	Vest	Vest (Ef. Marginal)
Ensino Integral	0.22** (1.99)	0.083** (2.00)
Periferia	-0.34*** (-3.45)	-0.13*** (-3.53)
Dummy Regular	0.22** (2.26)	0.082** (2.28)
Dummy G. Feminino	-0.039 (-0.41)	-0.014 (-0.41)
Fez ENEM	-0.039 (-0.38)	-0.014 (-0.38)
Escolaridade Pais	0.013 (0.38)	0.0047 (0.38)
Autoavaliação	0.015 (0.27)	0.0054 (0.27)
Constante	0.23 (0.88)	
Pseudo R ²		2%
Wald chi ²		23
Prob > chi ²		0,0035
Observations		745

A **Tabela 3** reporta as estimações para o modelo 2 deste trabalho, estimado via logit multinomial. Os resultados indicam que alunos que escolhem os cursos de Administração de Empresas são aqueles que têm melhores notas nas matérias de Ciências Humanas, enquanto as notas nas matérias de Matemática tendem a diminuir a probabilidade de escolha em Administração. Para as Engenharias, melhores notas em matemática indicam maior probabilidade de escolha desta área. Para os cursos de Direito e Educação Física, maiores notas não apresentam efeitos na probabilidade de escolha destes cursos.

Este resultado é relevante porque evidencia que os estudantes que possuem maior habilidade nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas, na maioria das vezes, não escolhe o curso superior que irão estudar com base nas suas habilidades nessas áreas, já que tendem a escolher o curso que pede habilidades na área de exatas (**Administração**), corroborando com os trabalhos de Martins e Machado (2018); Pantoja *et al.* (2021) que constataram que os estudantes escolhem seus cursos: ou sem saber que funções irão desempenhar, ou baseado em características pessoais, relação candidato/vaga e rentabilidade da carreira.

Por fim, alunos que possuem maior habilidade na disciplina de Matemática, identificaram os cursos de Engenharias como sendo a opção no Ensino Superior, corroborando com os trabalhos de Nogueira (2013) e Fodra (2016) que relacionaram as escolhas dos alunos por determinados cursos superiores ao seu desempenho escolar, autoconhecimento, foco nos estudos e preparação para ingressar no Ensino Superior

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo é apontar que se cursar a disciplina de Projeto de Vida influencia ou não na escolha do aluno da 3ª série do Ensino Médio ingressar no Ensino Superior. Um objetivo secundário é identificar se a escolha dos cursos estão relacionadas às habilidades e competências que os estudantes possuem em determinados componentes curriculares, por meio da autopercepção e do rendimento escolar.

A mostra final utilizada para aplicação do modelo de regressão logística foi reduzida para 747 respondentes, pois excluiu-se os valores faltantes de alguma questão e as duplicações, dos dados de 943 alunos iniciais que participaram respondendo ao questionário.

Assim, os resultados da pesquisa destacam que mais de metade os alunos entrevistados, cerca de 61%,

tem a intenção de ingressar no Ensino Superior. Na média, observou-se que existem correlações estatisticamente significativas e positivas entre o desejo de ingressar no Ensino Superior e as variáveis de escolaridade da mãe e a percepção de um bom rendimento escolar, visto que no que se refere a escolaridade da mãe, uma média de 3,8 de mediana 4 são de mães que completaram o Ensino Médio.

Já na variável percepção de rendimento, uma média de 3,75 de mediana 4 são de alunos que se consideram comprometidos com os estudos. Tal fato corrobora com pesquisas anteriores de Greene *et al.* (2004), Menezes Filho (2007), Nogueira (2013), Cajaiba e Costa (2016).

Os achados também mostraram que morar em áreas periféricas, isto é, pertencer a uma classe social mais baixa apresenta um efeito marginal das variáveis com sinal negativo e significativo, indicando que os alunos pertencentes as classes sociais mais baixas possuem menor probabilidade de ingressarem no Ensino Superior. A variável de histórico de reprovação mostrou-se considerável apenas para o grupo de estudantes do Ensino Integral, visto que os alunos que não possuem distorção idade-série nesse grupo possuem intenção de prestar vestibular.

Esses achados corroboram com os trabalhos de Bourdieu (1964), Ball *et al.* (2001), Broady e Borjesson (2002), Andrade e Laros (2007), Cajaiba e Costa (2016), Nogueira (2013) e Grings, Kaieski e Jung (2018) que colocam essas variantes como condicionantes negativas ao desejo do jovem em cursar o Ensino Superior.

A variável gênero, neste estudo, não apresentou resultado significativo em relação a intenção dos entrevistados em cursar o Ensino Superior.

O resultado da pesquisa demonstrou que os alunos matriculados no Ensino Integral têm probabilidade maior de cursarem o Ensino Superior, visto que a dummy de Ensino Integral teve efeito marginal de 0,083 em nível de 5%. Esse achado não possibilita a rejeição da hipótese H1, já que este modelo escolar possui o diferencial de ofertar a disciplina Projeto de Vida, que trabalha o aluno nas dimensões pessoal, cidadã e profissional, corroborando com os trabalhos de Klein e Arantes (2016); Fodra (2016) e Lima e Araujo (2020) que colocam a disciplina Projeto de Vida como componente que influencia e prepara os jovens nas suas áreas pessoal e profissional.

No que tange a escolha do aluno por determinado curso superior levando em consideração suas habilidades em determinados componentes curriculares, a pesquisa não demonstrou resultado significativo na maioria

dos resultados envolvendo as habilidades dos alunos em determinado componente curricular e suas escolhas pelo curso superior a cursar. Só foi encontrado uma relação significativa nos alunos que optaram por fazer Engenharia, que obtinham suas melhores médias na área de Matemática, reforçando os achados de Martins e Machado (2018); Pantoja *et al.* (2021) que constataram que os estudantes escolhem seus cursos superiores baseado em características pessoais, relação candidato/vaga e rentabilidade da carreira.

Como limitação da pesquisa, destaca-se o período e a quantidade de escolas analisadas, que poderia ser ampliado. Como também o fato de não haver no banco de dados do questionário utilizado, questões de respostas diretas sobre a disciplina Projeto de Vida e como esta influenciou os estudantes na decisão de cursar o Ensino Superior.

Como sugestão de pesquisas futuras, recomenda-se a expansão do período de análise e do número de escolas pesquisadas. Também se recomenda a inclusão de perguntas específicas aos alunos sobre a disciplina Projeto de Vida.

REFERÊNCIAS

ANAZAWA, L. *et al.* A loteria da Vida: Examinando a relação entre a educação da mãe e a escolaridade do jovem com dados longitudinais do Brasil. **Inspere Centro de Políticas Públicas, Policy Paper**, v. 22, 2016. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/relacao-educacao-mae-escolaridade-jovem-longitudinais-brasil-atualizado.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 33-41, 2007.

ARMIJO, P. C.; LIMA, M. C. Escola pública e construção de projetos de vida estudantil. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 20, n. 42, p. 17-32, 2021.

BALL, S. J. *et al.* Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures. **Revue Française de Pédagogie**, n. 136, p. 65-75, 2001.

BERGAMO, F. V. *et al.* De prospect a aluno: fatores influenciadores da escolha de uma instituição de ensino superior. **Base Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, v. 7, n. 3, p. 182-193,

2010.

BOURDIEU, P. **Les Héritiers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 maio 2021.

_____. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2018d BRASIL. Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 6 maio 2021.

BROADY, D.; BÖRJESSON, M. P. M., "GO WEST!-O sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais". A escolarização das elites. Porto Alegre: Vozes, 2002.

BROOKS, R. As escolhas do ensino superior dos jovens: o papel da família e dos amigos. **British Journal of Sociology of Education**, v. 24, n. 3, p. 283-297, 2003.

CAJAIBA, K. D. S.; COSTA, C. M. Determinantes Socioeconômicos Da Confiança Dos Alunos De Ensino Médio Em Seu De Desempenho Escolar Futuro. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA [PROCEEDINGS OF THE 42ND BRAZILIAN ECONOMICS MEETING] (NO. 207). ANPEC-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CENTROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA [BRAZILIAN ASSOCIATION OF GRADUATE PROGRAMS IN ECONOMICS], 42. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2016.

CORDEIRO, P.M. *et al.* Parenting Styles, Identity Development, and Adjustment in Career Transitions. **Journal of Career Development**, v. 45, p. 83-97, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Parenting-Styles%2C-Identity-Development%2C-and-in-Cordeiro>. Acesso em: 6 maio 2022.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. D. L. Uma Revisão de Literatura sobre a definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 281-292, 2015.

DICKSON, L. M. Economic Inequality and Higher Education: Access, Persistence, and Success. **ILR Review**, v. 61, n.

3, p. 427–429, 2008.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Programa de implantação de Escolas de Tempo Integral**, Vitória (SEDU), 2015. Disponível em: <https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/wp-content/uploads/2020/02/Ementa-Projeto-de-Vida.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2020.

ESTREIA, M. *et al.* Suporte parental e Autoeficácia nos processos de exploração e de tomada de decisão de carreira. **Revista Psicologia e Educação On-line**, v. 1, p. 91-102, 2018. Disponível em: <http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2018N1/V1N1online/9.%20V1N1online2018.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

FODRA, S. M. O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____.; NOGUEIRA, M. O projeto de vida nas escolas do Programa Ensino Integral. **Revista @mbienteeducação**, v. 10, n. 2, p. 251-261, 2017.

FOSU, F.; POKU, K. Exploring the factors that influence students choice of higher education in Ghana. **European Journal of Business and Management**, v. 6, p. 209-220, 2014.

GOUVEIA, A. J. Origem étnica e situação socioeconômica dos estudantes matriculados em diferentes áreas de estudo nas universidades de São Paulo. **América Latina**, v. 13, n. 4, p. 33-48, 1970.

GREENE, B. A. *et al.* Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 29, n. 4, p. 462-482, 2004.

GRINGS, J. A.; JUNG, C. F. Fatores que influenciam na escolha profissional e a importância da orientação vocacional e ocupacional. **Revista Espacios**, v. 38, n. 15, p. 1-22, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n15/17381512.html>. Acesso em: 25 mar. 2022.

_____.; KAIESKI, N.; JUNG, C. F. Fatores que influenciam a escolha do curso superior: a região do Paranhana/RS em questão. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 4, n. 2, p. 64-83, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das

condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização**. Brasília, 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10107/1/Diagnostico_de_insercao_de_jovens.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. Juventude e abandono escolar. Boletim da Educação. PNAD Contínua trimestral. 3º Trimestre de 2020. Vitória - ES. 2020. Disponível em: <http://www.ijns.es.gov.br/component/attachments/download/7199>. Acesso em: 7 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior de 2019. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 jul. 2021.

_____. Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2020. Brasília- DF. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2021.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.

LIMA, A. J.; ARAÚJO, A. G. A importância da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio Integral. **Congresso Internacional – Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**, v. 1, n. 1, mar. 2020.

LITTIG, J. *et al.* A matemática no Projeto de Vida de alunos egressos do Ensino Médio: uma análise a partir da modelagem matemática. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 77448-77468, 2021.

MACHADO, C. Qualidade do Ensino e Escola de Tempo Integral. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 333-346, 2019.

MALIN, H. **Teaching for purpose**: preparing students for lives of meaning. Cambridge: Harvard Education, 2018.

MARTINS, F. D. S.; MACHADO, D. C. Uma análise da

- escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 35, 2018. 2017.
- MENEZES FILHO, N. A. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. São Paulo: IFB, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. MEC. Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.
- NOGUEIRA, C. M. M. O processo de escolha do curso superior: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, v. 30, 2007.
- _____. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235241/28263>. Acesso em: 7 nov. 2021.
- OCDE -The Organisation for Economic Co-operation and Development. Education at a Glance 2020: OCDE. Indicators. 2020. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/eag.htm>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303>. Acesso em: 22 set. 2020.
- PANTOJA, L. C. *et al.* O impacto da feira vocacional na escolha de profissões dos alunos da escola pública. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, 2021.
- PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. **Latin American Research Review**, v. 51, n. 1, p. 109-131, 2016.
- REAY, D. *et al.* Escolhas de grau ou graus de escolha? Classe, "raça" e o processo de escolha do ensino superior. **Sociologia**, v. 35, n. 4, p. 855-874, 2001.
- RIBEIRO, C. A.; ROCHA, F. N da. Escolhas na adolescência: Implicações contemporâneas dos grupos sociais e da família. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 39-47, jul./dez. 2017.
- RIBEIRO, M. L. P.; ARRUDA, V. P.; BOMFIM, J. Entre dilemas, sonhos, projetos e vida: o Novo Ensino Médio e o Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Centro de Ensino Médio Integrado do Gama no Distrito Federal. **Revista Com Censo. Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 2, p. 55-66, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1125>. Acesso em: 2 maio 2022.
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Site SEDU. Escola de Tempo Integral. 2015. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/escola-viva>. Acesso em: 12 maio 2021.
- SOJKIN, B.; BARTKOWIAK, P.; SKUZA, A. Determinantes das escolhas de ensino superior e satisfação dos alunos: o caso da Polônia. **Ensino superior**, v. 63, n. 5, p. 565-581, 2012.
- SOUSA, M. A. M.; ALVES, M. Z. Projetos de vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**, p. 145-165, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadesch/article/view/3387/pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.
- TORRES, R. *et al.* Determinantes do desempenho dos participantes da prova do Enem: Evidências para o Rio Grande do Sul. **Desenvolvimento em questão**, v. 18, n. 53, p. 352-368, 2020.
- WITKO, K. D. *et al.* Senior high school career planning: what students want. **The Journal of Educational Enquiry**, v. 6, 2009.

Educação de surdos no Rio Grande do Sul: análise de série histórica de dados

Deaf education in the Rio Grande do Sul: historical data series analysis

***Alexandre Dido Balbinot **Gerta Cristina Deszuta *** Arieli Haubert
**** Silvana Souza Santos**

Informações do artigo

Recebido em: 20/01/2020

Aprovado em: 07/10/2022

Palavras-chave:

Surdez. Educação especial. Inclusão. Necessidades educacionais especiais.

Keywords:

Deafness. Special education. Inclusion. Special education needs.

Autores:

*Mestre em Saúde Coletiva (UNISINOS), Especialista em Saúde Coletiva com ênfase em Saúde Mental Coletiva (RIS/ESP/HPSP), Especialista em Avaliação e Prescrição de Treinamento Físico Personalizado com ênfase em Rendimento e Saúde Coletiva (ESEF/UFRGS), Graduado em Educação Física (UNISINOS), Professor Especialista do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEL) de Cachoeirinha/RS.

** Graduada em Pedagogia (FAPA). Especialista em Educação Especial Inclusiva (CESUCA).

*** Graduada em Psicologia (CESUCA). Pós-graduada em Intervenções Precoces no Autismo (CBI of Miami). Educadora Social do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Cachoeirinha/RS.

**** Graduada em Educação Física (UFRGS). Pós-graduada em Pedagogias do Corpo e Saúde - UFRGS.

Como citar este artigo:

BALBINOT, Alexandre Dido *et al.* Educação de surdos no Rio Grande do Sul: análise de série histórica de dados. **Competência**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a Educação de Surdos, provenientes de matrículas da educação especial, tanto nas classes comuns do ensino regular como nas classes exclusivamente especializadas. Estudo do tipo ecológico, composto por série histórica de dados provenientes de matrículas da educação especial. Utiliza para a análise os dados da totalidade das matrículas realizadas em estabelecimentos de ensino localizados no território do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, no período de 2010 a 2018, tanto da esfera pública quanto da privada. Para tal, entrelaça os dados estatísticos a revisão bibliográfica, contextualizando a educação de surdos numa retrospectiva histórica, sob o viés político, social, educacional e temporal. As análises inferenciais foram compostas pelos testes de Correlação de Spearman e Regressão de Poisson robusta. O Intervalo de Confiança empregado foi de 95%, e o Nível de Significância adotado de $p < 0,05$. O contingente de matrículas abarcado pela Surdez dentro do total da educação especial ao se fragmentar por diagnóstico, foi de 2%. A Surdez representou 5% (9.202) das matrículas na modalidade de classes exclusivamente especializadas, enquanto que para as classes comuns do ensino regular representaram 1% (5.754). Houve retração em 5% das matrículas de surdos na educação especial, 6% para a modalidade de classes exclusivamente especializadas, e 4% para classes comuns do ensino regular. Os dados desta pesquisa apontam uma trajetória inclusiva na década analisada para o território do Estado do Rio Grande do Sul, em conformidade com a análise textual e bibliográfica que aponta para a luta da comunidade surda na busca da manutenção da identidade e do direito a estar com seus iguais, de forma mais interativa, produtiva e social.

Abstract

This article has as its themes the education of the deaf, coming from the enrollment of special education, both in the regular classes of regular education and in exclusively specialized classes. The ecological study, composed of data series from special education enrollments. It is used in analysis of data on enrollment in educational bases in any country of the year. For such, the statistical data have a bibliographic revision, contextualizing an education of historical retrospective, under the political, social, educational and temporal bias. In vitro grafts were composed by Spearman correlation and robust Poisson regression tests. The confidence interval was 95%, and the significance level adopted was $p < 0,05$. The contingente of matrices spanned by each general of the main way: for 2% to deafness. Deafness accounted for 5% (9.202) of enrollments in one class of classes while the regular classes represented 1% (5.754). Withdrawal by 5% of deaf special education enrollments, 6% for one-off classes and 4% for regular mainstream classes. The data from this research were submitted to a series of publications on analysis for the South country, and a textual and bibliographical analysis also for a community of people for the right and the right to be with their peers, in a more interactive, productive way, and socially.

1 INTRODUÇÃO

A cultura surda ainda é pouco conhecida pela sociedade em geral, contudo a história da educação destes sujeitos tem sua identidade construída por lutas e conquistas dos surdos, seus familiares e sociedade. Como todo processo referente a deficiência, ou qualquer outra característica que define a pessoa e a coloca na condição de diferente, necessita no âmbito educacional de flexibilidades pedagógicas, relacionais, ambientais, físicas e comunicativas.

O processo de inclusão dos surdos nos grupos sociais, na família, no lazer, na educação, no trabalho, enfim todos movimentos que a saída destes sujeitos do cenário de exclusão em prol de uma condição cidadã, passou por concepções, sistematizações e práticas que acompanharam a evolução e conscientização da própria humanidade. Desta maneira, a vida social da pessoa Surda se estruturou numa trajetória sustentada e decorrente da concepção de homem e cidadania, dialeticamente construída ao longo do tempo.

Nesta lógica, no período compreendido pela Idade Média, para os povos da época, os surdos eram vistos como seres incapazes, inclusive com sacrifício das crianças que nasciam surdas, por serem consideradas inúteis à coletividade ou incapazes de se desenvolverem autonomamente. Para a igreja, por não terem uma língua oral, não podiam falar os sacramentos, sendo assim privados de seus direitos, ao ponto de serem considerados seres sem alma.

A partir do século XVI a Espanha se torna pioneira na educação de surdos, criando a primeira escola para Surdos pelo monge Pedro Ponce de León. Ainda nesta análise temporal, cabe ressaltar que a França se destaca, colaborando de forma significativa para a história, pois no século XVIII Charles M. L'Épée (1712- 1789) fundou a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional para Surdos Mudos de Paris, comprovando a tese de que os surdos tinham uma maneira de se comunicar, através de sinais, e que estes poderiam ser usados para ensinar/educar o surdo.

Demarcando este momento citamos Sacks (1990, p. 29), que afirma:

“ E então, associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler; e com isso, de um golpe, deu-lhes o acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo. O sistema de sinais “metódicos” de De l'Épée — uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais — permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação. A escola de De l'Épée, fundada em 1755, foi a primeira a

obter auxílio público.

Numa visão contrária, em 1750, na Alemanha, nascia a filosofia educacional oralista. Samuel Heinick, defendendo esta teoria, acreditava no ensino da língua oral, ou seja, na oralização do sujeito Surdo. Em seu pensamento, rejeitava o uso de gestos, com o objetivo de integrá-los à sociedade por meio do treinamento da fala (DE ALCÂNTARA BARROS; ALVES, 2019).

Destacadas as principais ideias sobre a educação de surdos no mundo, numa breve retrospectiva, nos situamos então no Brasil, ressaltando que o trabalho com surdos em nosso país teve início em 1857, com a criação do atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) sobre a supervisão do professor surdo Francês Ernest Huet a convite de Dom Pedro II, o qual desenvolveu uma metodologia baseada na datilologia e na língua de sinais francesa.

Vinte e três anos depois, a educação das pessoas surdas por meio da língua de sinais foi proibida, pois no Congresso de Milão em 1880, ficou decidido que o método oral puro seria a estratégia de ensino adotada, desconsiderando a simultaneidade do uso de fala e gesto. No ano seguinte, no Congresso de Bordeaux, foi seguido a mesma defesa, e, em Gênova (1892), tal tese acrescentou a universalidade do método oral, passando então a ser usado como sistema único de instrução em todos os institutos, tendo como princípio base o desenvolvimento natural da linguagem. Segundo Goldfeld (2001, p.4)

“ O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência a ser minimizada pela estimulação auditiva, reabilitado a criança surda em direção a normalidade [...] utiliza como embasamento teórico linguístico o Gerativismo de Noam Chomsky [...].

Neste sentido, para tal fundamentação na relação de estudo entre mente e linguagem, cabe ressaltar que:

“ A Gramática Gerativa é um aparato biológico/mental de caráter universal, concebido como um sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade [...] biológica, não lógica (CHOMSKY, 1975, p. 28 apud FREITAS, 2015).

Deste modo, na década de 60, começa o fracasso do oralismo, surgindo em contraponto a proposta educacional da Comunicação Total, que defende o uso de todos

os recursos materiais e visuais, valorizando e potencializando a comunicação e não a língua. Teóricos de diferentes partes do mundo e de distintas especializações de ordem educacional e clínica, aprofundam estudos chegando ao Bilinguismo, como método de comunicação e inclusão escolar e social, que se fundamenta no ensino de duas línguas para o sujeito surdo, sendo a língua de sinais como 1ª língua (língua materna), e 2ª língua, o português na modalidade escrita (DE ALCÂNTARA BARROS; ALVES, 2019). Como parte da Política Nacional do Ministério de Educação, a inclusão escolar dos surdos passa a ser bandeira de governo, contudo sob forte análise da comunidade surda, que luta pelo reconhecimento e respeito à cultura surda. A década de 2000 é determinante também para a surdez, pois em 24 de abril de 2002 é sancionada a Lei 10.436 que reconhece e oficializa no Brasil a língua de Sinais. Em 2005 é aprovado o Decreto n.º 5626 que estabelece a inserção da Libras como disciplina curricular no ensino público e privado, e sistemas de ensino federais, estaduais e municipais, nos cursos de formação de professores, como o magistério, nos cursos de licenciatura, e nos cursos de Fonoaudiologia, legislação esta que solidifica a educação de surdos no Brasil (BRASIL, 2002).

Desta forma, a educação passa a ter importância afetiva, emocional, cognitiva, social, cultural, educativa e comunicativa dos surdos, sendo a principal responsável, depois da família, pela formação e construção da identidade destes sujeitos, preparação para atividade laboral, bem como suporte às famílias em todos os aspectos anteriormente citados. Nesta lógica, acreditando que o desenvolvimento de todos os seres humanos acontece na ação e interação com o outro, a inclusão propõe a troca com o mundo ouvinte, dispondo da diversidade, do coletivo, da heterogeneidade e do convívio com as diferenças, tanto para aquisição de conhecimentos, comunicação, interação social, aprimoramento nas áreas da cognição, afetividade e psicomotricidade.

No Rio Grande do Sul, contexto atual da educação dos surdos evidenciado no cotidiano dos sujeitos, e reforçado pela literatura é resultado da trajetória do movimento de lutas e resistência contra a oralização e pela propagação da língua de sinais, sendo a criação da Escola Especial Concórdia para surdos em Porto Alegre (1966), um ato político educacional demarcatório do uso da língua de sinais na educação de surdos. Deste modo, percebe-se o quão recente é a transição do processo de ensino para surdos no território do Rio Grande do Sul (BALBINOT, 2017).

Emerge então a necessidade de uma avaliação da evolução do cenário atual da educação de surdos, nesta perspectiva o presente artigo busca analisar a educação de

surdos no Rio Grande do Sul, a partir de série histórica de dados. Pretende contextualizar, a partir de dados estatísticos e da literatura o período recente, buscando evidenciar tanto a disponibilidade do atendimento educacional, como a modalidade deste atendimento.

2 METODOLOGIA

O presente estudo é do tipo ecológico, sendo composto por série histórica de dados provenientes de matrículas da educação especial contidas nos Censos Educacionais Brasileiros que são disponibilizados através do endereço eletrônico <http://www.portal.inep.gov.br> pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para a análise aqui empregada, foram incluídos os dados da totalidade das matrículas realizadas em estabelecimentos de ensino localizados no território do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, tendo estas ocorrido do ano de 2010 ao ano de 2018, e assim contemplando os dados tanto da esfera pública quanto da privada.

Os dados foram coletados através do download dos arquivos contendo as sinopses ao decorrer do mês de junho de 2019. Dentro do arquivo do Censo Educacional de cada ano, foi realizada a extração das informações de quantidades de matrículas para cada grupo que caracterizou a inscrição do educando dentro da Educação Especial na educação básica; nas diferentes modalidades de atendimento disponibilizadas, classes comuns do ensino regular e classes exclusivamente especializadas.

Os dados de interesse foram tabulados utilizando-se o programa Microsoft Excel 2013, e posteriormente sendo estes transferidos para o programa Stata 11, no qual realizou-se as análises descritivas e inferenciais. As análises inferenciais foram compostas pelos testes de Correlação de Spearman (teste não paramétrico que mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais) e Regressão de Poisson robusta (sendo esta uma forma de avaliar a relação entre variáveis explicativas e uma única variável resposta). O Intervalo de Confiança empregado foi de 95%, e o Nível de Significância adotado de $p < 0,05$.

Por se tratar de um estudo do tipo ecológico, composto exclusivamente por dados secundários, ou seja, de domínio público e estando estas informações passíveis pela população em geral através do endereço eletrônico <http://portal.inep.gov.br>, não se identificou a necessidade de submissão deste trabalho para apreciação por comitê de ética em pesquisa.

3 RESULTADOS

Ao longo do período comportado pela pesquisa, as matrículas na educação básica, mais especificamente referente à Educação Especial totalizaram 709.290 inscrições de educandos. Destas 25,20% (178.756) foram realizadas através da modalidade de atendimento por classes exclusivamente especializadas, enquanto as outras 74,80% (530.534) através de classes comuns do ensino regular.

Estas matrículas apresentaram um média de 78.810 (DP: 18.956,13) inscrições de educandos por ano letivo dentro do âmbito da educação especial. O ano que apresentou o menor (43.826) valor de matrículas foi de 2012, enquanto o maior (101.895) valor foi evidenciado no ano de 2018.

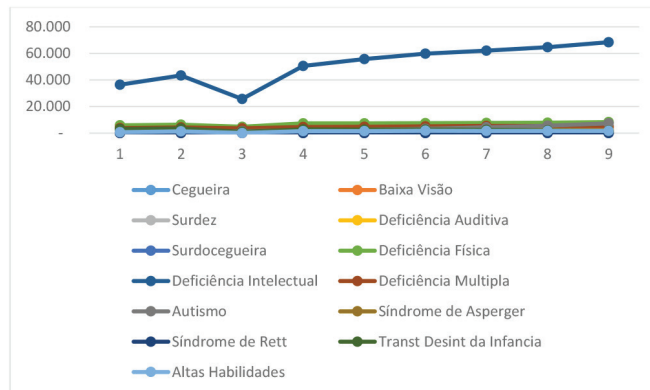
Analisando-se as matrículas da totalidade da Educação Especial, foi possível observar que destas, apenas 2,11% (14.956) foram de alunos caracterizados como Surdos. Deste modo, os 87,89% restantes referiram-se aos demais grupos que caracterizam público alvo da educação especial, sendo estes: Cegueira, Baixa Visão, Deficiência Auditiva, Surdocegueira, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Altas Habilidades.

As matrículas da Educação Especial referente aos educandos Surdos apresentaram uma média de 1.661,78 (DP: 264,41) inscrições ao ano, sendo que o menor valor (1.313) foi evidenciado no último ano abarcado pelo estudo, ou seja, no ano de 2018. Já o maior valor (2.054) ocorreu no ano de 2012.

Mais especificamente podemos verificar o contingente de matrículas abarcado por cada característica da seguinte maneira: foram 14.956 (2,11%) para Surdez; 3.878 (0,55%) Cegueira; 30.232 (4,26%) Baixa Visão; 18.059 (2,55%) Deficiência Auditiva; 183 (0,03%) Surdocegueira; 63.533 (8,96%) Deficiência Física; 466.834 (65,82%) Deficiência Intelectual; 42.490 (5,99%) Deficiência Múltipla; 28.940 (4,08%) Autismo; 4.889 (0,69%) Síndrome de Asperger; 680 (0,10%) Síndrome de Rett; 22.448 (3,16%) Transtorno Desintegrativo da Infância; e, 12.168 (1,72%) Altas Habilidades.

Para uma melhor visualização da variabilidade dos dados da educação especial ao longo do período, estratificado pelo diagnóstico que caracterizou como público alvo da educação especial, os mesmos são apresentados abaixo através do **Gráfico 1**.

Gráfico 1: Evolução dos contingentes de matrículas da educação especial por diagnóstico entre os anos de 2010 e 2018



Fonte: Elaborado pelos autores

Evidenciando-se as matrículas separadamente para as modalidades de atendimento disponibilizadas pela Educação Especial, foi vislumbrado que as Classes Exclusivamente Especializadas aglutinaram cerca de 178.756 matrículas. Estes dados apresentaram uma média de 19.861,78 (DP: 1.452,26) inscrições por ano letivo, sendo que o menor valor (18.662) ocorreu no ano de 2017 e o maior valor (22.794) no ano de 2010.

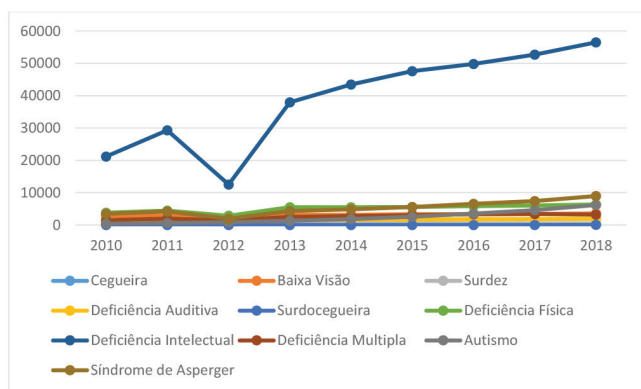
Já as matrículas dos alunos surdos em classes exclusivamente especializadas totalizaram 9.202 inscrições, tendo uma média de 1.022,44 inscrições ao ano, com menor valor (783) ocorrendo no ano de 2018 e o maior valor (1.334) no ano de 2010.

Em relação aos dados de diagnóstico que caracterizaram a matrícula dentro do âmbito da Educação Especial, a Surdez representou 5,15% (9.202) do total das matrículas na modalidade de classes exclusivamente especializadas. O restante das matrículas são divididas entre: 0,50% (91) como Cegueira; 1,47% (2.624) Baixa Visão; 2,07% (3.699) Deficiência Auditiva; 0,05% (97) Surdocegueira; 9,84% (17.581) Deficiência Física; 64,68% (115.625) Deficiência Intelectual; 10,78% (19.268) Deficiência Múltipla; 3,87% (6.921) Autismo; 0,10% (186) Síndrome de Asperger; 0,13% (235) Síndrome de Rett; 1,33% (2.372) Transtorno Desintegrativo da Infância; e, 0,03% (50) Altas Habilidades.

Para uma melhor visualização da variabilidade dos dados da educação especial através da modalidade de atendimento por classes exclusivamente especializadas ao longo do período, estratificado pelo diagnóstico que caracterizou como público alvo da educação especial, os mes-

mos são apresentados abaixo através do **Gráfico 2**.

Gráfico 2: Evolução dos contingentes de matrículas da educação especial através da modalidade de atendimento em classes exclusivamente especializadas por diagnóstico entre os anos de 2010 e 2018



Fonte: Elaborado pelos autores

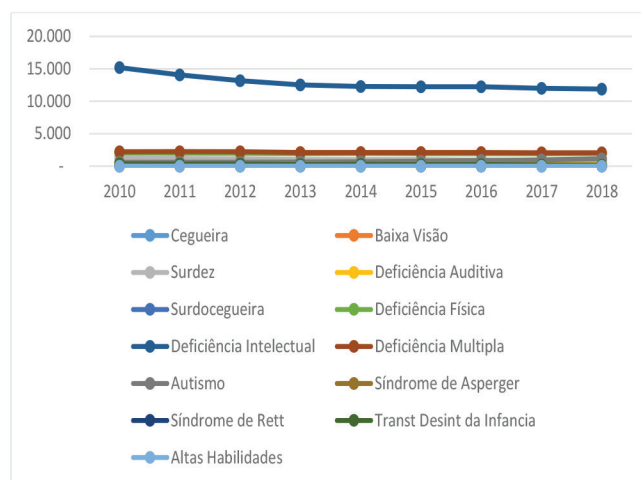
Ainda na Educação Especial, mas observando os dados referentes àquelas matrículas realizadas na modalidade de atendimento por classes comuns do ensino regular, evidenciou-se um total de 530.534 matrículas ao longo do período. Este total, apresentou uma média de 58.948,22 (DP: 20.090,81) inscrições por ano letivo, sendo que o menor valor (23.299) ocorreu no ano de 2012 e o maior valor (83.163) no ano de 2018.

Nesta modalidade de atendimento da Educação Especial, os surdos tiveram um total de 5.754 matrículas, com uma média de 639,33 (DP: 116,67) inscrições ao ano. O menor valor (530) de inscrições ocorreu no ano de 2018 enquanto o maior valor (905) ocorreu em 2012.

Da totalidade das matrículas para esta modalidade de atendimento da Educação Especial, os surdos representaram 1,08% (5.754). Os 98,02% restantes foram divididos entre as demais características da seguinte maneira: 0,56% (2.982) como Cegueira; 5,20% (27.608) Baixa Visão; 1,08% (5.754) Surdez; 2,71% (14.360) Deficiência Auditiva; 0,02% (86) Surdocegueira; 8,66% (45.952) Deficiência Física; 66,20% (351.209) Deficiência Intelectual; 4,38% (23.222) Deficiência Múltipla; 4,15% (22.019) Autismo; 0,89% (4.703) Síndrome de Asperger; 0,08% (445) Síndrome de Rett; 3,78% (20.076) Transtorno Desintegrativo da Infância; e, 2,28% (12.118) Altas Habilidades.

Para uma melhor visualização da variabilidade dos dados da educação especial através da modalidade de atendimento por classes comuns do ensino regular ao longo do período, estratificado pelo diagnóstico que caracterizou como público alvo da educação especial, os mesmos são apresentados abaixo através do **Gráfico 3**.

Gráfico 3: Evolução dos contingentes de matrículas da educação especial através da modalidade de atendimento em classes comuns do ensino regular por diagnóstico entre os anos de 2010 e 2018



Fonte: Elaborado pelos autores

Através da regressão logística, foi possível observar que ao longo do período englobado pelo estudo houve aumento estatisticamente significativo das matrículas da Educação Especial ($p < 0,01$) em 8%, fenômeno corroborado quando vislumbrada a variação das matrículas das classes comuns do ensino regular, sendo que para esta modalidade de atendimento a ampliação do contingente atendido foi de 12% ($p < 0,01$). Contrariamente, as matrículas nas classes exclusivamente especializadas demonstraram retração estatisticamente significativa em 2% ($p < 0,01$).

Ao considerar-se somente as matrículas de educandos com surdez, foi observada retração estatisticamente significativa em 5% ($p = 0,03$), fato acompanhado para os dados destas matrículas tanto para a modalidade de atendimento por classes exclusivamente especializadas ($p < 0,01$), quanto pela modalidade por classes comuns do ensino regular ($p < 0,01$), com respectivos percentuais de retração de 6% e de 4%.

Tabela 1: Análise da evolução das matrículas da educação especial entre 2010 e 2018 no estado do Rio Grande do Sul/Brasil

Variável	RP	IC 95%	P
Educação especial	1,08	1,05 – 1,11	<0,01*
Educação Especial em Classes Especializadas	0,98	0,97 – 0,98	<0,01*
Educação Especial em Classes Comuns	1,12	1,07 – 1,17	<0,01*
Surdez na Educação Especial	0,95	0,93 – 0,96	<0,01*
Surdez na Educação Especial em Classes Especializadas	0,94	0,93 – 0,95	<0,01*
Surdez na Educação Especial em Classes Comuns	0,96	0,93 – 0,99	<0,03*

* Análise estatisticamente significativa ($p < 0,05$)

Fonte: Elaborado pelos autores

Através da análise de Correlação de Spearman, foi possível evidenciar que a evolução das matrículas de escolares com surdez correlacionou-se negativamente com o total das matrículas da educação especial ($p = 0,02$), diferentemente ao observado para as classes exclusivamente especializadas ($p < 0,01$).

Já as matrículas em classes comuns do ensino regular não se correlacionaram significativamente com as matrículas totais da educação especial ($p > 0,05$), ainda que se correlacionou positivamente com aquelas provenientes das classes exclusivamente especializadas ($p < 0,01$).

4 DISCUSSÃO

Analisar dados numéricos sobre a escolarização de educandos surdos, requer uma profunda reflexão sobre conceitos e paradigmas teóricos de natureza semântica / dialética. A começar pelos termos inclusão e exclusão, que se por um lado podem ser compreendidos como antagônicos, necessariamente, são complementares, já que um depende do outro para existir (CHAMMÉ, 2002).

Na mesma lógica, os termos deficiência contrapondo a normalidade abrem também um leque de compreensões e discussões nas diferentes áreas do conhecimento humano. Para Sposati (2002, *apud* ESPOTE; SERRALHA; COMIN, 2013), são os valores presentes nas relações sociais que definem quem será incluído e quem será excluído, uma vez que são essas relações sociais que criam estereótipos e preconceitos que alimentam a discriminação. Portanto, a concepção social ainda atua como parâmetro determinante neste processo, mesmo conside-

rando os avanços clínicos, tecnológicos e científicos.

Da mesma forma, cabe ressaltar a compreensão do conceito de surdez, para melhor inferir nesta análise. Campos (CAMPOS, 2014, p. 48, *apud* ARAGON; SANTOS, 2015) define o surdo como: “[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social”.

Já para Skliar (1998, p. 11), ampliando esta concepção “A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre deficiência”, portanto são estes os sujeitos aqui referidos.

Em uma análise ampliada, sob a perspectiva da educação especial inclusiva ao longo do período comportado pela pesquisa, evidenciou-se um contingente expressivo de matrículas da educação especial dentro da educação básica. Das matrículas da educação especial, sua maioria ocorreu através de classes comuns do ensino regular em contrapartida aos atendimentos por classes exclusivamente especializadas. Estes dados comprovam a eficácia das políticas públicas nos diferentes níveis governamentais, referendadas em documentos federais que afirmam:

“Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, *acesso online*).

As matrículas da educação especial apresentaram especificamente 78.810 inscrições ao ano de educandos, sendo que a menor quantidade de matrículas ocorreu em 2012 enquanto o maior valor em 2018. Esses dados corroboram com a ideia de solidificação de uma proposta inclusiva a nível de estado, vai se construindo com o passar do tempo, assinalando significativo aumento de matrículas, deste público específico.

Aprofundando-se a análise das matrículas da Educação Especial, apenas aproximadamente 2% foram de alunos caracterizados como surdos. As matrículas da Educação Especial referente aos educandos com surdez apresentaram uma média de 1.661.78 inscrições ao ano, sendo que o menor valor foi evidenciado no último ano abarcado

pelo estudo, ou seja, no ano de 2018, e o maior valor ocorreu no ano de 2012, dados que refletem a retração do contingente de matrículas, fenômeno que comportam reflexão e outros estudos que aprofundem os motivos que geraram tal decréscimo.

Em relação aos dados de diagnóstico que caracterizam a matrícula dentro do âmbito da Educação Especial, a Surdez representou 5,15% (9.202) do total das matrículas na modalidade de classes exclusivamente especializadas. Assim a surdez coloca-se em quarto lugar no total das matrículas na modalidade de classes exclusivamente especializadas, estando atrás somente da deficiência intelectual, deficiência múltipla e deficiência física.

O indivíduo só pode ser considerado surdo quando a sua audição não funciona, mesmo com ajuda de aparelhos ou próteses, sendo assim é público alvo da educação especial, com direitos estabelecidos por lei para a inclusão escolar, social ou laboral (CUTRIM; LIMA, 2017). Parece ser plausível pensar que o avanço do conhecimento e das tecnologias assistivas têm influenciado na recuperação e prevenção de patologias associadas à surdez, impactando assim na incidência de educandos não ouvintes.

Pode-se observar que a trajetória traçada pela surdez, em termos de número de matrículas em classes exclusivamente especializadas acompanha as outras matrículas da educação especial, e referente à modalidade de atendimento às Classes Exclusivamente Especializadas apresentaram um percentual superior de matrículas quando comparado com os dados das Classes Comuns do Ensino Regular. Caminham na lógica inclusiva com importante papel social e humano, na medida que:

“ Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, Art. 3º).

Para as matrículas em classes comuns do ensino regular, mecanismo pensado como o ideal da proposta inclusiva, houve retração na quantidade de matrículas. Nesta perspectiva, dentro do âmbito da Educação Especial, a Surdez representou 5,15% (9.202) do total das matrículas na modalidade de classes exclusivamente especializadas.

Assim a surdez coloca-se em quarto lugar quando escalonados os grupos diagnósticos, estando atrás somente da deficiência intelectual, deficiência múltipla e deficiência física.

Este decréscimo dentro das classes comuns do ensino regular, e a grande representatividade nas classes exclusivamente especializadas abrem reflexões a respeito da posição da comunidade surda sobre sua história, sua cultura e sua identidade. Nesta lógica a deficiência passa a ser tratada como diferença e a cultura surda entendida como:

“ O jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

Esta forma de colocar-se no mundo permite a estes sujeitos questionarem a própria política de educação inclusiva, pois provam que estando entre os iguais, ao dominarem o uso da língua de sinais, se tornam protagonistas da sua história pessoal e da história coletiva da sua comunidade.

Assim como as demais modalidades, a inclusão das pessoas surdas também passa por um processo não linear de equilíbrio entre a teoria e a prática, a efetivação de políticas públicas e principalmente a vontade política de efetivá-las. Várias legislações criadas vêm facilitando este processo, vários movimentos sociais e políticos da comunidade surda vem dando o formato que necessitam e acreditam ser o melhor para estes sujeitos.

Da legislação específica estruturante do atendimento da pessoa surda cabe salientar: Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece e oficializa no Brasil a língua de Sinais, como uma língua oriunda das comunidades surdas, sendo uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema de transmissão de ideias e fatos. O Decreto nº 5626/2005 que estabelece a inserção da Libras como disciplina curricular no ensino público e privado, e sistemas de ensino federais, estaduais e municipais, nos cursos de formação de professores, como o magistério, nos cursos de licenciatura, e nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005). O referido Decreto nº 5.626 da Lei de LIBRAS (BRASIL, 2005) em seu capítulo 14 determina que:

“ Art.14º As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior. §1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I- promover cursos de formação de professores para: a) o uso e o ensino da LIBRAS; b) o ensino da LIBRAS; c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas; II- prover as escolas com: a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS; b) tradutor e intérprete de LIBRAS –Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005, p. 2).

Por fim é importante ressaltar que os números nos fornecem elementos estatísticos para uma análise séria e pontual, e a literatura (DE ALCÂNTARA BARROS; ALVES, 2019; CUTRIM; LIMA, 2017; CHAMMÉ, 2002) apresentam-se elementos teóricos que retratam concepções sociais, políticas, científicas e antropológicas de cada época, possibilitando a formatação de um referencial que destaca a percepção de uma luta coerente na construção histórica desta comunidade, pois buscam o direito de acesso a sociedade, ao conhecimento, a cidadania em sua plenitude, a partir de um estar no mundo de forma produtiva, consciente e feliz .

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a história da surdez no decorrer dos tempos, constatamos que a educação e socialização destas pessoas acompanhou a evolução da própria humanidade, percorrendo o tempo do extermínio, segregação, integração até uma proposta cidadã de inclusão. Conforme esta evolução foi se construindo e se estabelecendo na sociedade contemporânea, estes sujeitos passam a ter direitos adquiridos pela legislação inclusiva em todas as instâncias de governo, inclusive por determinações internacionais.

Os dados desta pesquisa nos apontam uma trajetória inclusiva na década analisada para o território do Estado do Rio Grande do Sul, contudo, uma análise textual e bibliográfica aponta também a luta da comunidade surda para manter a identidade e o direito a estar com seus iguais, de forma mais interativa, produtiva e social. Se por um lado o surdo tem o direito adquirido de frequentar a escola regular, por outro também lhe é dado o direito de frequentar a escola especial. Porém, a defesa de uma Pedagogia surda e da Interação Multicultural, como formas de garantir a identidade surda, professor surdo aprendendo a língua brasileira de sinais e dando aula para alunos surdos, por exemplo e o uso de LIBRAS, pode transformar esta posição a princípio dicotômica, em uma relação educacional e

social complementar para a formação global deste sujeito.

Neste contexto, se faz necessário uma análise mais ampla que contemple a escuta da Comunidade surda, pois estes são os principais protagonistas dessa construção histórica, e ao respeitarmos esta trajetória, esta identidade peculiar e específica, poderá a educação potencializar a formação de pessoas felizes, integradas e pertencentes aos diferentes contextos em que estão inseridos, cidadãos capazes de contribuir ativa e produtivamente na sociedade.

Assim, considerando que é o domínio de uma língua que permite ao ser humano estruturar o pensamento, demonstrar emoções, ideias, estabelecer relações, comunicar-se, transmitir conceitos, enfim organizar e expressar o que sente, pensa, imagina, sonha, idealiza, planeja e deseja, a Língua Brasileira de Sinais vem como uma língua oriunda das comunidades surdas, sendo uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema de transmissão de ideias e fatos, tornando-se um divisor de águas nesse processo educativo e social na vida dos surdos.

Neste movimento a presença do tradutor/intérprete dentro da sala de aula, sendo que este profissional deve ser bilíngue, ou seja, conhecer a língua portuguesa e a língua de sinais, ainda é um motivo para lutas da comunidade surda. É indiscutível a necessidade desta presença, que mesmo com determinação legal nem sempre acontece. Sua atuação deverá existir para atuar na comunicação de todas as variáveis de comunicação entre surdos e ouvintes, mediando a comunicação não só entre educando e professor de turma, mas entre os diferentes sujeitos, possibilitando uma prática pedagógica participativa, propositiva, autônoma, acolhedora e eficaz.

Portanto, os dados evidenciados abrem um leque significativo de questões inerentes a este processo, requeitando estudos mais aprofundados e correlacionados aos resultados obtidos. Cabe ainda refletir sobre a capacitação e formação continuada dos profissionais, a precariedade na infraestrutura das escolas, falta de flexibilização curricular, carência de recursos humanos, materiais, visuais, didáticos, falhas no cumprimento legal e falta de implementação das leis na forma de políticas públicas, programas, projetos e outros mecanismos que avancem neste trabalho.

Infelizmente ainda existe um intervalo entre as necessidades pedagógicas do surdo e uma escola bilíngue de qualidade. O atendimento educacional a estes sujeitos

está longe de ser satisfatório, a caminhada continua, as lutas desta comunidade obtiveram resultados positivos, porém não acabaram. Se faz necessário solidificar e avançar neste processo, garantindo e valorizando aprendizados, compreendendo que a primeira língua é LIBRAS, e a língua portuguesa para este aluno será a segunda língua em modalidade escrita.

Estes sujeitos são merecedores de uma escola que não somente cumpra seus deveres estatísticos da inclusão, mas que de fato garantam a permanência efetiva destes educandos, num ambiente que acolha as diferenças, respeite a diversidade, potencialize as possibilidades, supere as limitações e proporcione um currículo vivo, interessante, criativo, ético e humano. Parafraseando nosso eterno poeta gaúcho Mario Quintana que na sua infinita sabedoria poetiza dizendo: "Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou apelo de um irmão".

REFERÊNCIAS

- ARAGON, Carmelina Aparecida; SANTOS, Isabela Bagliotti. Deficiência auditiva/surdez: conceitos, legislações e escolarização. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 119-140, 2015.
- BALBINOT, Alexandre Dido. Estudo da demanda de atendimento na educação especial do Rio Grande do Sul. **Cinergis**, v. 18, n. 2, p. 129-134, 2017.
- BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 2002.
- _____. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 set. 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 14 set. 2001. p. 39-40.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.
- CHAMMÉ, Sebastião Jorge. Corpo e saúde: inclusão e exclusão social. **Saúde e sociedade**, v. 11, n. 2, p.3-17, 2002.
- CUTRIM Ana Paula Mendes; LIMA, Christiane Valêska Araújo Costa. A inclusão escolar do deficiente auditivo no ensino regular: desafios e conquistas. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, Maranhão. **Anais...** Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo3/>
- DE ALCÂNTARA BARROS, Hellenvivivan; ALVES, Francisco Regis Vieira. As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 8, p. e38881231-e38881231, 2019.
- ESPOTE, Roberta; SERRALHA, Conceição Aparecida; COMIN, Fabio Scorsolini. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Psico-USF**, v. 18, n. 1, p. 77-88, 2013.
- FREITAS, Nathália Luiz. Mente e linguagem: a perspectiva chomskyana e sua repercussão nas discussões de Putnan, Fodor e Searle. **Revista percursos linguísticos**, v. 5, n. 11, p. 40-48, 2015.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1990.
- SALES, A. M. *et al.* Deficiência auditiva e surdez: visão clínica e educacional. **Seminário apresentado na Universidade Federal de São Carlos**, UFSCar, 2010.
- SKLIAR, Carlos *et al.* A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: **Mediação**, v. 3, 1998.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

Gap do conhecimento: diferença da percepção dos contadores e gestores públicos

Gap of knowledge: difference in perception of accountants and public managers

Natasha Navarro Pedrosa ** Felipe Storch Damasceno *** Danilo Soares Mont-mor * Juliana Ellen Rodrigues Angeli**

Informações do artigo

Recebido em: 01/08/2022

Aprovado em: 28/09/2022

Palavras-chave:

Contabilidade Aplicada ao Setor Público. Gestão da Educação. Gap de Expectativa.

Keywords:

Public Sector Accounting. Educational Management. Expectations Gap.

Autores:

*Mestre em Ciências Contábeis
natashanavarro@hotmail.com

**Doutor em Ciências Contábeis e Administração
fdamasceno@fucape.br

***Doutor em Ciências Contábeis e Administração
danilo@fucape.br

****Mestranda em Ciências Contábeis
julianarodrigues-jr@hotmail.com

Como citar este artigo:

PEDROSA, Natasha Navarro *et al.* Gap do conhecimento: diferença da percepção dos contadores e gestores públicos. **Competência**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.

Resumo

Este estudo objetiva apontar elementos que aumentam o gap de expectativa informacional dos gestores e dos contadores públicos na área da educação, baseado nos estudos da expectation GAP, de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985). Adotou-se uma metodologia quantitativa descritiva, por meio da coleta de dados primários, e aplicando questionários estruturados. Os sujeitos da pesquisa foram 83 profissionais da área contábil e 118 gestores públicos. Os resultados sugeriram que a ausência de Comunicação e Compreensão mais as variáveis de controle Segurança e Acesso aumentam o Gap de expectativa, indicando que a ausência de alguns determinantes pode gerar um gap e consequentemente influenciar a tomada de decisão, podendo acarretar, por exemplo, uma má alocação de recursos públicos. Encontramos indícios que diminuir o gap entre o papel do contador auxiliar tomadas de decisão e a necessidade do gestor em receber relatórios contábeis, pode ocasionar melhor gestão dos recursos na educação pública. Foi possível admitir que a ausência de alguns determinantes pode propiciar um gap e influenciar a tomada de decisão. Quando observado que um equívoco no processo decisório, pode ocasionar uma aplicação de recursos públicos de maneira ineficiente, podendo agravar a desigualdade social, além de prejudicar o crescimento econômico de um país.

Abstract

This study aims to point out elements that increase the informational expectation gap of managers and public accountants in the area of education, based on the studies of the expectation GAP, by Parasuraman, Zeithaml and Berry (1985). A descriptive quantitative methodology was adopted, by collecting primary data and applying structured questionnaires. The research subjects were 83 accounting professionals and 118 public managers. The results suggested that the absence of Communication and Understanding plus the control variables Security and Access increase the Expectation Gap, indicating that the absence of some determinants can generate a gap and consequently influence decision making, which can lead, for example, to a misallocation of public resources. We found evidence that reducing the gap between the role of the accountant to assist decision making and the manager's need to receive accounting reports can lead to better management of resources in public education. it was possible to admit that the absence of some determinants can provide a gap and influence decision making. When observed that a mistake in the decision-making process can cause an inefficient application of public resources, which can aggravate social inequality, in addition to harming the economic growth of a country.

1 INTRODUÇÃO

Desde 1990 a contabilidade pública tem se tornado foco de aprovação de mais leis inerentes a ela, afim de regulamentá-la (MARQUES, 2003). Em seu trabalho, Marques (2003) analisa as tendências da contabilidade pública em Portugal, apontando que desde a aprovação do decreto-lei de 1989, em que o Plano Oficial de Contabilidade (POC) se tornou obrigatório para empresas públicas neste país, houve ali alteração na gestão pública, na qual a contabilidade pública não teria como principal finalidade só atender aos critérios legais, mas também já necessitava analisar indicadores como eficácia, eficiência e economia. Entretanto, para compreender o perfil dos empresários das ME e EPP do Setor Calçadista de Franca/SP – Brasil, foi verificado que 93% dos entrevistados ainda utilizavam a informação contábil apenas para cumprimento das exigências legais (CIA; SMITH, 2001).

Francis e Minchington (1999) mencionam que os contadores gerenciais precisam ser capazes de compreender as necessidades de negócio das suas organizações, além de ter um conhecimento completo do negócio. Contraponto à afirmação anterior, alguns estudos relatam que existe dificuldade de compreensão e interpretação dos relatórios contábeis por parte dos gestores (SILVA, 1995; DIAS FILHO, 2000; FERNANDES; KLANN; FIGUEREDO, 2009). Faz sentido essa explicação quando se vê resultados como de Moreira *et al.* (2013), revelando um percentual de 49,20% de gestores que não reconhecem o contador como um profissional que produz informações úteis para a empresa.

Após verificar a existência de paradoxos literários e práticos expostos acima, observa-se que pode haver uma lacuna entre a percepção e as técnicas utilizadas entre gestores e contadores (NAUDÉ *et al.*, 1997; GARCIA; COLTRE, 2017). A partir desta lacuna, seria possível concluir quais os determinantes que aumentam o *gap* entre a percepção dos contadores e a dos gestores públicos em relação às informações geradas pela contabilidade no processo de assessoria à tomada de decisão? Para responder a essa pergunta foi usado como instrumento analítico o modelo conceitual do *Gap* de expectativa, proposto por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), que busca identificar se existe um conjunto de discrepâncias no que diz respeito às percepções dos clientes em relação à qualidade do serviço e às tarefas associadas à prestação de serviços.

Embora o modelo do *Gap* de expectativa tenha identificado cinco lacunas entre a qualidade do serviço prestado e o nível de expectativa do cliente, bem como a sua avaliação (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985), é o *Gap* 1, conhecimento, que compara as diferenças

entre o que prestadores de serviço entendem que os consumidores esperam, e, de fato, o que esses clientes têm como expectativa do serviço a ser recebido.

Assim, tomando como base o que está proposto no modelo de *Gap* de expectativa (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985) e as diversas literaturas que encontraram lacunas na atividade contábil em suas ampla área de atuação, como as de Porter, Ó Hógarthaigh e Baskerville (2012), Litjens, Van Buuren e Vergoossen (2015), Shalimova e Androshchuk (2018), Piccoli e Klann (2015) e Santos (2018) e Medeiros e Demo (2021), identifica-se que sua principal motivação é a presença de expectativas distintas entre o cliente (quem irá receber o serviço) e o prestador do serviço (contadores e/ou auditores).

Em vista disso, e realizando uma analogia com o modelo de *Gap* de expectativa, esse estudo chamou de prestador de serviço os profissionais da área contábil pública (contadores e técnicos em contabilidade) e como clientes, os gestores públicos. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo identificar os determinantes que aumentam os *gaps* de expectativa informacional entre gestores e contadores públicos na educação.

Nesse artigo, o estudo em questão foi direcionado para analisar os determinantes desse *gap* de expectativa na área da educação, tendo em vista estar embasado na Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como um direito social, assim como é de competência da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Campos e Pereira (2016), garantiram que a diminuição de desperdícios ativos e passivos nos gastos públicos influenciam diretamente na qualidade na educação. Isso posto, é possível destacar que existe correlação entre como se aplicam os recursos públicos e de como são aplicados na área da educação (DINIZ; CORRAR; LIMA, 2014).

Assim, a pesquisa justifica-se em razão da compreensão de que as informações oriundas da contabilidade pública estão sendo fornecidas de maneira útil, compreensiva e adaptada, de forma a ser interpretada, apoiando diretamente a gestão pública na tomada de decisão das entidades da área da educação (SILVA, 2014).

2 METODOLOGIA: GAP DE EXPECTATIVA

2.1 TEORIA DE GAP DE EXPECTATIVA

O modelo do *Gap* de expectativa foi proposto por Parasuraman, Zeithaml e Berry, em meados de 1985. Baseia-se em 5 (cinco) lacunas entre a qualidade do serviço prestado e o nível de expectativa do cliente, tendo como

objetivo reconhecer a existência ou não de um conjunto de discrepâncias relevantes no que diz respeito às percepções dos clientes relacionadas à qualidade do serviço e às tarefas pertinentes à prestação de serviços.

Os principais *insights* obtidos através da pesquisa, mencionada acima, foram sugerir um modelo conceitual de qualidade de serviço, aferir a satisfação do cliente e obter um parâmetro de medida da qualidade relacionando à expectativa dos clientes em relação ao serviço a ser fornecido e o que realmente o prestador de serviço entrega, existindo, nessa relação, uma lacuna (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985).

Nesse contexto, Francis e Minchington (1999) apresentam um quadro rico de diferentes expectativas referente ao papel e às habilidades na formação de um contador gerencial. Um dos objetivos da pesquisa foi comparar e contrastar os pontos de vista das pessoas que ensinam os futuros contadores gerenciais e seus empregadores. O estudo afirma que esses contabilistas, há algum tempo, estão reposicionando-se como “Conselheiros de Negócios”. Um dos resultados encontrados indicou uma lacuna nas expectativas entre as técnicas quantitativas consideradas importantes pelos contadores e a sua efetiva utilização.

2.2 GAP DE EXPECTATIVA E A CONTABILIDADE PÚBLICA

A contabilidade aplicada ao setor público torna-se o ambiente do profissional de contabilidade que necessita de estudo, interpretação, reconhecimento, mensuração, avaliação, registro, controle e evidencição das variações patrimoniais, conforme evidência Silva (2014). Para Bezerra Filho (2014), a função social desse profissional deve representar, sistematicamente, toda a administração pública, de forma a subsidiar a tomada de decisão.

Nutt (2006), ao realizar uma comparação entre a tomada de decisão entre gestores dos setores público e privado, identificou que os gestores do setor privado estão mais aptos a apoiar decisões orçamentárias, tomadas com análises. Ainda assim, a pesquisa informa que os gerentes do setor público são menos propensos a apoiar decisões orçamentárias respaldadas pela análise e mais predispostos a apoiar aquelas que são derivadas de barganha com pessoas da agência (NUTT, 2006).

Santos e Rover (2019) salientam que é de suma importância para o governo utilizar o recurso arrecadado dos contribuintes de maneira eficiente, posto que deve agir com responsabilidade para com seus cidadãos, assim como observa-se que para a economia, é essencial preocupar-se com o uso eficiente de recursos. O autor explica também que, a contabilidade pode corroborar a instituição de

práticas que auxiliam a tomada de decisão.

Partindo dessa premissa, a contabilidade pública surge como grande aliada do seu gestor e para o Conselho Federal de Contabilidade (2009), dentre as responsabilidades do profissional contábil está a elaboração de relatórios, que irá servir no processo de tomadas de decisões para os administradores e integram seu conceito. Dessa forma, as pesquisas indicam a contabilidade como instrumento estratégico, destacando-se pela possibilidade de obter informações assertivas (DANTAS; CALVO, 2017).

O estudo de Santos e Rover (2019) buscou verificar o impacto de práticas de governança pública na eficiência da aplicação dos recursos públicos na educação e saúde. Dentre 3.193 municípios brasileiros que compuseram a amostra da pesquisa, apenas 86 municípios foram considerados eficientes na aplicação dos recursos públicos em educação. O autor também afirma que a ineficiência da aplicação dos recursos públicos no setor educacional agrava a desigualdade social, assim como prejudica o crescimento econômico de um país.

Dessa forma, a maneira mais apropriada para promover o desenvolvimento de um país é por meio da educação (ARAÚJO JÚNIOR *et al.*, 2017), pois, é possível identificar que o investimento do governo, particularmente com a educação, eleva o capital humano, trazendo progresso tecnológico e, por consequência, a eficiência da economia (CHAN; KARIM, 2012).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 assegura que a educação é um direito social, assim como é competência da União, Estados, Distrito Federal e Município. Fortunati (2007) preconiza que a aprendizagem é um objetivo da rede de ensino e deve estar em acordo com as intenções da comunidade, com o interesse público e com o financiamento. Campos e Pereira (2016) ratificam afirmando que a diminuição de desperdícios ativos e passivos nos gastos públicos influenciam diretamente na qualidade na educação. Por fim, Bandiera, Prat e Valletti (2009) definiram que um dos motivos para a existência de desperdício com a ineficiência é ocasionada por ausência de habilidades dos funcionários públicos. Além disso, Grateron (1999) concluiu em sua pesquisa que medir e apreciar o desempenho do gestor público deve ser considerado na avaliação qualitativa da *performance* pública.

Partindo dessa premissa, é possível destacar que existe correlação na maneira em que se aplicam os recursos públicos e de como são conduzidos na educação (DINIZ; CORRAR; LIMA, 2014). Por essa razão o gestor não deve direcionar seus objetivos apenas no cumprimento de aspectos legais e legítimos, mas também em outras perspectivas pertinentes quando relacionadas à eficiência

dos gastos públicos (AMORIM; DINIZ; DE LIMA, 2017). Para tanto, Universidade Luterana do Brasil (2009) afirma que é a contabilidade quem fornece os dados e informações corretas de que o gestor necessita para embasar suas escolhas e decisões.

Em pesquisa realizada com gestores e contadores foi revelado que 49,20% dos gestores não reconhecem o contador como um profissional que produz informações úteis para a empresa, assim como, apenas, 21,3% dos gestores entendem que as informações contábeis são importantes para o controle gerencial e para a tomada de decisões (MOREIRA *et al.*, 2013).

Para além de todos os estudos elencados acima, a pesquisa de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) ainda revelou que, independentemente do serviço prestado, os clientes auferiram critérios similares na apreciação da qualidade do serviço.

2.3 DETERMINANTES DA TEORIA DE GAP DE EXPECTATIVA
Segundo os mentores do modelo da teoria de *Gap* de Expectativa, Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), através da pesquisa, foi possível identificar 10 determinantes que influenciam a qualidade do serviço, são eles:

Quadro 1: Determinantes do modelo conceitual da qualidade do serviço

Determinantes	Explicações
Reliability (Confiabilidade)	Refere-se à consistência de desempenho e confiabilidade.
Responsiveness (Responsabilidade)	Trata da disponibilidade dos colaboradores para fornecer os serviços
Competence (Competência)	Diz respeito a possuir habilidades e conhecimentos necessários para realizar o serviço
Access (Acesso)	Faz referência à acessibilidade e facilidade de contato
Courtesy (Cortesia)	Envolve polidez, respeito, consideração e simpatia
Communication (Comunicação)	Significa manter os clientes informados de maneira que todos possam compreender
Credibility (Credibilidade)	Lida com a confiança, credibilidade e honestidade
Security (Segurança)	Refere-se ao estado de confiabilidade, diminuição de risco e dúvida
Understanding / Knowing the customer (Entender /conhecer o cliente)	Significa compreender as necessidades dos clientes
Tangibles (Tangibilidade)	É a evidência física do serviço

Fonte: Parasuraman *et al.* (1985)

Em se tratando do conhecimento em relação aos benefícios da utilidade da informação, para Rajala (2017), ele torna-se incompleto porque o agente ignora informações importantes ou falha em transformá-las em conhecimento correto sobre os benefícios da utilidade de diferentes oportunidades na situação de tomada de decisão. Assim, foram elencados cinco fatores que podem causar as lacunas nas expectativas de informação (IEGs) as características da informação, as qualidades do provedor de informação, o canal de informação, os atributos do usuário e o contexto de uso da informação (RAJALA, 2017).

Dessa forma, embora existam os 10 determinantes na literatura, algumas características de três deles chamam atenção e, unindo as duas pesquisas citadas acima (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985; RAJALA, 2017), é possível destacar pontos importantes e em comum entre ambas: a necessidade de compreender o cliente, os canais de comunicação e as competências quando referidas a habilidades e conhecimentos. Assim, os determinantes serão tratados neste trabalho como variáveis explicativas, conforme abordagem abaixo.

2.3.1 Competência

O estudo de Pollanen *et al.* (2015) concluiu que a pesquisa comportamental sugere que nem toda a informação disponível é utilizada para a tomada de decisões e isso pode ocorrer, principalmente, porque os seres humanos têm capacidade limitada de processamento de informações e isso requer o uso de várias habilidades para selecionar e processar informações.

Taylor e Dunnette (1974) demonstraram que as características cognitivas de quem irá decidir tem influência considerável nos aspectos avaliativos do processo decisório. Assim, a assimetria de conhecimentos prevalece quando um agente (A) obtém mais conhecimentos exatamente a partir da mesma informação do que outro agente (B), ou seja, embora ambas as partes tenham a mesma informação, as suas interpretações da mesma podem divergir umas das outras, bem como a forma como a utilizam numa transação (RAJALA, 2017).

Assim, é essencial a qualidade técnica da informação contábil em um dado contexto decisório, assim como a capacidade, o bom senso e a experiência de quem a utiliza, o oposto dessa situação, comprometerá a utilização dessa informação (BRISOLA, 2004).

Para Cia e Smith (2001), 93% dos entrevistados utilizam a informação contábil apenas para as exigências fiscais. Como um dos resultados encontrados em pesquisa realizada por Saraiva, Bezerra e Beiruth (2018), 90% dos gestores afirmaram que existiriam ganhos se os mesmos tivessem formação em contabilidade e 87% concordaram que a ausência de habilidades contábeis pode suceder desprovemento de recurso. Na pesquisa de Miranda *et al.* (2008) foi identificado que quanto mais afinidade o gestor possui com as terminologias e os relatórios contábeis, maior é a utilização para fins gerenciais.

Dessa forma, é possível destacar que embora os relatórios contábeis sejam importantes para auxiliar na tomada de decisão, os usuários, muitas vezes, não conseguem compreender as informações transmitidas. As justificativas pode ser por não conhecerem, assim como,

por não possuírem habilidades para interpretação de muitos (MOREIRA *et al.*, 2013). Com todas as informações acima apresentadas, é possível obter a primeira hipótese:

H1: A ausência de competências por parte do gestor público aumenta o *Gap* do conhecimento.

2.3.2 Comunicação

No contexto do estudo de Pollanen *et al.* (2015) argumenta-se que o grau em que as informações de desempenho estão organizadas será um fator significativo na determinação do uso dessas informações para a tomada de decisões estratégicas. Rajala (2017) afirma que se o canal de informação estiver inutilizável, então a informação não está sendo transmitida através desse sistema para alguns usuários.

A intensa comunicação proporciona a ruptura de barreiras internas e com o ambiente, de forma que possibilite a todos os integrantes a identificação com os objetivos e o sucesso da organização (CATELLI; SANTOS, 2001). A contabilidade torna-se um importante canal de comunicação no qual informa a situação patrimonial e financeira de uma empresa aos usuários dessas informações (ANTUNES *et al.*, 2012).

Lima, Chacon e Silva (2004) justificaram que boa parte dos gestores não utilizam as informações contábeis, principalmente, por não compreenderem os benefícios que poderiam trazer na gestão da empresa, existindo uma ausência, também de comunicação, de modo que ajudam a explicar os benefícios da informação contábil e como podem ser interpretadas. Assim, obtém-se a segunda hipótese:

H2: A ausência de comunicação por parte do gestor público aumenta o *Gap* de conhecimento.

2.3.3 Entender o cliente

A forma como a informação é entregue aos agentes pode fazer a diferença. Por exemplo, a assimetria de conhecimento pode resultar quando o agente A sofre de sobrecarga de informação, mas o agente B obtém a informação necessária para a tomada de decisões de uma forma mais otimizada, o que significa que a quantidade de informação é suficiente, e a informação entra num ritmo correto com a consciência do agente B (RAJALA, 2017).

Normalmente, as razões que geram a lacuna de expectativa na informação são: a forma da informação difere da expectativa, a essência da informação diverge da essência do fenômeno que a informação deve descrever, pouca ou muita informação está disponível para o usuário e a qualidade da informação está abaixo ou acima do nível

esperado e exigido para tomar uma decisão (RAJALA, 2017).

Pollanen *et al.* (2015) afirma que os modelos, ao fornecerem informações mais específicas e únicas sobre a causalidade em determinadas unidades, permitem um processo de implementação mais personalizado. Obaidat (2007), em pesquisa realizada na Jordânia entre os auditores externos e investidores, identificou um *gap* de expectativa nessa relação e o ponto elencado como mais importante, atribuído às características dessa informação e que mais aproximou os dois grupos como mais relevante, foi a compreensibilidade, ou seja, na sensibilidade de compreender a informação a ser gerada.

Brisola (2004) explicita o “paradoxo de informação” em que, para definir as informações necessárias para determinada situação de decisão, é preciso conhecer quais decisões devem ser tomadas, e, por consequência, é necessário ter informações relevantes sobre a situação de decisão.

O autor continua quando afirma que o principal problema da informação para o tomador de decisão existe no tocante à adequação de quais e quantas informações devem ser consideradas no cenário de uma dada decisão. Para corroborar essa situação, o contador deve ser como um “filtro”, compreendendo e descrevendo informações necessárias para as decisões (BRISOLA, 2004).

Silva (2014) evidenciou que uma das funções da contabilidade é gerar informações, as quais proporcionem aos seus usuários sustentação segura nas suas decisões e essa atribuição não foi reconhecida na administração pública até muito recentemente. Essas informações também podem fornecer à administração controles necessários para a melhor condução dos negócios públicos.

Assim, Moreira *et al.* (2013) destacam que o fator decisório tem exigido que os gestores estejam atentos, justificando a dificuldade de avaliação e soluções de problemas diários, tornando necessária a obtenção de informações completas e que venham a suprir a carência administrativa e informacional dos gestores. Por consequência, estudos relatam a dificuldade de compreensão e interpretação dos relatórios contábeis por parte dos gestores (SILVA, 1995; DIAS FILHO, 2000; FERNANDES; KLANN; FIGUEREDO, 2009).

Assim, a partir dessas pesquisas, formula-se a terceira hipótese:

H3: A ausência de compreensão da necessidade de informação por parte do contador aumenta o *Gap* do conhecimento.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Com o objetivo de identificar quais determinantes aumentam os gaps de expectativa informacional entre gestores e contadores públicos na educação, esse estudo classifica-se com uma metodologia quantitativa, de caráter descritivo. Foi realizada a coleta de dados primários e a análise estatística, através da aplicação de questionários estruturados e autopercebíveis, durante os meses de novembro 2019 a junho de 2020. Por essa razão, o estudo tem um corte transversal. Definiu-se como campo de estudo os servidores efetivos que são profissionais da área contábil e seus gestores da Rede Pública de Educação do Estado de Alagoas, assim os questionários foram aplicados no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Secretaria Municipal de Educação - Maceió (SEMED), Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), Prefeitura de Arapiraca.

Entretanto os únicos municípios que contemplam os requisitos necessários ao universo da pesquisa, e que responderam ao questionário, foram Maceió e Arapiraca com contadores e/ou técnicos em contabilidade no seus quadros de servidores efetivos, exclusivamente, com atuando com os recursos da Educação.

A pesquisa realizou uma comparação entre percepções (profissionais contábeis e gestores) e, por essa razão, será utilizado o *Gap 1* tomando como base o modelo conceitual da qualidade do serviço de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), no qual apresenta 5 *Gaps*. Em conformidade com os responsáveis pela pesquisa citada anteriormente, por meio do *Gap 1* é possível comparar as diferenças entre o que os prestadores de serviço entendem que os consumidores esperam, e, de fato, o que esses clientes têm como expectativa do serviço a ser recebido.

Por conseguinte, esse estudo reconhecerá como prestador de serviço os profissionais da área contábil pública (contadores e técnicos em contabilidade) e como clientes dos seus serviços, os gestores públicos. Para identificar quais determinantes aumentam a lacuna entre a percepção dos dois grupos, em relação às informações geradas pela contabilidade pública no processo de assessoria à tomada de decisão, definiu-se como campo de estudo os servidores efetivos que são profissionais da área contábil e seus gestores da Rede Pública de Educação do Estado de Alagoas.

Com o objetivo de garantir que o respondente faça parte do público da pesquisa, perguntas de controle foram inseridas no questionário. Na sequência, foram enviados

os questionários por meio da plataforma *GoogleDocs*, redes sociais (*whatsapp*), e-mail, como também houve a aplicação do questionário *in loco*.

O instrumento de pesquisa foi criado a partir dos estudos de McEnroe e Martens (2001), Moreira *et al.* (2013), Silva *et al.* (2010), Litjens, Van Buuren e Vergoossen (2015), Lopes, Hernandez e Nohara (2009), Santos (2018) e Dana (2011). Na primeira parte do questionário, foram realizadas questões objetivas (seis), com o intuito de obter o perfil do entrevistado (gênero, grau de escolaridade, área de formação, área de atuação/cargo ocupado, tempo de experiência no atual cargo, idade). No segundo bloco foram propostas 06 afirmações que se relacionam à variável explicada do modelo. No terceiro, constam 18 afirmações que correspondem às variáveis explicativas e, na quarta parte, propõe-se 16 afirmações que dizem respeito às variáveis de controle.

O segundo, terceiro e quarto bloco do questionário são acompanhados por uma escala *Likert*, a qual se propõe a determinar 5 níveis. Assim, a nota final de cada construto será formada por meio da média dos respondentes, das variáveis de cada um dos atributos.

Foram realizados pré-testes com o universo de 08 respondentes para verificação da viabilidade das perguntas a serem respondidas, assim como do tempo estimado para resposta, obtendo tempo médio de resposta de 11 minutos.

Foi contabilizada uma amostra total de 259 questionários enviados, com 202 respondentes, um percentual de 77,90% de retorno. Posteriormente à realização da coleta de dados, obtida por meio da aplicação dos questionários, e validados conforme bloco 4, correspondente às variáveis de controle, foi produzido um banco de dados com as respostas obtidas. Em seguida, foi excluído um questionário tendo em vista o respondente não atender aos padrões da pesquisa, uma vez que não faz parte do universo da pesquisa.

Os resultados estão apresentados a partir da realização da estatística descritiva (média e desvio padrão), testes de médias e regressão linear conforme base de dados. As análises de cada construto foram demonstradas com cada grupo, vinculados por características, com o intuito de averiguar se as variáveis se comportam distintivamente em cada perfil do grupo e uma terceira coluna que dispõe as respostas de modo geral, ou seja, incluindo toda a amostra, sem qualquer divisão, exceto na

Tabela 1 "Estatística Descritiva das Variáveis", na qual a coluna "Resultado dos dois grupos" é composta pela média ponderada, uma vez que o número de observações

são diferentes entre os dois grupos.

Assim, para identificar o *gap* de expectativa entre a percepção dos contadores e gestores públicos, foi construído o modelo econométrico, como segue abaixo:

$$GAP_i = \beta_0 + \beta_1 Competência_{it} + \beta_2 Comunicação_{it} + \beta_3 EntendCliente_{it} + \sum Controles_{it} + \varepsilon_{it}$$

A variável dependente que se pretende explicar é denominada GAP (*Gap* de Expectativa). As variáveis independentes COMPETÊNCIA, COMUNICAÇÃO e ENTENDCLIENT. Baseando-se no estudo de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), espera-se que quanto maior for a ausência de competência, comunicação e entendimento do cliente, maior será o *Gap* de Expectativa.

As variáveis de controle presentes no quarto conjunto de afirmações do questionário e explanadas no Quadro 1 são: CONFIABILIDADE, RESPONSABILIDADE, ACESSO, CORTESIA, CREDIBILIDADE, SEGURANÇA E TANGIBILIDADE. Todas foram baseadas na pesquisa de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) e espera-se que quanto maior forem suas ausências, maior será o *Gap* de Expectativa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Conforme os procedimentos metodológicos e com base na aplicação dos questionários, é possível verificar um panorama na **Tabela 1**, na qual expõe a estatística descritiva das variáveis utilizadas no modelo da pesquisa em questão, desmembrando em dois grupos, profissionais da área contábil e gestores públicos.

Tabela 1: Estatística Descritiva das Variáveis

Variáveis	Profissional Público		Contábil	Gestor Público			Resultados dos dois grupos		
	Obs.	Média	D.P.	Obs.	Média	D.P.	Obs.	Média	D.P.
Gap de Expectativa	83	3,70	0,74	118	3,73	0,62	201	3,723	0,678
Responsabilidade	83	4,21	0,69	118	4,22	0,55	201	4,220	0,613
Segurança	83	3,78	0,80	118	3,80	0,68	201	3,796	0,737
Tangibilidade	83	3,57	0,89	118	3,36	0,96	201	3,452	0,942
Acesso	83	3,95	0,83	118	3,74	0,70	201	3,830	0,765
Entender o cliente	83	3,98	0,86	118	3,72	0,80	201	3,833	0,836
Competência	83	4,02	0,62	118	3,47	0,70	201	3,699	0,726
Comunicação	83	3,71	0,68	118	3,64	0,55	201	3,676	0,613
Confiabilidade	83	4,24	0,76	118	4,27	0,56	201	4,261	0,652
Cortesia	83	4,42	0,81	118	3,94	0,97	201	4,144	0,940
Credibilidade	83	4,09	0,72	118	3,85	0,63	201	3,951	0,680
Sexo	83	1,48	0,5	118	1,69	0,46	201	1,606	0,489
Idade	83	41,85	9,2	118	45,16	9,81	201	43,801	9,710
Gestor	83	0	0	118	1,00	0	201	0,587	0,493

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora

Tipificando a amostra, ressalta-se que numa quantidade total de 201 indivíduos, 118 são gestores públicos e 83 são profissionais contábeis da área pública, o que representa, respectivamente, 59% e 41% da totalidade. Salienta-se que o sexo masculino prevalece entre os respondentes. A média de idade da amostra total é de 43 anos, sendo o mais novo respondente de 26 anos de idade, por outro lado, o mais velho possui 68 anos. Considerando a área de formação dos gestores públicos, aproximadamente, 55% não possuem formação em contabilidade, tampouco nas áreas afins (economia e administração). Destaca-se que 34,83% dos profissionais possuem entre 06 a 10 anos de experiência na atual atividade profissional.

Observa-se que a maior média atribuída, dos dois grupos, pertence à variável Confiabilidade (4,26) e conforme pesquisa de Obaidat (2007), na qual, após avaliar o grau de importância atribuídos às características da informação contábil na visão dos investidores, identificou que a variável Confiabilidade obteve segundo lugar na visão dos investidores e terceiro lugar, na visão dos auditores. Desse modo, com análise da literatura em questão, bem como da média obtida na pesquisa, existe uma tendência a afirmar que os serviços contábeis oferecidos estão sendo confiáveis.

Ainda assim, é possível salientar que a variável *Gap* de expectativa se comporta, em média, de maneira semelhante em ambas as classes (3,70 para os profissionais contábeis e 3,73 para os gestores públicos), o que presume-se uma visão análoga dos dois grupos.

4.2 TESTE DE MÉDIAS

A análise consiste nas médias das opiniões dos dois grupos pesquisados, contadores e técnicos em contabilidade da área pública e gestores públicos, em relação a quais variáveis aumentam os gaps de expectativa informacional na contabilidade pública, utilizando os 10 determinantes do modelo conceitual de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985).

Tabela 2: Teste de Diferenças de Médias

Variáveis	Profissional Contábil	Gestor Público	Dif. de médias	
	Média	Média	Diferenças	p-valor
Gap de Expectativa	3,70	3,73	-0,03	0,77
Responsabilidade	4,21	4,22	-0,01	0,90
Segurança	3,78	3,80	-0,01	0,88
Tangibilidade	3,57	3,36	0,21	0,11
Acesso	3,95	3,74	0,20	0,06*
Entender o cliente	3,98	3,72	0,25	0,03**
Competência	4,02	3,47	0,55	0,00***
Comunicação	3,71	3,64	0,07	0,42
Confiabilidade	4,24	4,27	-0,02	0,79
Cortesia	4,42	3,94	0,47	0,00***
Credibilidade	4,09	3,85	0,24	0,01**
Número de observações 201				
Estatisticamente significantes ao nível de 1% quando***, 5% quando ** e 10% quando *.				

Fontes: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora

Na **Tabela 2**, são apresentados os resultados dos testes de diferenças das médias, com o intuito de demonstrar se existem diferenças estatísticas entre as médias da percepção dos dois grupos pesquisados. Destaca-se que as variáveis *Gap* de Expectativa, Comunicação, Responsabilidade, Segurança, Confiabilidade e Tangibilidade não apresentaram coeficiente significativo no teste de diferença das médias, todas obtiveram uma ínfima diferença entre as médias dos dois grupos, o que sugere que os gestores e os profissionais da área contábil possuem opiniões semelhantes no tocante a essas variáveis.

Quando observadas as variáveis Competência e Cortesia, é possível verificar que possuem diferenças estatisticamente significativas com nível de confiança em 99% em relação ao *Gap*. Ademais, as duas variáveis possuem as maiores distâncias entre as médias das opiniões dos dois grupos, o que sugere percepções diferentes entre eles. Salienta-se que em ambas os profissionais da área contábil atribuíram maior valor, o que motiva a pensar que esses avaliam melhor o serviço oferecido do que os que recebem o serviço (gestores públicos).

Na continuidade da análise desses dados, identifica-se também que as maiores médias concedidas pelos Gestores Públicos estão nas variáveis Responsabilidade e Confiabilidade que avaliam o grau de responsabilidade do contador público em relação aos relatórios por eles emitidos e o quão confiável são as informações produzidas pelo setor contábil, respectivamente.

Sob outra perspectiva, as menores médias dadas pelos gestores públicos estão nas variáveis Competência e Tangibilidade, que apreciam se esses gestores possuem competência para compreender as informações transmitidas, assim como evidenciam se os relatórios contábeis são visivelmente agradáveis, respectivamente.

Constatou-se que as variáveis Entender o Cliente

e Credibilidade demonstraram diferenças significativas com níveis de confiança em 95% em relação ao *Gap*. Ainda é possível enfatizar que a variável Acesso é significativa, com 90% de confiança, todas em relação ao *Gap* de expectativa.

4.3 ANÁLISES DE REGRESSÃO

Na **Tabela 3**, são apresentados os resultados da regressão em três distintas colunas. A primeira, representa os resultados da regressão no grupo de respostas dos Profissionais Contábeis; a segunda, dos Gestores Públicos; e, a terceira, é composta por todo o universo da pesquisa. É possível ressaltar que em análise geral, aproximadamente, 68,05% da variável dependente *Gap* são explicadas pelas variáveis do modelo. Quando é realizada a análise de tais percentuais separadamente (*por grupo*), é obtido o percentual de 74,01% para os gestores públicos e 76,46% para os profissionais da área contábil.

Tabela 3: Resultado da Regressão

Variáveis	Profissional Contábil	Gestor Público	Resultados dos dois grupos
Competência	0,068	-0,054	-0,012
	(0,57)	(-1,07)	(-0,29)
Comunicação	0,037	0,382***	0,235***
	(0,25)	(4,00)	(2,63)
Entender o cliente	0,525***	0,208***	0,352***
	(5,28)	(2,89)	(5,47)
Acesso	-0,089	0,201**	0,128*
	(-0,74)	(2,23)	(1,86)
Tangibilidade	-0,030	-0,008	-0,019
	(-0,41)	(-0,16)	(-0,47)
Responsabilidade	0,134	-0,033	0,067
	(1,06)	(-0,33)	(0,89)
Segurança	0,073	0,249***	0,119*
	(0,62)	(2,89)	(1,70)
Confiabilidade	0,102	0,048	0,025
	(0,70)	(0,40)	(0,23)
Cortesia	-0,041	0,003	0,033
	(-0,39)	(0,09)	(0,07)
Credibilidade	0,108	-0,213**	-0,078
	(1,20)	(-2,60)	(-1,22)
R-squared	0,7646	0,7401	0,6805

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora

Dos resultados da aplicação da regressão, para os Gestores Públicos, encontram-se evidências de que a ausência de Comunicação aumenta o *Gap* de conhecimento em 1% de significância, conforme apresenta H2. Tal constatação também é abordada nas pesquisas de Lima, Chacon e Silva (2004), bem como de Shalimova e Androshchuk (2018), que destacaram a importância da comunicação em benefício da informação contábil. Antunes *et al.* (2012) ainda evidenciam a contabilidade como meio para diminuição da assimetria informacional, além de contribuir para o desenvolvimento da economia, corroborando, assim, a hipótese 2 do estudo.

Ainda para os Gestores Públicos, a ausência da compreensão da necessidade de informação por parte do contador aumenta o *Gap* de conhecimento com significância de 1%, assim como para os profissionais da área contábil pública, ambas as situações foram demonstradas pela

variável Entender o Cliente e explorada na H3. O resultado obtido ratifica as pesquisas de Brisola (2004) e Moreira *et al.* (2013), as quais confirmam a necessidade de compreender e entender o cliente para auxiliar de maneira mais assertiva na tomada de decisão, o que nos dá indícios de que quanto menos compreensão da necessidade do cliente, maior a lacuna informacional na contabilidade pública.

O coeficiente da variável proposto na hipótese H1 não apresentou significância estatística a 1%, 5% ou 10%, tanto para os Profissionais Contábeis como para os Gestores Públicos, tornando-se inconclusiva no que tange à variável Competência diante da variável explicada *Gap* de Conhecimento. Na pesquisa de Moreira *et al.* (2013) pode ser destacada uma observação relevante em relação a isso, quando explicita que a não competência para compreender as informações presentes nos relatórios contábeis pode ocorrer pela ausência de conhecimento do significado de muitos termos utilizados. Stroehrer (2005) também afirma que a não compreensão da contabilidade pode tornar os relatórios contábeis exclusivos cumpridores de obrigações legais, não suprimindo, assim, a necessidade do administrador de possuir informações úteis para auxiliá-lo na tomada de decisão.

Lima, Chacon e Silva (2004) ainda mencionam que a maioria dos administradores não utiliza informações contábeis por não possuírem competências para compreender os benefícios que as mesmas trariam. Assim, a partir do resultado obtido, bem como através do que a literatura aborda, uma possibilidade para a não significância da variável Competência é justificada pela ausência de conhecimento do quão importante e úteis são os relatórios contábeis.

A variável de controle Segurança apresentou significância a 1% para os gestores, conforme assegura Fontana (2017), que estudou a segurança da informação como característica qualitativa da informação contábil e abordou a dependência dessa segurança em relação aos comportamentos dos usuários internos e externos da contabilidade. Tal constatação dá indícios de que quanto maior a ausência de segurança, maior a lacuna informacional entre contadores e gestores públicos.

Outra variável de controle que se destacou foi Acesso com significância de 5% para os gestores, ou seja, a ausência da acesso por parte do gestor aumenta o *Gap* de conhecimento com significância de 5%. Moreira *et al.* (2013), em seus estudos, esclarecem que o contador não realiza visitas aos clientes, assim como obteve um pequeno percentual em relação aos gestores que têm acesso aos relatórios contábeis. Já na pesquisa de Silva *et al.* (2010), 32,9% dos respondentes expuseram não ter acesso aos

relatórios contábeis. Desse modo, existem indícios de que a ausência de acesso aos relatórios contábeis contribui para a existência de *Gap* de Conhecimento.

As variáveis Competência, Responsabilidade, Tangibilidade, Confiabilidade e Cortesia estão presentes no modelo conceitual de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) e abordam que influenciam o *Gap* de Expectativa, porém em contrassenso a essa afirmação, essa pesquisa não encontrou evidências desses determinantes na influência do *Gap* de conhecimento informacional entre o Gestores e Contadores públicos na educação.

4.4 DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES GERAIS DOS RESULTADOS
O intuito deste tópico é alinhar a literatura abordada nesse artigo ao resultado encontrado, bem como o que é observado na prática da atividade dos contadores e gestores públicos no tocante às informações produzidas e o auxílio à tomada de decisão.

Antunes *et al.* (2012) reforçaram a necessidade de redução da assimetria informacional para o desenvolvimento das empresas, e ainda Lucena (2004) mostra a dificuldade das empresas em compreender e trabalhar com os relatórios contábeis. No entanto, a contabilidade brasileira vem apresentando um direcionamento maior para interpretação dos pronunciamentos do CPC, o que requer dos contabilistas, na prática, maiores habilidades de análise e interpretação das informações por eles produzidas (ANTUNES *et al.*, 2012).

Desse modo, os contadores devem ser reconhecidos como um comunicador de informações primordiais a tomada de decisões, além de aumentar o valor no processo produtivo como estudiosos dos relatórios contábeis e financeiros, sob a ótica formal, assim como na vertente dos compromissos sociais (KRAEMER, 2000).

Ainda assim, as pesquisas anteriores (OBAIDAT, 2007; SHALIMOVA; ANDROSHCHUK, 2018; LITJENS; VAN BUUREN; VERGOOSSEN, 2015; PORTER; Ó HÓGARTAIGH; BASKERVILLE, 2012; SANTOS, 2018), constataram a existência de *Gap* nas informações contábeis produzidas pelos auditores. Os resultados dessas pesquisas também indicam os determinantes que aumentam o *gap*, sendo alterado o fornecedor e receptor dessas informações contábeis, no presente artigo, tal relação acontece entre os contadores e gestores públicos, respectivamente.

Por essa razão, os resultados obtidos, a partir da regressão (**Tabela 3**), encontraram possíveis evidências de que o aumento da ausência de comunicação, de compreensão da necessidade do cliente, da ausência de acesso e de segurança aumentam significativamente o

Gap do conhecimento.

Consequentemente, o aumento dessa lacuna entre os gestores e contadores públicos ocasiona uma dificuldade em reconhecer a contabilidade como uma ciência efetiva para assessorar a tomada de decisão, uma vez que, segundo Moreira *et al.* (2013), apenas 29,2% consideram que os contadores são os profissionais aptos para avaliarem o desempenho das empresas. Destarte, essa perspectiva indica a falta de discernimento da contribuição gerencial que aqueles podem proporcionar, pois apenas 21,3% desses respondentes compreendem essa função gerencial da contabilidade, além da maioria dos participantes permanecerem com a visão de que os contadores são profissionais direcionadas apenas às áreas fiscal e trabalhista (MOREIRA *et al.*, 2013).

Assim sendo, os resultados deste artigo apontam determinantes do modelo conceitual de Gap que podem influenciar no processo decisório, ideia complementada por Brisola (2004) ao retratar a necessidade de estabelecer as informações importantes em uma decisão, mas que, para isso, é imprescindível entender quais informações são pertinentes em cada situação. Na prática o foco deve estar no que deve ser feito (SENDER, 2012).

Na pesquisa de Xavier e Silva (2017) foi observado que 84% dos respondentes entendem a importância do profissional contábil possuir conhecimento das áreas afins e uma visão sistêmica, por essa razão, foi identificado que os contadores necessitam conhecer os processos de tais áreas para que exista uma maior interação nos procedimentos do órgão, assegurando um registro contábil com maior qualidade.

Por isso, a má utilização e/ou a não utilização dessas informações geram consequências que podem prejudicar a decisão a ser realizada. Na área pública educacional, um equívoco no processo decisório e, por consequência, na aplicação dos recursos públicos, agrava a situação social e prejudica o crescimento econômico de um país (SANTOS; ROVER, 2019), como também influenciam diretamente na qualidade da educação (CAMPOS; PEREIRA, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se diferencia a outras pesquisas já mencionadas, no que tange à busca na identificação dos determinantes que aumentam a lacuna entre a percepção dos contadores e gestores públicos no tocante às informações geradas pela contabilidade pública no processo decisório.

A partir da metodologia aplicada nesta

pesquisa, foi possível identificar que há evidências de que existem determinantes que aumentam os *gaps* de expectativa informacional entre gestores e contadores públicos na educação, corroborando o que a literatura vem apresentando em pesquisas avaliando os *gaps* nas informações contábeis, porém em universos distintos (SANTOS, 2018; PICCOLI; KLANN, 2015; KOERNER, 2017; LITJENS; VAN BUUREN; VERGOOSSEN, 2015; PORTER; Ó HÓGARTAIGH; BASKERVILLE, 2012).

Foram analisados os 10 determinantes que o modelo conceitual de *expectation GAP*, de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) menciona. Conforme a teoria abordada, nessa pesquisa, dois desses determinantes são destacados como hipóteses 2 e 3 – Comunicação e Entender o Cliente - e foram encontrados resultados significantes quando relacionadas suas ausências e o *Gap*. Verificou-se ainda que duas variáveis de controle também apresentaram significância - Segurança e Acesso - quando relacionadas suas ausências e o *Gap*.

Assim, é possível obter uma percepção de que a ausência de alguns determinantes pode gerar um *gap* e, por consequência, influenciar a tomada de decisão. O que remete que um equívoco no processo decisório, no setor educacional, pode ocasionar uma aplicação de recursos públicos de maneira ineficiente, podendo agravar a desigualdade social, além de prejudicar o crescimento econômico de um país (SANTOS; ROVER, 2019), como também influenciam diretamente na qualidade da educação (CAMPOS; PEREIRA, 2016).

Dessa forma, há indícios que a diminuição das lacunas existentes entre o papel do contador em auxiliar a tomada de decisão por meio dos relatórios por eles gerados e a necessidade do gestor em receber essas informações e atuar de maneira assertiva, por meio de relatório embasados e estruturados, auxiliando-o de maneira objetiva e clara, pode ocasionar uma melhor gestão dos recursos públicos na educação pública.

Dentre as limitações desta pesquisa, é possível destacar o universo da pesquisa restrita à rede educacional no Estado de Alagoas. Ressalta-se também a limitação no que tange aos dois grupos pesquisados, pois além dos gestores, outros setores da organização pública, que recebem informações contábeis, estariam aptos a responder.

Desse modo, como proposta para pesquisas futuras, orienta-se realizar a replicação do estudo em outras Unidades Federativas (Município e Estados), bem como em mais regiões do Brasil. Outra sugestão é a replicação da pesquisa em outras áreas como saúde, segurança, tendo em vista a importância, também, do processo decisório dos gestores nessas esferas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Klerton Andrade Freitas; DINIZ, Josedilton Alves; DE LIMA, Severino Cesário. A visão do controle externo na eficiência dos gastos públicos com educação fundamental. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 11, n. 29, p. 56-67, 2017.
- ANTUNES, Maria Thereza Pompa *et al.* A adoção no Brasil das normas internacionais de contabilidade IFRS: o processo e seus impactos na qualidade da informação contábil. **Revista de Economia e Relações Internacionais**, v. 10, n. 20, p. 5-19, 2012.
- ARAÚJO JÚNIOR, Josué Nunes *et al.* Eficiência técnica das escolas públicas dos estados do Nordeste: uma abordagem em dois estágios. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 47, n. 3, p. 61-73, 2017.
- BANDIERA, Oriana; PRAT, Andrea; VALLETTI, Tommaso. Active and passive waste in government spending: evidence from a policy experiment. **American Economic Review**, v. 99, n. 4, p. 1278-1308, 2009.
- BEZERRA FILHO, João Eudes. **Contabilidade Aplicada ao Setor Público**: abordagem simples e objetiva. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- BRISOLA, Josué. Teoria do agenciamento na contabilidade a contabilidade e o processo de comunicação. **ConTexto**, v. 4, n. 7, 2004.
- CAMPOS, Francisco de Assis Oliveira; PEREIRA, Ricardo A. Corrupção e ineficiência no Brasil: Uma análise de equilíbrio geral. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 46, n. 2, p. 373-408, 2016.
- CATELLI, Armando; SANTOS, Edilene Santana. Internet: desafio para uma contabilidade interativa. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 12, n. 25, p. 24-41, 2001.
- CHAN, Sok-Gee; KARIM, Mohd Abd Zaini. Public spending efficiency and political and economic factors: Evidence from selected East Asian countries. **Economic Annals**, v. 57, n. 193, p. 7-23, 2012.
- CIA, Joanília Neide de Sales; SMITH, Marinês Santana Justo. O Papel da Contabilidade Gerencial nas PMEs (Pequenas e Médias Empresas): Um Estudo nas Empresas de Calçados de Franca-SP. In: ENCONTRO DA ANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001.
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Manual de Contabilidade do Sistema CFC/CRCs**. Brasília, 2009.
- DANA, Gherai. Audit expectation gap in the public sector in Romania. **Annals of the University of Oradea, Economic Science Series**, v. 2, p. 510-516, 2011.
- DANTAS, Luiz A. de O.; CALVO, Janaina Macedo. A Contabilidade Pública como Ferramenta de Gestão no Enfrentamento da Crise Financeira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, p. 512-532, 2017.
- DIASFILHO, José Maria. A linguagem utilizada na evidência contábil: uma análise de sua compreensibilidade à luz da teoria da comunicação. **Caderno de Estudos**, v. 1, n. 24, p. 38-49, 2000.
- DINIZ, Josedilton Alves; CORRAR, Luiz João; LIMA, S. C. A influência das transferências condicionais na eficiência da educação fundamental brasileira. In: CONGRESSO ANPCONT, 8., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPCONT, 2014.
- FERNANDES, Francisco Carlos; KLANN, Roberto Carlos; FIGUEREDO, Marcelo Salmeron. A utilidade da informação contábil para a tomada de decisões: uma pesquisa com gestores de alunos. In: CONGRESSO IAAER-ANPCONT, 3., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPCONT, 2009.
- FONTANA, Karen Hackbart Souza. **Análise das práticas de segurança da informação contábil e sua contribuição para a governança corporativa no requisito de conformidade**. 2017.
- FORTUNATI, José. **Gestão da educação pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.
- FRANCIS, Graham; MINCHINGTON, Clare. Quantitative skills: is there an expectation gap between the education and practice of management accountants?. **Accounting Education**, v. 8, n. 4, p. 301-319, 1999.
- GARCIA, Osmarina Pedro Garcia; COLTRE, Sandra Maria. Knowledge management as a determining factor in the retention of professionals in the industry: a case study in an organization in the furniture industry. **BBR. Brazilian Business Review**, v. 14, n. 2, p. 182-203, 2017.
- GRATERON, Ivan Ricardo Guevara. Auditoria de gestão: utilização de indicadores de gestão no setor público. **Caderno de estudos**, n. 21, p. 1-18, 1999.

KING, M. *et al.* **Information Technology and the Working Environment of the Management Accountant**. London: CIMA, 1991.

KOERNER, Michael. Bridging the "Expectation Gap" Using Student Preceptors. **Journal of Food Science Education**, v. 16, n. 4, p. 104-106, 2017.

KRAEMER, M. E. P. Mercosul exige mudanças o perfil do profissional contábil. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 4, n. 1, 2000.

LIMA, Magna Regina dos Santos; CHACON, Márcia Josienne Monteiro; SILVA, Maurício Correa. Uma contribuição a importância do fluxo de informações contábeis no processo decisório das micro e pequenas empresas: uma pesquisa realizada na cidade de Recife no Estado de Pernambuco. In: CONFERENCIA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EMPREENDEDORISMO LATINO-AMERICANA, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CIPEAL, 2004.

LITJENS, Robin; VAN BUUREN, Joost; VERGOOSSEN, Ruud. Addressing Information Needs to Reduce the Audit Expectation Gap: Evidence from Dutch Bankers, Audited Companies and Auditors. **International Journal of Auditing**, v. 19, n. 3, p. 267-281, 2015.

LOPES, Evandro Luiz; HERNANDEZ, José Mauro da Costa; NOHARA, Jouliana Jordan. Escalas concorrentes para a mensuração da qualidade percebida: uma comparação entre a Servqual e a RSQ. **Revista de administração de empresas**, v. 49, n. 4, p. 401-416, 2009.

LUCENA, W. G. L. Uma contribuição ao estudo das informações contábeis geradas pelas micro e pequenas empresas localizadas na cidade de Toritama no agreste pernambucano. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis da UNB/ UFPE/ UFPB/ UFRN, João Pessoa.

MARQUES, Maria da Conceição da Costa. Tendências recentes de abordagem à contabilidade pública em Portugal. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 14, n. 31, p. 96-108, 2003.

MCENROE, John E.; MARTENS, Stanley C. Auditors' and investors' perceptions of the "expectation gap". **Accounting Horizons**, v. 15, n. 4, p. 345-358, 2001.

MEDEIROS, Júlio; DEMO, Gisela. Attributes of a Relationship Management Model for the Public Sector (CIRS Exec). **BBR. Brazilian Business Review**, v. 18, p. 101-117, 2021.

MIRANDA, Luiz Carlos *et al.* Demanda por Serviços Contábeis pelos Mercadinhos: são os Contadores Necessários? **Contabilidade Vista & Revista**, v. 19, n. 1, 2008.

MOREIRA, Rafael de Lacerda *et al.* A importância da informação contábil no processo de tomada de decisão nas micro e pequenas empresas. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 10, n. 19, p. 119-140, 2013.

NAUDÉ, Pete *et al.* An international comparison of management's use of quantitative techniques, and the implications for MBA teaching. **Management Learning**, v. 28, n. 2, p. 217-233, 1997.

NUTT, Paul C. Comparing public and private sector decision-making practices. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 16, n. 2, p. 289-318, 2006.

OBAIDAT, Ahmad N. Accounting Information Qualitative Characteristics Gap: Evidence from Jordan. **International Management Review**, v. 3, n. 2, 2007.

PARASURAMAN, Anantharanthan; ZEITHAML, Valarie A.; BERRY, Leonard L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of marketing**, v. 49, n. 4, p. 41-50, 1985.

PICCOLI, Marcio Roberto; KLANN, Roberto Carlos. **A percepção dos contadores públicos em relação às Normas Brasileiras de Contabilidade Aplicadas ao Setor Público** (NBCASP), 2015.

POLLANEN, Raili *et al.* The Use of Performance Information in Strategic Decision Making in Public Organizations. **International Journal of Public Sector Management**, v. 28, n. 7, 2015.

PORTER, Brenda; Ó HÓGARTAIGH, Ciaran; BASKERVILLE, Rachel. Audit expectation-performance gap revisited: evidence from New Zealand and the United Kingdom. Part 1: the gap in New Zealand and the United Kingdom in 2008. **International Journal of Auditing**, v. 16, n. 2, p. 101-129, 2012. doi:10.1111/j.1099-1123.2011.00443.x.

RAJALA, Tomi. Mind the information expectation gap. **Journal of the Knowledge Economy**, v. 10, n. 1, p. 104-125, 2017.

SANTOS, Eziel da Silva. Diferença de expectativa na auditoria governamental. 2018. 48f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-

Graduação em Ciências Contábeis, Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), Vitória.

SANTOS, Rodolfo Rocha; ROVER, Suliani. Influência da governança pública na eficiência da alocação dos recursos públicos. **Revista Brasileira de Administração Pública**, v. 53, n. 4, 2019.

SARAIVA, Lucas Gurgel Mota; BEZERRA, Francisco Antônio; BEIRUTH, Aziz Xavier. A percepção dos gestores sobre a importância relativa de competências contábeis nas PMES no município de Fortaleza-CE. **Revista Ambiente Contábil**, v. 10, n. 1, p. 21-36, 2018.

SENDER, H. T. Case study: expectation gap between manager's requirements and employees' acquired knowledge. **MCCS Managerial Challenges of the Contemporary Society – International Management Conference**, v. 4, p. 148-153, 2012.

SHALIMOVA, Nataliia; ANDROSHCHUK, Iryna. Development of approaches to definition, classification and evaluation of "expectations gap": in the broader context of engagements provided by certified auditors. **Audit Financiar**, v. 16, n. 152, 2018.

SILVA, Benedito B. G. Sistema de informação contábil sob a ótica da teoria da comunicação: um estudo com administradores na região da Grande São Paulo. 1995. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Daniel José Cardoso *et al.* Para que serve a informação contábil nas micro e pequenas empresas? **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 7, n. 13, p. 89-106, 2010.

SILVA, Valmir Leôncio Silva. **A nova Contabilidade Aplicada ao Setor Público Uma abordagem prática**. 3. ed. São Paulo: Editora. Atlas, 2014.

STROEHER, A. Identificação das características das informações contábeis e sua utilização para tomada de decisão organizacional de pequenas empresas. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TAYLOR, Ronald N.; DUNNETTE, Marvin D. Influence of dogmatism, risk-taking propensity, and intelligence on decision-making strategies for a sample of industrial

managers. **Journal of Applied Psychology**, v. 59, n. 4, p. 420, 1974.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL [ULBRA]. **Estrutura e análise das demonstrações contábeis**. Curitiba: Editora Ibplex, 2009.

XAVIER, M. C.; SILVA, F. A. Implantação da Nova Contabilidade Aplicada ao Setor Público: os Impactos, Mudanças e Ganhos Observados Pelos Profissionais da Contabilidade da Administração Direta e Indireta do Município de Belo Horizonte-MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 14., 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2017.

Gestão por competências nas Universidades Federais Mineiras: uma análise a partir dos planos de desenvolvimento institucional

Skills Management at Federal Universities in Minas Gerais State: An Analysis based on Institutional Development Plans

***Ionice Oliveira Mendonça ** Cristiane Aline Soares Mendes
*** Leonardo Pinheiro Deboça **** Raquel Santos Soares Menezes**

Informações do artigo

Recebido em: 11/06/2019

Aprovado em: 13/10/2022

Palavras-chave:

Gestão por Competências.
Universidades. Plano de
Desenvolvimento Institucional.

Keywords:

Management by Competencies.
Universities. Institutional
Development Plan.

Autores:

*Mestre em Administração Pública
pelo Profiap. Servidora Técnica na UFV,
campus Rio Paranaíba-MG
ionice@ufv.br

**Mestre em Administração Pública
pelo Profiap. Servidora Técnica na UFV,
campus Rio Paranaíba-MG
cristiane.soares@ufv.br

***Doutor em Administração pela
UFMG. Professor na UFV, campus Rio
Paranaíba-MG leonardo.deboça@
ufv.br

****Doutora em Administração pela
UFMG. Professora na UFV, campus Rio
Paranaíba-MG raquel.menezes@ufv.br

Como citar este artigo:

MENDONÇA, Ionice Oliveira et
al. Gestão por competências nas
Universidades Federais Mineiras:
uma análise a partir dos planos
de desenvolvimento institucional.

Competência, Porto Alegre, v. 15, n.
2, nov. 2022.

Resumo

O Planejamento Estratégico nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil acontece, principalmente, sob a forma do Plano de Desenvolvimento Institucional – o PDI. Neste artigo, assume-se que nele devem constar conteúdos referentes à gestão por competências, quando este tema integrar a estratégia e a gestão das IES. Assim, o objetivo foi estudar a estratégia e as políticas de desenvolvimento de pessoal no PDI nas universidades federais de ensino superior do estado de Minas Gerais, com enfoque na gestão por competências. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, documental, com caráter descritivo, tendo por base os últimos PDI's disponibilizados por onze IFES mineiras. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, segundo as categorias de planejamento institucional e as políticas de desenvolvimento de pessoal. Os resultados da pesquisa demonstram que as IFES mineiras propõem em seus Planos de desenvolvimento Institucional metas e objetivos direcionados à capacitação e desenvolvimento dos servidores, mas ainda não se adequaram à orientação legal das políticas de desenvolvimento de pessoal. Além disso, embora algumas IFES pesquisadas deliberem sobre a gestão por competências em seus PDI's, elas ainda não despertaram para este tema como um processo que integra o desenvolvimento individual ao desenvolvimento organizacional.

Abstract

Strategic Planning in the Federal Institutions of Higher Education (IFES) in Brazil occurs mainly in the form of the Institutional Development Plan - the PDI. In this article, it is assumed that there should be contents related to the competences management, once this theme integrates the strategy and the management of IFES. Thus, the objective was to study the strategy and the policies of development of personnel in the PDI in the federal universities of higher education of the state of Minas Gerais, focusing on the competences management. For that, a qualitative, documental research was carried out with a descriptive character, based on the last PDIs made available by eleven IFES from Minas Gerais state. The data were submitted to content analysis, according to the categories of institutional planning and personnel development policies. The results show that the IFES in Minas Gerais propose in their Institutional Development Plans goals and objectives directed to the training and development of the employees, but they have not yet adapted to the legal orientation of the personnel development policies. In addition, although some IFES deliberate on competences management in their PDI's, they have not yet assumed this theme as a process that integrates the individual development to the organizational development.

1 INTRODUÇÃO

O planejamento estratégico tem sido praticado nas esferas pública e privada como ferramenta para redução de incertezas e norteadora das ações futuras para as organizações alcançarem resultados superiores (SILVA; GONÇALVES, 2011). Diante da escassez de recursos e das demandas da população, é essencial que o planejamento das instituições públicas esteja orientado para obtenção de eficiência e qualidade dos serviços prestados.

Para Pantoja, Camões e Bergue (2010) a gestão estratégica se refere à busca de alinhamento entre procedimentos e práticas organizacionais aos objetivos e metas da organização no curto, médio e longo prazos. Para tanto, o planejamento estratégico orienta as tomadas de decisões e busca a integração de toda a organização para o alcance dos objetivos e metas traçados.

Como instrumento de planejamento estratégico nas Instituições de Ensino Superior (IES), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é uma exigência do Ministério da Educação para credenciamento e reconhecimentos de instituições de ensino superior como universidades, e consiste em um documento em que se definem a missão, objetivos e metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades (BRASIL, 2002).

Independente do PDI, segundo Pantoja, Camões e Bergue (2010), o desempenho da organização deve ser considerado nos diversos níveis organizacionais até o nível individual, trazendo assim a área de gestão de pessoas como parceira estratégica da organização. Como ferramenta que busca alinhar a gestão de recursos humanos à estratégia das organizações se destaca a gestão por competências, que tem sido praticada em âmbito público e privado. Para Brandão e Guimarães (2001) a gestão por competências, tendo por base a estratégia da organização, direciona as práticas de gestão de pessoas a fim de captar e desenvolver as competências necessárias para atingir os objetivos traçados.

Sendo que o PDI figura como principal instrumento de planejamento das IES, assume-se que nele devem constar conteúdos referentes à gestão por competências, quando este tema integrar a estratégia e a gestão das IES.

No setor público brasileiro, a gestão por competências tornou-se referência a partir do decreto 5.707/2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), com a finalidade de melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos

serviços públicos prestados aos cidadãos através do desenvolvimento do servidor público, propondo ações de capacitação baseadas na gestão por competências. Para fins do decreto, gestão por competências é definida como “[...] gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição.” (BRASIL, 2006, online). A partir de então, se tornou um desafio aos gestores públicos a implementação da gestão por competências como prática de recursos humanos.

Para Machado *et al.* (2017, p. 86) a competência se verifica nos atributos pessoais e profissionais para enfrentar os desafios organizacionais, que ultrapassam o aporte de recursos e capital intelectual das organizações, “[...] o que evidencia a busca pela excelência, traduzida na prática como objetivo principal do exercício adequado das competências profissionais.”

Nesse contexto, é possível visualizar a relevância da gestão por competências ao buscar alinhar a gestão de recursos humanos às estratégias organizacionais, ao mesmo tempo em que representa um desafio para as organizações públicas. Buscou-se, nesse artigo, estudar a estratégia e a política de gestão de pessoas com enfoque na gestão por competências e seu contexto nas universidades federais de ensino superior do estado de Minas Gerais. Considerando que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) se traduz no planejamento estratégico das universidades, este trabalho se propôs a analisar os PDIs das universidades federais do estado de Minas Gerais quanto aos aspectos de planejamento institucional e as políticas de desenvolvimento de pessoal com enfoque na identificação de ações planejadas para a consolidação da gestão por competências, visto que esse modelo de gestão vem emergindo no campo da administração pública.

O problema de pesquisa parte da necessidade e relevância de se alinhar a gestão de recursos humanos às estratégias organizacionais no serviço público por meio da gestão por competências. O objetivo do artigo foi estudar a estratégia e as políticas de desenvolvimento de pessoal no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas universidades federais de ensino superior do estado de Minas Gerais. A pesquisa tem enfoque na identificação de ações planejadas para a consolidação da gestão por competências, visto que esse modelo de gestão vem emergindo no campo da administração pública.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ESTRATÉGIA, UNIVERSIDADE E PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

O termo estratégia é apresentado na literatura com uma vasta definição e aponta sua origem desde o período militar com o planejamento das guerras. Estratégia para Porter (1996, p. 9) “[...] trata-se de integrar o conjunto de atividades de uma empresa. O sucesso da estratégia depende de se conseguir fazer muitas coisas bem e em saber integrá-las.”.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) definem estratégia em cinco P's, sendo estratégia como plano, como uma direção pretendida, um guia para o futuro; padrão, como uma coerência em comportamento ao longo do tempo, extraindo padrões de seu passado, trata-se da estratégia realizada; como uma posição em que a empresa ocupa em seu ambiente; como uma perspectiva, a maneira como a organização faz as coisas, é um olhar para dentro da organização e para a visão da empresa; e como pretexto, como uma manobra para enganar a concorrência.

Oliveira (2011) define planejamento estratégico como “[...] processo administrativo que proporciona sustentação metodológica para se estabelecer a melhor direção a ser seguida pela empresa, visando ao otimizado grau de interação com os fatores externos – não controláveis – e atuando de forma inovadora e diferenciada.” (OLIVEIRA, 2011, p. 11). Ainda segundo Oliveira (2011) a complexidade da atividade de planejamento é decorrente de sua própria natureza por se tratar de um processo contínuo de pensamento sobre o futuro desejado e a avaliação das ações alternativas para o alcance de tal posição, levando em consideração o contexto ambiental interdependente e mutável, implicando assim num processo decisório permanente.

Com o planejamento estratégico, as organizações buscam conhecer o ambiente em que estão inseridas e as potencialidades internas que possuem para construir seu diferencial competitivo. Silva *et al.* (2013) afirmam, baseados em Wadsworth e Staiert (1993), que o planejamento estratégico pode ser resumido em etapas interdependentes que os gestores devem realizar e apoiar, sendo elas: a definição da missão; a análise do ambiente; os objetivos e metas; a formulação de estratégias, levando em conta os pontos fortes e fracos e as ameaças e oportunidades do ambiente; o planos de ação para implementação das estratégias selecionadas; e a execução e controle das ações definidas.

Prahalad e Hamel (1990) defendem que a competitividade de uma organização está na formação de

competências, na aprendizagem coletiva para coordenar recursos para atender ao planejamento estratégico. A implantação da estratégia gera novas competências que por sua vez vai influenciar novamente na formulação de novas estratégias.

Prahalad e Hamel (1990) também diferenciam as competências em centrais e essenciais, devendo as competências ter potencial de acesso a variados mercados, gerar benefícios significativos aos clientes e difíceis de serem imitadas pelos concorrentes. São as competências que preservam a competitividade no mercado e impulsiona o desenvolvimento de novos negócios. As competências são aprimoradas à medida que são aplicadas e compartilhadas, tornando essencial assim a administração do processo de aprendizagem organizacional para garantir o potencial competitivo da empresa.

Regio *et al.* (2014, p. 129-153) baseados nos estudos de Fleury e Fleury (2001) afirmam que “[...] muitas são as discussões relacionadas ao tema competência, seu desenvolvimento e gestão, tanto no nível da competência individual e das organizações [...]”, e agregam as contribuições de Nunes e Barbosa (2003), em que o “[...] conceito de competências passa pelo campo da educação, [...] frente às exigências de competitividade, produtividade e inovação do sistema produtivo.” (REGIO *et al.*, 2014, p. 129-153).

O potencial competitivo conferido pelo planejamento estratégico no setor privado dá lugar à eficiência e qualidade na prestação de serviços nas organizações públicas, que tem no planejamento estratégico uma importante ferramenta de gestão na formulação e execução dos objetivos e metas organizacionais.

Conforme exigência legal, o PDI, instrumento de planejamento estratégico nas IES, elaborado para um período de cinco anos, devendo contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento (BRASIL, 2004). Também é necessário que as instituições apresentem um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI).

Regulamentado pela Resolução n.º 3, de 14 de outubro de 2010 do Conselho Nacional de Educação, o PDI

tem como dispositivos legais, em síntese: Portaria MEC nº 1.466/2001, de 12/07/2001, Resolução CNE/CES 10, de 2002, Portaria MEC nº 7, de 19/03/2004, Portaria nº 2.051, de 09/07/2004, Decreto nº 5.224/2004, de 01/10/2004, Portaria MEC nº 4.361, de 29/12/2004, Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, Decreto nº 5.773/2006, de 09/05/2006, Portaria Normativa MEC nº 2, de 10/01/2007, Portaria normativa Nº 40, de 12/12/2007, Resolução CNE/CES nº 3, de 14/10/2010, Resolução nº 1, de 11 de Março de 2016 (SANT'ANA *et al.*, 2017).

O PDI serve como um instrumento de avaliação interna e externa, uma vez que deve estar intimamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional. Os resultados das avaliações devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido identificadas, devendo constar no PDI subsequente uma comparação entre os indicadores de desempenho constantes da proposta inicial e uma avaliação considerando-se a situação atual (SANT'ANA *et al.*, 2017).

São eixos temáticos essenciais do PDI o Perfil Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos, Perfil do Corpo Docente, Organização Administrativa da IES, Políticas de Atendimento aos Discentes, Infraestrutura, Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional, Aspectos Financeiros e Orçamentários e Anexos. Cada eixo encerra outros subitens pertinentes ao tema abordado. Encerra como interesse dessa pesquisa o subitem Políticas de Gestão, dentro do eixo Projeto Pedagógico Institucional.

2.2 POLÍTICAS DE GESTÃO DE PESSOAS: A PERSPECTIVA DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Segundo Fischer, Dutra e Amorim (2010), com o advento da globalização na década de 90 e um novo contexto econômico, gerir mudanças rápidas no ambiente torna-se indispensável para o sucesso dos objetivos estratégicos, tendo os recursos humanos papel estratégico e de agente de mudança. Diante do exposto, as pessoas assumem papel fundamental para consolidação das estratégias organizacionais, tem-se a necessidade de rever as políticas de gestão de pessoas buscando o desenvolvimento de práticas que agreguem valor para as pessoas e para as empresas. Para Dutra (2009, p. 16) “[...] a gestão de pessoas deve ser integrada, e o conjunto de políticas e práticas que a formam deve, a um só tempo, atender aos interesses e expectativas da empresa e das pessoas. Somente dessa maneira será possível dar sustentação a uma relação produtiva entre ambas.” Com potencial para responder a essas mudanças, alinhando a gestão de pessoas às estratégias organizacionais, a gestão por

competências passa a ser discutida.

O conceito de gestão por competências, segundo Hondeghem, Horton e Scheepers (2005), surgiu na década de oitenta, inicialmente no setor privado dos EUA e Grã-Bretanha, em resposta aos desafios impostos pelas mudanças econômicas ligadas à globalização, à crescente concorrência internacional e às mudanças tecnológicas.

O termo competência pode ser definido como “[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimento, recursos e habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188). Nessa mesma perspectiva, Pantoja, Camões e Bergue (2010) trazem a competência como a capacidade individual de pensar e agir, assim como aprender e adaptar-se ao ambiente a partir da interação com outras pessoas, sendo também de responsabilidade do indivíduo a construção e consolidação de suas competências tendo em vista sua capacitação e autodesenvolvimento, trazendo assim valor às organizações e a si próprio.

Segundo Redmond (2013), um modelo de competência é uma descrição das competências desejadas que derivam da estratégia da empresa e destinam-se a facilitar o crescimento e a mudança organizacional. Para Brandão e Guimarães (2001) a gestão por competências deve envolver todos os níveis organizacionais, desde o corporativo até o individual, e estar alinhada à estratégia organizacional. A visão determina a intenção estratégica da organização e orienta a formulação de políticas para captação e desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, a gestão por competências torna-se uma potencial ferramenta dando suporte à gestão de pessoas desde seleção, alocação, capacitação e avaliação de desempenho para que sejam atingidos os objetivos traçados no planejamento estratégico. Brandão e Bahry (2005) apontam a gestão por competências como alternativa aos instrumentos tradicionais utilizados pelas organizações, buscando reduzir a discrepância entre as competências disponíveis e as necessárias para a concretização da estratégia organizacional. “Baseando-se no pressuposto de que o domínio de certos recursos é determinante do desempenho superior de pessoas e organizações, esse modelo propõe-se fundamentalmente a gerenciar o *gap* ou lacuna de competências.” (BRANDÃO; BAHRY, 2005, p. 179).

A gestão por competências busca assim, adequar o perfil de seus profissionais com as necessidades organizacionais em termos de conhecimentos, habilidades

e atitudes que um indivíduo tem ou adquire, e entrega à organização no desempenho de suas funções, podendo assim também se enquadrar à condição das organizações públicas visto que no contexto atual elas se deparam com mudanças cada vez mais rápidas e constantes das demandas dos cidadãos tendo assim a necessidade de adequar os perfis profissionais para o atendimento às novas situações (PANTOJA; CAMÕES; BERGUE, 2010).

Com o decreto 5.707/2006, que instituiu o PNDP, coloca-se o desafio atual para as organizações públicas brasileiras de modernizar a gestão de recursos humanos utilizando a gestão por competências, rompendo as barreiras impostas pela burocracia e hierarquização. “Como ferramenta potencialmente poderosa para a integração estratégica das diferentes áreas de recursos humanos, a gestão por competências deve ser considerada uma prioridade para a administração brasileira.” (OCDE, 2010, p. 135).

Entretanto, a consolidação dessa nova política na administração pública brasileira não está sendo tarefa simples. Pantoja, Camões e Bergue (2010) desenvolveram um trabalho com o objetivo de descrever e analisar a consolidação dos dados referente ao preenchimento eletrônico no Portal SIPEC do Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação, que é um dos instrumentos de apoio à PNDP. Como resultado, os autores constataram que somente 24% dos órgãos responderam à questão afirmando terem elaborado o Plano Anual de Capacitação (PAC) com base na Gestão por Competências.

Nesse sentido, torna-se importante orientar o planejamento estratégico das instituições públicas para a gestão de competências, atendendo ao disposto legal, e a máxima do serviço público, que é a prestação de serviços à sociedade com qualidade e eficiência, através do alinhamento dos recursos humanos à missão, visão e valores organizacionais.

3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

A fim de verificar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Instituições Federais de Ensino Superior a existência de ações para implementação da gestão por competências como parte da gestão estratégica, foi adotado como procedimento metodológico a pesquisa documental. Segundo Gil (2008, p. 51) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.”

Trata-se de uma pesquisa descritiva, sendo o caráter descritivo diretamente ligado ao levantamento de

dados. Segundo Gil (2008, p. 28) as pesquisas descritivas têm como “[...] objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” Assim, a pesquisa descritiva se propõe a estudar as características de um grupo, sendo o tipo de pesquisa mais solicitado por organizações como instituições educacionais (GIL, 2008).

Quanto ao método de abordagem, foi utilizada a pesquisa qualitativa, que segundo Denzin e Lincoln (2006) pode ser definida como um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, transformando-o em uma série de representações, “[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, transformando-o “em uma série de representações [...]” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

As unidades de análise da pesquisa são os PDI's das universidades federais mineiras, obtidos nas páginas eletrônicas oficiais dos órgãos, no mês de maio de 2019, analisados por meio do método da análise de conteúdo. Definida por Bardin (1977, p. 31), “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 17) “[...] na pesquisa qualitativa, e mais especificamente na análise de conteúdo como método, o foco não está na quantificação, mas na análise do fenômeno em profundidade, elencando as subjetividades, suas relações, bem como interlocuções na malha social.”

Foram analisados os PDI's das onze universidades federais do estado de Minas Gerais: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Os documentos foram analisados segundo os aspectos de planejamento institucional e as políticas de desenvolvimento de pessoal – focalizando a gestão por competências de acordo com a legislação do PNDP. Tais aspectos constituíram as categorias essenciais de análise: Planejamento Institucional e Políticas de Desenvolvimento

de Pessoal, que foram decompostas em subcategorias, com o objetivo de maior detalhamento e assim permitir uma análise aprofundada das informações obtidas.

A categoria Planejamento Institucional é constituída das subcategorias: Período de vigência dos PDI's e Elementos de estratégia organizacional (missão, visão e valores). A categoria Políticas de Desenvolvimento de Pessoal é formada pelas subcategorias: Objetivos estratégicos relacionados à gestão de pessoas, Políticas institucionais de gestão de pessoas e Gestão por competências.

Especificamente para os elementos de estratégia organizacional, utilizou-se de *nuvens de palavras* para a exposição visual dos termos e suas importâncias relativas, no conjunto dos textos analisados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o objetivo de facilitar a compreensão dos aspectos de planejamento institucional e as políticas de desenvolvimento de pessoal obtidas junto aos PDI's, optou-se pela apresentação dessa seção considerando as duas categorias essenciais de análise e suas subcategorias.

4.1 PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

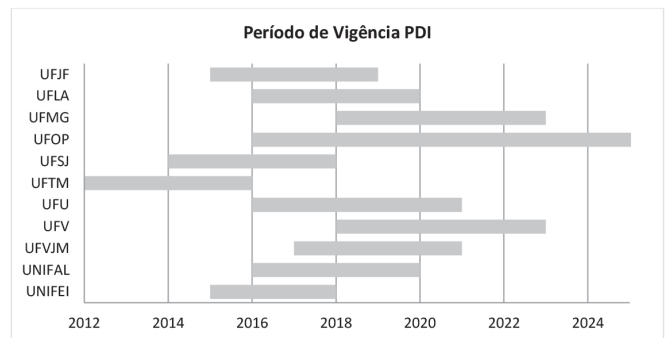
O Plano de desenvolvimento institucional constitui-se no instrumento de planejamento das universidades para o período de cinco anos, conforme exigência do Ministério da Educação, para fins de (re)credenciamento.

4.1.1 Período de vigência dos PDI's

Os Planos de Desenvolvimento Institucional foram analisados considerando-se o período de vigência atual ou o mais recente, a fim de delimitar o intervalo temporal planejado pelo conjunto das universidades estudadas, conforme mostra a **Figura 1**.

O período delimitado pelos PDI's varia entre 2012 a 2025, resultando em um intervalo de treze anos de planejamento. Oportuno destacar que a Universidade Federal de Ouro Preto optou por ampliar para dez anos, e a Federal de Viçosa para o período de seis anos, conforme evidenciado no gráfico, não sendo encontradas nos referidos PDI's justificativas para a extensão do planejamento.

Figura 1: Vigência dos PDI's das Universidades Federais Mineiras



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

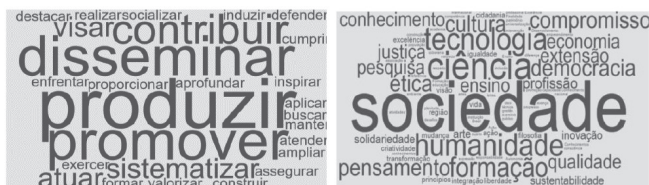
O PDI atual da universidade do Triângulo Mineiro (UFTM) não foi encontrado em sua página eletrônica oficial, somente o PDI do período entre 2012 e 2016. A equipe de pesquisa entrou em contato via e-mail com as Pró-Reitorias de Planejamento, solicitando o PDI para o período atualizado, mas não houve retorno, razão pela qual se convencionou utilizar o PDI disponível.

4.1.2 Elementos da estratégia organizacional - missão, visão e valores da Universidade

O papel principal do Plano de Desenvolvimento Institucional é fazer um diagnóstico da universidade e traçar os objetivos e metas para os próximos anos, e para isso, é essencial que a organização saiba exatamente qual o seu propósito, a razão de existir, definir a sua missão, aqui entendida com real importância, dado o fim público a que se destina a universidade. Ainda no caráter de futuro, de planejamento, surge a visão, definida a partir dos objetivos a serem alcançados nos próximos cinco anos, e os valores ou princípios que balizarão as ações.

Buscou-se nos planos das universidades a definição dos elementos estratégicos missão, visão e valores, e considerando que esses elementos se assemelham, na medida em que instituições desempenham atividades similares, baseadas no ensino, pesquisa e extensão, foram construídas nuvens de palavras a partir de verbos e substantivos, com o auxílio da ferramenta *Word Cloud*, destacando ações e características das universidades.

Figura 2: Qualificadores de ação e demais componentes nas definições de missão das universidades federais mineiras



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Definidos como a missão das universidades, se destacam nos planos estudados os verbos produzir, promover e disseminar, remetendo à universidade o papel de criadora da ciência, tecnologia, ensino e de formação. A sociedade é a substância de destaque na missão, dado o caráter público, do espaço onde a ação da universidade encontra sentido. Assim, a razão de existir das universidades destaca seu papel ativo, a serviço do seu público, que engloba a sociedade como um todo. Ou seja, a missão da universidade está voltada para fora, não sendo suas ações um fim em si mesmas, mas uma busca por uma sociedade melhor.

Figura 3: Qualificadores de ação e demais componentes nas definições de visão das universidades federais mineiras



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os objetivos para o futuro definidos na visão são focados no verbo Ser. As universidades direcionam suas ações para serem reconhecidas nacional e internacionalmente como instituições de excelência, ou se consolidarem como tal. Destacam-se ainda os objetivos voltados à sociedade. O processo de construção da visão, com foco no futuro, evidencia a necessidade de se considerar a estratégia como algo dinâmico, em constante evolução e articulado com o ambiente no qual está inserida, ou seja, a sociedade, e para onde se destinam suas ações. Verificou-se na pesquisa que três universidades (UFJF, UFMG e UFSJ) não apresentam a visão da instituição para o futuro em seu plano de desenvolvimento.

Figura 4: Qualificadores de ação e demais componentes nas definições de valores das universidades federais mineiras



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os valores ou princípios descritos por oito das onze universidades pesquisadas podem ser agrupados em ensino, democracia, sociedade, transparência, compromisso, qualidade e respeito. Por se tratar de órgão público voltado à prestação de serviços da educação superior, percebe-se uma preocupação com os princípios legais e compromisso social, associados às ações de defender, assegurar e posicionar-se frente aos valores institucionais na sociedade. Três universidades (UFSJ, UFU e UNIFEI) não declararam seus valores no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Os valores precisam estar imbuídos de consistência com a missão e a visão, pois só assim são capazes de promover engajamento e pertencimento entre os funcionários. No caso das universidades pesquisadas, por se tratar de órgãos públicos, e os servidores serem selecionados por meio de concursos, dificilmente é possível avaliar o nível de alinhamento de um profissional aos valores da instituição, antes que o mesmo comece a fazer parte do seu quadro efetivo. Caberia uma análise mais aprofundada acerca da forma como tais valores são, de fato, disseminados nas universidades, seja na integração dos colaboradores, seja por meio das políticas e práticas de desenvolvimento de pessoal, que, em tese, teriam dentre seus papéis, a responsabilidade de disseminar esses valores de forma coerente com os objetivos estratégicos, a visão e a missão da universidade.

4.2 POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL

A segunda categoria de análise da pesquisa, as políticas de desenvolvimento de pessoal, desdobradas em objetivos estratégicos relacionados à gestão de pessoas, políticas institucionais de gestão de pessoal e gestão por competências, buscou-se identificar os objetivos estratégicos vinculados ao desenvolvimento profissional, às políticas praticadas no âmbito de cada universidade e a implantação da gestão por competência nas universidades federais mineiras.

4.2.1 Objetivos estratégicos relacionados à gestão de pessoas

Buscou-se nos planos das universidades analisadas, identificar nos objetivos e metas propostos, ações vinculadas à gestão de pessoas, a orientação das ações para o futuro da organização e qual o foco desse planejamento. No **Quadro 1** as instituições são classificadas em cada aspecto analisado, com destaque aos trechos colhidos nos PDI's que evidenciam tais características.

Quadro 1: Objetivos estratégicos orientados à gestão de pessoas

Características	Instituições	Trechos relevantes dos PDI's analisados
Apresentam objetivos estratégicos orientados à gestão de pessoas	UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFTM, UFU, UFV, UVFJM, UNIFAL e UNIFEI.	“Melhorar a qualidade do trabalho institucional, por meio da valorização, capacitação e qualificação dos servidores docentes e técnicos-administrativos”. (PDI UFSJ, p. 14)
Apresentam objetivos orientados ao futuro da organização	UFJF e UFLA.	“Formar um quadro de gestores técnicos qualificados a fim de garantir, futuramente, a sustentabilidade administrativa da Instituição”. (PDI UFLA, p.105)
Objetivos focados na capacitação	UFJF, UFLA, UFMG, UFSJ, UFTM, UNIFAL e UNIFEI.	“Capacitar e atualizar os servidores nas áreas de orçamento, finanças e contabilidade.” (PDI UFTM, p. 40)
Objetivos focados na qualificação	UFJF, UFLA, UFMG, UFSJ, UNIFAL e UNIFEI.	“Incentivar a participação dos servidores docentes e TAEs em programas de formação continuada e intercâmbios nacionais e internacionais”. (PDI UFMG, p. 198)
Ênfase no desenvolvimento/ Dimensionamento profissional	UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFU, UFV e UVFJM.	“Contribuir para o desenvolvimento técnico e pessoal dos servidores da UVFJM, buscando potencializar suas principais habilidades profissionais”. (PDI UVFJM, p. 137)

Fonte: **Dados da pesquisa (2019)**

Todas as universidades pesquisadas possuem objetivos relacionados às políticas de gestão de pessoas, sendo que as universidades de Juiz de Fora (UFJF) e Lavras (UFLA) apresentam objetivos estratégicos especificamente orientados ao futuro da organização, indo ao encontro ao conceito de gestão estratégica de Pantoja *et al.* (2010), em que os objetivos e metas da organização devem considerar o curto, o médio e o longo prazos. Os termos qualificação, capacitação e desenvolvimento profissional figuram entre os objetivos das universidades, com destaque para a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em que a capacitação é especificamente direcionada às áreas de orçamento, finanças e contabilidade.

4.2.2 Políticas institucionais de gestão de pessoas

Conforme previsto na Lei nº. 11. 091, de doze de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos

em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, o plano de desenvolvimento institucional de cada Instituição Federal de Ensino deve contemplar o plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira, e dentro desse, o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento. O **Quadro 2** apresenta quais universidades mineiras propõem políticas próprias de gestão de pessoas.

Quadro 2: Políticas próprias de gestão de pessoas das universidades mineiras

IFES	Políticas Próprias
UFJF	Gestão do conhecimento
UFLA	Meta: conceber o Plano Institucional de Qualificação (PIQ) do corpo técnico
UFMG	Programa de formação integrada e de qualidade de vida na gestão de pessoas. Programa de Educação para Aposentadoria.
UFOP	-
UFSJ	-
UFTM	-
UFU	Programa de custeio à qualificação (QUALI-UFU)
UFV	-
UVFJM	Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência (FORPED)
UNIFAL	Programa de Incentivo à Qualificação dos servidores TAE (PROQUALITAE)
UNIFEI	-

Fonte: **Dados da pesquisa (2019)**

Adicionalmente às políticas de capacitação, qualificação e aperfeiçoamento previstas em lei, propõem políticas próprias de apoio ao desenvolvimento profissional dos servidores nas universidades de Juiz de Fora (Gestão do conhecimento), Federal de Minas Gerais (Programa de formação integrada e de qualidade de vida na gestão de pessoas, e Programa de Educação para Aposentadoria), de Uberlândia (Programa de custeio à qualificação – QUALI-UFU), do Vale do Jequitinhonha e do Mucuri (Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência – FORPED) e Federal de Alfenas (Programa de Incentivo à Qualificação dos servidores TAE (PROQUALITAE)). A Universidade Federal de Lavras indica a meta de conceber o Plano Institucional de Qualificação (PIQ) do corpo técnico, para ser implantado nos próximos 10 anos.

Torna-se oportuno destacar que as políticas de gestão de pessoal focalizam a qualificação – educação formal dos servidores. A importância da capacitação é destaque nos PDI's das universidades UFJF, UFOP, UFU e UNIFAL, como evidenciado no trecho “Assim, uma de suas preocupações centrais consiste na formação e preparação continuada dos docentes e servidores administrativos que nela atuam [...] tornando-o agradável e estimulante ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia de seus servidores.” (UNIFAL).

4.2.3 Gestão por Competências

A Gestão por Competências foi concebida com base no Decreto nº. 5. 707, de 23 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – PNDP, sendo a capacitação, eventos de capacitação e a gestão por competências as diretrizes dessa política.

Entende-se a capacitação, de acordo com o Decreto nº. 5. 707, de 23 de fevereiro de 2006 como “[...] um processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais.” (BRASIL, 2006, online).

Por força do Decreto, os órgãos públicos deverão fazer a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual, por isso buscou-se identificar nos PDI’s quais universidades implantaram a Gestão por Competências ou que a estabeleceram como meta para o futuro da organização. Considerando que os gestores são estimulados pelo MEC a elaborarem o PDI de forma livre e criativa, algumas instituições não nomearam a gestão por competência, mas descreveram ações que estão alinhadas à concepção do termo, e assim também foram caracterizadas como proponentes da gestão por competência de forma implícita, como evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 3: Gestão por Competências nas Universidades Mineiras

Implantada a Gestão por Competências	Gestão por Competências como meta	Gestão por Competências como meta implícita	Não citaram a gestão por competências
UFJF – parcial	UFJF UFPA UFSJ UFU	UFMG UNIFEI	UFOP UFTM UFV UFVJM UNIFAL

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Conforme o **Quadro 3**, das onze universidades analisadas, apenas a Federal de Juiz de Fora cita ações já concretizadas na instituição, baseadas na gestão de competências: “Nesse sentido, a Universidade Federal de Juiz de Fora [...] vem desenvolvendo práticas de gestão do conhecimento organizacional que estão fortemente ancoradas em uma nova política de gestão que ressalta a importância da implementação de diretrizes e estratégias claramente definidas para massificar e agilizar o processo de institucionalização da Gestão do Conhecimento Organizacional na UFJF.”

A UFJF ainda elenca como objetivo a implantação da gestão de competências, assim como as instituições UFLA, UFSJ e UFU. A UNIFEI e UFMG apresentam objetivos correlatos à gestão por competências, mas sem a menção ao tema: “Aproveitar e remanejar os servidores com foco nas necessidades da Instituição, levando-se em consideração as características pessoais de cada servidor; Promover o desenvolvimento dos servidores visando a capacitação objetiva com foco institucional e na capacidade de multiplicadores;” (UNIFEI, PDI, p. 28). “Aprimorar a política de gestão de pessoas da UFMG, com ênfase em ações que fortaleçam o desenvolvimento das potencialidades individuais, coletivas e institucionais.” (UFMG, PDI, p. 198).

Ao considerar que PNPD foi aprovado em 2006, colocando para as organizações públicas brasileiras o desafio de se modernizar utilizando a gestão por competências, devendo “[...] ser considerada uma prioridade para administração brasileira [...]” (OCDE, 2010, p. 135), percebe-se que durante os onze anos de vigência da lei, ainda não se têm resultados concretos da gestão por competências no âmbito das universidades federais mineiras.

A gestão por competências não é citada, nem mesmo implicitamente nas universidades de Ouro Preto, Triângulo Mineiro, Viçosa, Vale do Jequitinhonha e Mucuri e Alfenas, que representam 45% das universidades pesquisadas. De acordo com o relatório elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2010, a forte estrutura legalista e a cultura do serviço público brasileiro estão entre as principais dificuldades da implantação da gestão por competências no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento estratégico é uma importante ferramenta para orientar as ações das organizações ao longo do tempo. Tratando-se do PDI, enquanto instrumento utilizado pelas IFES, é importante que nele estejam contemplados os preceitos legais e as perspectivas de melhoria. No entanto, os resultados da pesquisa demonstram que as universidades federais mineiras propõem em seus Planos de desenvolvimento Institucional metas e objetivos direcionados à capacitação e desenvolvimento dos servidores, mas ainda não se adequaram à orientação legal das políticas de desenvolvimento de pessoal.

Ainda que mais da metade das IFES pesquisadas objetivam implantar a gestão por competências, os

resultados desta pesquisa sugerem que as universidades ainda não despertaram para este tema como um processo que integra o desenvolvimento individual ao desenvolvimento organizacional, o que parece um paradoxo ao se considerar a impossibilidade de planejar ações para o desenvolvimento da instituição, para sanar as necessidades/deficiências organizacionais sem considerar o perfil de seus profissionais e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos requeridos.

Considerando que após a vigência do PDI é necessário que as universidades apresentem ao Ministério de Educação um quadro-resumo com os principais indicadores de desempenho, para comparação e mensuração de resultados, esse material poderá subsidiar nova análise a fim de verificar a implantação da gestão por competências, conforme disposto no planejamento estratégico das universidades.

Conforme concebido por Brandão e Guimarães (2001) a gestão por competências, baseada na estratégia da organização, pode direcionar as práticas de gestão de pessoas a fim de captar e desenvolver as competências necessárias para atingir os objetivos traçados. Assim, contemplar a gestão por competências no planejamento estratégico das universidades torna-se indispensável à reformulação da política de recursos humanos, buscando a valorização e capacitação do servidor público para a manutenção e desenvolvimento institucional.

Como agenda de pesquisa, sugere-se replicações ou adaptações deste estudo considerando o universo das universidades públicas brasileiras, federais e/ou estaduais, ou das instituições de ensino superior privadas, ou ainda de regiões geográficas. Sugere-se também pesquisas que busquem explicar os motivadores da variabilidade e da diferença entre as proposições legais e normativas vigentes e a prática da gestão por competências nesses formatos organizacionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patricia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2005.

_____.; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e Gestão de desempenho: Tecnologias

distintas ou Instrumentos de um mesmo Construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação CNE/CES. Resolução nº. 10, de 11 de março de 2002. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 mar. 2002. Seção 1, p. 12. 2002.

_____. Presidência da República. Decreto 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, 24 fev. 2006. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: diretrizes para elaboração. Brasília: SAPIENS/DESEUP/ MEC/ SESu, dez. 2004. 2004.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2009.

FISCHER, André Luiz; DUTRA, Joel Souza; AMORIM, Wilson Aparecido Costa. **Gestão de Pessoas: práticas modernas e transformação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. Alinhando Estratégia e Competências. **RAE**, v. 44, n. 1, p. 44-57, jan./mar. 2004.

_____.; _____. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, Edição Especial. p. 183-196, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

- HONDEGHEM, Annie; HORTON, Sylvia; SCHEEPERS, Sarah. Modèles de gestion des compétences en Europe. **Revue française d'administration publique**, n. 4, p. 561-576, 2005.
- MACHADO, Maria das Mercês Borém Correa *et al.* Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 85-104, 2017.
- MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Tradução: Lene Belon Ribeiro; revisão técnica: Carlos Alberto Vargas Rossi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- NUNES, Simone Costa; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. A inserção das competências no curso de graduação em Administração: um Estudo em universidades brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia, 2003.
- OCDE. **Avaliação da Gestão de Recursos Humanos no Governo**. Relatório da OCDE: Brasil 2010, Governo Federal. Título original: "Reviews of Human Resource Management in Government: Brazil 2010 – Federal Government." Tradução: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Brasil. 2010.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- PANTOJA, Maria Júlia; CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão de Pessoas**: bases teóricas e experiências no setor público. Brasília: ENAP, 2010.
- PORTER, Michael. O que é estratégia. **Harvard Business Review**, nov./dez. 1996. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/adm/asplam/estrategia.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- PRAHALAD, Coimbatore K.; HAMEL, Gary. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 1990, p. 77-90, 1990.
- REDMOND, Elizabeth. Competency models at work: the value of perceived relevance and fair rewards for employee outcomes. **Human Resource Management**, v. 52, n. 5, p. 771-792, 2013.
- REGIO, Maria de Lourdes Severo *et al.* Gestão de competências profissionais na formação de administradores. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 1, 2014.
- SANT'ANA, T. D. *et al.* Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI, 2017. 130 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 11 out. 2022.
- SILVA, Wânia Cândida da *et al.* O planejamento estratégico na administração pública: um estudo multicaso. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 1, p. 90-101, jan./jun. 2013.
- SILVA, Flávia de Araújo e; GONÇALVES, Carlos Alberto. O processo de formulação e implementação de planejamento estratégico em instituições do setor público. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 4, n. 3, p. 458-476, set./dez. 2011.
- WADSWORTH, J. J.; STAIERT, J. J. Strategic Planning: A conceptual Model for Small and Midsize Cooperatives. Agricultural Cooperative Service. ACS Re-search Report 112. 1993.

Novo modelo de integração eficaz: estudo de caso de uma empresa no ramo de graneis

New effective integration model: a case study of a bulk industry company

***Ivana Caldeira Siqueira**

Informações do artigo

Recebido em: 10/08/2018

Aprovado em: 13/10/2022

Palavras-chave:

Integração eficaz. Socialização.

Recursos Humanos.

Keywords:

Effective integration. Socialization.

Human Resources.

Autores:

*ivanacsiqueira@gmail.com

Como citar este artigo:

SIQUEIRA, Ivana Caldeira. Novo modelo de integração eficaz: estudo de caso de uma empresa no ramo de graneis. **Competência**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.

Resumo

O presente artigo origina-se da necessidade de aplicação de um novo modelo de integração em uma empresa que atua no setor de graneis. Portanto uma nova estratégia em relação ao processo de recebimento dos novos funcionários. Neste processo de integração para novos membros, estes passam por um desenvolvimento em relação a empresa e do ramo em que ela atua. Portanto nessa nova proposta procura-se uma forma de aplicar um procedimento de integração eficaz, que conscientize o novo colaborador das regras, normas e cultura da empresa. Fazendo que este fique seguro e perfeitamente a vontade desde o primeiro dia. O que facilite no máximo a sua adaptação e socialização com sua equipe e demais integrantes.

Abstract

The present article arises from the need to apply a new model of integration in a company that operates in the grain sector. Therefore a new strategy regarding the process of receiving new employees. In this process of integration for new members, these are going through a development in relation to the company and the branch in which it operates. Therefore, this new proposal seeks a way to apply an effective integration procedure, which makes the new employee aware of the rules, norms and culture of the company. Making this stay safe and perfectly at ease from the first day. What facilitates at most your adaptation and socialization with your team and other members.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto das organizações, em que estas estão presentes em um mercado sempre competitivo, inúmeras estratégias são necessárias somente para manutenção da funcionalidade de uma empresa. Dentre estas, um dos principais focos é a manutenção dos indivíduos que fazem parte do sistema organizacional. Diante de tal contexto é necessário aplicar um processo “*humanizador*”. Procurando cada vez mais atender as necessidades dos colaboradores em vez de somente concentrar as energias, forças e estratégias no sistema produtivo, portanto há entendimento do indivíduo como parte imprescindível do processo de produção e que este ao entrar em uma empresa ou organização tem suas perspectivas e propósitos.

“A expectativa de uma gratificação mediata pelo trabalho; a antecipação do prazer representado pelo reconhecimento de um trabalho bem feito e sua correspondente remuneração. Quem trabalha vê o seu trabalho como um meio de atingir determinado objetivo, e, à medida que o trabalho progride, sente a satisfação de estar aproximando-se do seu objetivo (MISES, 2010, p. 673).

Para tanto, é imprescindível o envolvimento do setor de Recursos Humanos (RH). Conseqüentemente, este passa por constante aperfeiçoamento, tendo como foco o estreitamento entre o colaborador e empresa que este atua. Visando estrategicamente a manutenção da imagem institucional e programas de integração dos novos funcionários, sendo estes fundamentais para os resultados da organização.

Neste trabalho foi proposto um estudo de melhoria no processo de Integração de uma empresa no ramo de graneis, desenvolvido de maneira estratégica e eficaz, tendo como principal objetivo que o colaborador se sinta em seu primeiro dia de trabalho acolhido e bem informado sobre todas as diretrizes, regras e cultura da empresa. “Um programa de integração tem o objetivo de adaptar o novo funcionário à empresa contratante, facilitando seu processo de socialização no novo cenário de aprendizado no qual ele inicia.” (WEISS, 2006, p. 117).

2 GESTÃO DE PESSOAS

Diante da nova realidade na qual há uma relação humanizada entre empresa e colaborador, surge um novo panorama de Gestão de pessoas favorecendo o melhoramento das atividades de qualquer empresa. Sendo assim a moderna Gestão de Pessoas consiste em várias atividades integradas entre si no sentido de obter efeitos

sinérgicos e multiplicadores tanto para as organizações como para as pessoas que trabalham, envolvendo-as em todos processos.

Portanto, é inevitável que dentro do processo de gestão de pessoas ocorra o procedimento da integração. “Integração significa unificar componentes heterogêneos de uma forma sinérgica. Em uma empresa trata de facilitar o acesso à informação, o controle e fluxo de material, conectando todas as funções e entidades funcionais heterogêneas.” (SILVEIRA, 2009, *online*).

A gestão de pessoas passou por muitas transformações, inicialmente ela exercia apenas o papel de controle de “mão de obra”, ao passo que atualmente a sua função deve ser estratégica, alinhada à missão, à visão e aos objetivos organizacionais, visando maximizar o potencial humano, sendo as pessoas o principal ativo da organização. Existe a necessidade de tornar as organizações mais conscientes e atentas ao cuidado com seus os funcionários.

As organizações bem-sucedidas estão percebendo que somente podem crescer, prosperar e manter sua continuidade se forem capazes de otimizar o retorno sobre investimentos de todos os parceiros, principalmente o dos empregados. Quando uma organização está totalmente voltada para as pessoas, a sua filosofia global e sua cultura organizacional passam a refletir essa crença.

A gestão de pessoas nas organizações tem como principal função permitir a colaboração eficaz dos funcionários para alcançar os objetivos organizacionais e individuais.

“Gestão de Pessoas é uma área à mentalidade que predomina nas organizações. Ela é contingencial e situacional, pois depende de vários aspectos como a cultura que existe em cada organização, a estrutura organizacional adota, as características do contexto ambiental, o negócio da organização, a tecnologia utilizada, os processos internos e uma infinidade de outras variáveis importantes (CHIAVENATO, 2010, p. 17).

Com a finalidade de construir a melhor equipe e, conseqüentemente, a melhor empresa, a Gestão de Pessoas tem uma série de responsabilidades, que de acordo com Chiavenato (2010) podem ser agrupadas em 6 processos básicos de Gestão de Pessoas:

- Processo de agregar pessoas;
- Processo de aplicar pessoas;

- Processo de recompensar pessoas;
- Processo de desenvolver pessoas;
- Processo de manter pessoas;
- Processo de monitorar pessoas;

Para este estudo de caso daremos ênfase no processo de aplicar pessoas, com intuito de criar um processo de integração eficaz para a empresa estudada.

Processo de aplicar pessoas, meio utilizado para desenhar as atividades que um profissional desempenhará na organização, orientar e acompanhar o seu desenvolvimento na execução de suas tarefas. Envolve a integração do funcionário na empresa, o desenho do cargo e a avaliação de desempenho do funcionário no cargo. O modelo de trabalho adotado contribui para a construção da empresa que se deseja.

Para um bom relacionamento entre todos os que agregam a empresa, é necessário que se construa uma boa comunicação, simples e eficiente. Fazendo com que todos sejam conhecedores dos propósitos da organização.

2.1 COMUNICAÇÃO

“As organizações não podem existir sem comunicação.” (DAVIS; NEWSTRON, 2004, p. 5). Portanto, este é um fator chave nas organizações. As expectativas dos colaboradores e da empresa devem estar alinhadas e, logo, a comunicação entre os indivíduos e a organização torna-se fundamental para a empresa conseguir cumprir com seus objetivos.

“A comunicação interna é uma ferramenta fundamental para as organizações no que se refere à obtenção de excelentes resultados como: aumento de produtividade e ganho financeiro. Porém, quando há falhas ou barreiras na comunicação interna, gera vários transtornos que podem levar a organização ao descrédito, ou até mesmo ao fracasso. A comunicação quando mal feita ou feita de forma insatisfatória gera ruído, insegurança, desmotivação e falta de comprometimento dos clientes internos (JACOMINI, 2011, p. 1).

Identifica-se, portanto, que a comunicação se torna fator chave à medida que possibilita que ambos desempenhem suas funções auxiliando na melhoria contínua da organização. Dessa forma, através da participação conjunta entre a área de Gestão de Pessoas e os colaboradores, é possível desenvolver relações interpessoais mais sólidas proporcionando um sistema integrado nas relações de trabalho.

Fator importante para uma comunicação eficiente entre todos é a socialização do novo colaborador na empresa. Dando ao mesmo a sensação de segurança e de acolhimento.

2.2 SOCIALIZAÇÃO

A socialização faz com que a pessoa adquira as normas definidoras dos critérios morais e éticos, conforme os padrões da sociedade em que está inserido. Nessa constante interação com o meio, o indivíduo vai internalizando crenças e valores, construindo padrões de comportamento próprio para interação em cada grupo. Tais valores, vão se consolidando e determinando suas escolhas, dentre elas, as escolhas profissionais.

Este mesmo processo revela-se crucial no contexto de uma organização. Ao ingressarem em um novo grupo, os funcionários precisam ser apresentados aos valores, crenças, normas e práticas da organização, passando por um processo de socialização, que lhes permitirá articular-se com os processos de comunicação e de integração que permeiam o fazer coletivo.

A socialização organizacional é necessária, pois proporciona para o novo colaborador a redução da imprecisão de papéis e aumenta a sensação de segurança. Para a equipe ou organização, este processo cria uma maior uniformidade comportamental entre seus membros, desenvolvendo uma base para o entendimento, a colaboração e a redução do potencial de conflito.

Deve-se destacar que há uma gama de possibilidades de controle sobre o comportamento do indivíduo nas organizações e que estas dependem diretamente do modo como a organização socializa as pessoas. Por esta razão, é muito importante que a organização escolha e adote corretamente as estratégias de socialização.

Segundo Van Maanen (1996), há sete estratégias de socialização que são empregadas pelas empresas, que não são mutuamente exclusivas e que, na prática, estão combinadas de diversas formas.

- Estratégias de socialização formais e informais de socialização;
- Estratégias individuais e coletivas de socialização;
- Estratégias sequenciais e não sequenciais de socialização;
- Estratégias fixas e variáveis de socialização;
- Estratégias de socialização por competição ou por concurso;

- Estratégias de socialização em série e isoladas;
- Estratégias de socialização por meio de investidura e despojamento;

Este processo de socialização é feito assim que o colaborador entra na empresa, por meio da integração do mesmo, orientando de forma intensiva atitudes e comportamentos adequados e esperados no desempenho de suas funções na organização.

2.3 INTEGRAÇÃO

Dentre os métodos de socialização apresentados por Chiavenato (2010), destaca-se como objeto desse estudo o programa de integração, que tem por finalidade fazer com que o novo empregado aprenda e assimile, normas e valores, padrões de comportamento considerados imprescindíveis para o bom desempenho suas funções.

A palavra integração tem origem no termo latim "*integration*" que trata da ação ou efeito de integrar ou integrar-se, ou seja, construir um todo, completar um todo com as partes que faltam ou fazer com que alguém ou algo passe a pertencer ao todo.

Antes de se tornar empregado, o candidato passa por algumas etapas inerentes ao processo seletivo, sendo a primeira o recrutamento, definido como: "[...] processo de identificação e atração de um grupo de candidatos, entre os quais serão escolhidos alguns para posteriormente serem contratados para o emprego." (MILKOVICH; BOUDREAU, 2000 *apud* ARAÚJO, 2006, p. 15), seguida da seleção, que consiste na "[...] busca, dentre os vários candidatos recrutados, aqueles que são mais adequados aos cargos existentes na organização, visando manter ou aumentar a eficiência e o desempenho do pessoal, bem como a eficácia da organização." (CHIAVENATO, 2010, p. 131).

Finalizada a etapa de seleção, a gestão de recursos humanos inicializa o processo denominado programa de integração, uma vez que já foi estabelecido um contato com o candidato ao cargo.

No treinamento de integração a empresa atua somente quando é contratado um novo funcionário e o mesmo precisa de dicas sobre a empresa e como desempenhar seu cargo. Um bom programa de integração pode ser o diferencial de uma empresa, pois com o funcionário bem ambientado e estando a par de todas as normas da empresa seus direitos e deveres, tende a produzir mais e diminuir o número de rotatividade na empresa. O custo de uma contratação

é muito alto comparado com o mesmo custo de treinamento.

O treinamento é uma ferramenta utilizada na maioria das empresas que pretendem aumentar lucros e diminuir rotatividade de funcionários, apesar de não ser uma técnica barata, mas o custo benefício é bom e de agrado para patrões e funcionários.

“ Treinamento é a experiência aprendida que faz com que o indivíduo treinado produza uma mudança que pode melhorar sua capacidade para desempenhar suas tarefas, o treinamento pode envolver vários tipos de mudanças de comportamento como mudança de habilidades usadas nas tarefas, conhecimento que pode ser considerada uma mudança permanente e atitudes dentro da empresa e fora dela fazendo com que o mesmo esteja empenhado não apenas em seu cargo, mas sim querendo crescer juntamente com a empresa (CHIAVENATO, 2010, p. 339).

Nos primeiros dias de trabalho, o colaborador precisa adaptar-se nesse novo ambiente que ainda é desconhecido por ele. Neste momento, é importante que aconteça o programa de Integração.

Hoje, neste contexto globalizado, no qual a rotatividade de colaboradores em uma organização é alta, o bom administrador deve ser capaz de entender e liderar pessoas através de comunicação adequada. Neste sentido, a Integração de novos funcionários possui papel importante na estratégia empresarial, pois o bom acolhimento tem a capacidade de gerar uma relação de confiança e principalmente auxiliar no relacionamento do novo ingressante com os demais funcionários.

Sendo assim, o relacionamento interpessoal e o clima dos grupos podem trazer satisfações ou insatisfações pessoais ou grupais, repercutindo na organização em sua totalidade. Ao promover uma oportunidade de socialização através do treinamento de integração a organização facilita essa etapa inicial de conhecimento mútuo, apresentando aspectos importantes da sua cultura que posteriormente serão confirmados ou não pelas experiências vivenciadas pelo novo empregado no cotidiano da empresa. Dessa forma, têm-se a concordância de que a socialização, favorecida pela prática dos diversos tipos de treinamentos de integração adotados pelas organizações, é essencial para o processo de adaptação do novo empregado à cultura, valores e costumes da organização, além de proporcionar conhecimento das atividades específicas e convívio com os empregados veteranos.

Para Xavier (2006, p. 44) os processos de integração formal usualmente utilizado em empresas mais organizadas contempla:

- Explicação adequada sobre a empresa: breve histórico, seus produtos;
- O organograma e a localização do departamento em que o novo colaborador vai trabalhar;
- Políticas, processos e normas gerais da empresa;
- Normas de segurança;
- Sistemas de comunicação;
- Serviços aos empregados;
- Visitas: às instalações gerais e às áreas que se relacionam com o departamento em que se vai trabalhar
- Exercícios eventuais de segurança, demonstrações, etc;
- Distribuição de folhetos, regulamentos e manuais explicativos.
- Apresentação a pessoas ou áreas relevantes

Sendo que a duração do período de integração pode ser de um dia, uma semana ou periodicamente, variando de empresa para empresa, no entanto, o importante é que todos os funcionários estejam alinhados com as políticas da organização e se sintam seguros para executar suas atividades. Assim, quanto mais completo for o processo de integração maior será a relação de confiança, e relacionamento entre os funcionários.

Deve-se afirmar, ainda, que a integração de RH se trata de preceito fundamental para as empresas, uma vez que a imagem que o funcionário terá da instituição será a partir do contato inicial que terá com ela.

Portanto, a integração de RH proporciona melhores condições para o desenvolvimento e participação dos colaboradores na organização, reduzindo número de dúvidas a respeito das práticas da empresa. Além disto, este processo permite que as necessidades da organização sejam cumpridas de forma mais rápida e certa.

3 ESTUDO DE CASO: NOVA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO EFICAZ EM UMA EMPRESA NO RAMO DE GRANÉIS

A empresa estudada está localizada na cidade de Rio Grande/RS, no ramo de atuação em agronegócio, mais

especificamente com grãos.

Foi criada em 1993 e conta com aproximadamente 500 colaboradores, exporta em média 7 milhões de toneladas/ano de grãos.

Sua Visão, Missão e Política estão atreladas em se tornar a maior empresa do agronegócio gerando rentabilidade e desenvolvimento na região onde atua.

O atual processo de Integração não atinge o resultado esperado por parte de seus colaboradores, gerando muitas dúvidas, questionamentos, dificuldade de interagir com colegas e adaptação com as normas e regras da empresa.

Atualmente a Integração se dá pelo setor de RH, no qual conduz os novos colaboradores a sala de treinamento. Começa praticando uma ação de boas-vindas, passando um vídeo de aproximadamente cinco minutos contendo a apresentação da empresa (*história, estrutura, filiais e parceiros de negócios*). Após reproduz outro vídeo de três minutos, com informações sobre o setor de controle e qualidade, cujo o foco são as regras/normas ambientais. Terminando esta parte, a representante do ambulatório, enfermeira, começa a apresentação de seu setor, informando sobre os serviços prestados no local, benefícios e atendimento.

Ao final da apresentação do ambulatório, começa a palestra por parte do líder do setor de segurança Patrimonial, que informa sobre as regras e normas da organização, a importância do controle de acesso a empresa e o uso do crachá de identificação, até este momento a Integração consome cerca de duas horas.

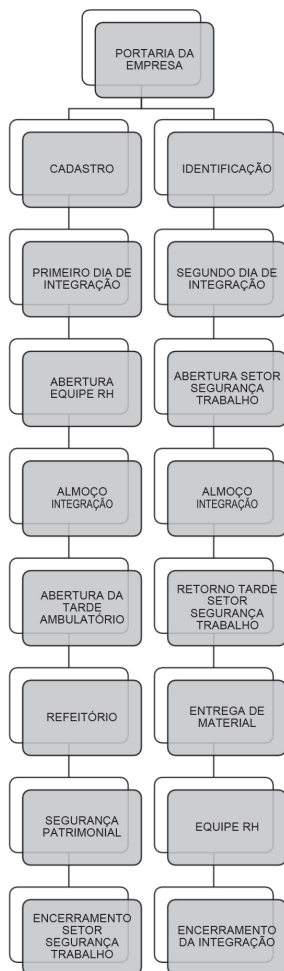
Por fim, o colaborador fica um tempo maior com o setor de Segurança do Trabalho, em média 03 horas, onde são apresentados normas e regras de segurança, proteção individual, controle de riscos e prevenções de acidentes. O Técnico de Segurança busca sempre enfatizar a conscientização dos novos colaboradores, em manter e atentar para sua própria segurança, assim seus colegas também estarão protegidos e todos poderão cumprir suas tarefas de maneira satisfatória e sem riscos. Este setor representado pelo Técnico de Segurança, encerra a Integração e os colaboradores são liberados para o almoço, ao terminar o intervalo do almoço, os novos colaboradores retiram os uniformes e equipamentos de proteção no setor almoxarifado e são destinados para seus respectivos setores, terminando assim o ciclo de Integração.

Este processo possui muito conteúdo e curto espaço de tempo para ser aplicado. É ministrado somente em uma manhã por quatro setores diferentes, dificultando o entendimento dos novos colaboradores.

A nova proposta de Integração Eficaz tem por objetivo fazer com que o novo colaborador aprenda e absorva os valores, cultura, normas e diretrizes propostas pela empresa, de modo agradável, dinâmico e acolhedor, transmitindo mais conhecimento, informações e segurança em suas atividades, nas equipes de trabalho e com seus gestores, assim a empresa obtém melhores resultados, diminuindo a rotatividade de funcionários e tempo de adaptação na empresa, sempre visando a qualidade dos serviços e bem estar dos colaboradores.

Nas informações apresentadas na **Figura 1** a seguir, destacam-se a cronologia da Nova Integração, descrevendo o fluxo para cada dia proposto pelo novo processo.

Figura 1: Fluxograma



Fonte: Autores do artigo

3.1 DESCRIÇÃO DO FLUXOGRAMA

3.1.1 Primeiro dia de integração

A nova proposta de Integração Eficaz seguirá um novo fluxo, conforme descrito no capítulo anterior.

No primeiro dia do colaborador na empresa, o mesmo se apresenta na portaria da empresa e faz seu cadastro de acesso, receberá um crachá provisório, após é orientado a seguir para sala de Treinamentos, onde é recepcionado pela equipe de RH. A seguir segue cada fase informada neste fluxograma de Integração Eficaz:

- a) O RH faz a abertura da integração, explanando as boas-vindas aos novos colaboradores, apresenta o vídeo institucional da empresa, contendo toda sua história, Missão, Visão e Políticas, os setores que constituem a empresa, as filiais e matriz, produtos com que a empresa trabalha e parceiros de negócios. Após explica para os colaboradores as informações do vídeo, tira dúvidas e descreve o ramo de negócio da empresa através dos produtos que trabalha. Faz um intervalo de 15 minutos para o "coffee break", assim os colaboradores podem trocar experiência e se conhecerem melhor de forma informal, sentindo-se mais confortável com o ambiente. Ao retornarem do intervalo o representante do RH aplica uma ferramenta de dinâmica com os colaboradores, objetivando a troca de experiências entre os participantes, o autoconhecimento das características de cada novo membro da equipe, após é apresentado novo vídeo com informações do setor de Controle Ambiental, também conhecido como "Controle e Qualidade", este aborda conteúdos de normas e leis que devem ser seguidas de acordo com o ramo das atividades da empresa, contendo regras e projetos ambientais que a empresa agrega. A seguir é entregue para os colaboradores, formulários impressos com informações acerca dos benefícios dos colaboradores. O RH explica cada um deles, tais como: salários, plano de saúde/odontológico, seguro de vida, vale alimentação, vale transporte, uniformes, contrato de trabalho e entrega a carteira profissional assinada.
- b) Almoço de Integração: Passando esta

parte, todos são liberados para o almoço que é servido no refeitório da empresa, oportunidade de todos conhecerem um pouco da parte interna da empresa e dos futuros colegas. Terminado o intervalo do almoço todos retornam à sala para a nova etapa da Integração.

- c) Abertura da Tarde - Ambulatório: Os colaboradores são recebidos pelos representantes de algumas áreas principais da empresa, estas áreas já foram apresentadas durante o vídeo institucional: ambulatório, Refeitório, Segurança Patrimonial e Segurança do Trabalho. O ambulatório representado pela Enfermeira, complementa sua parte no vídeo e esclarece algumas dúvidas dos novos colaboradores, repassa informações de atendimento e benefícios.
- d) Refeitório: Representado pela nutricionista, que além das informações passadas no vídeo inicial, passa algumas dicas nutricionais e cuidados com a saúde alimentar.
- e) Segurança Patrimonial: O líder do setor de Segurança Patrimonial faz as fotos dos novos colaboradores, para confecção de seus crachás permanentes e enfatiza o uso deste material.
- f) Encerramento/ Segurança do Trabalho: O Técnico de Segurança do Trabalho já segue na sequência com sua apresentação, através de informativos e relatos sobre segurança no trabalho. Este primeiro dia se encerra com a participação de um membro da gerência da empresa recepcionando os novos colaboradores com palavras de motivação e agradecimento, que todos construam juntos seu sucesso pessoal e profissional junto da organização.

3.1.2 Segundo dia de integração

Seguimos para o segundo dia com a abertura conduzida pelo Técnico de Segurança do Trabalho, almoço de Integração, entrega de material e encerramento com a equipe RH e demais participações. As fases propostas para o segundo dia são:

- g) Segurança do Trabalho: O técnico apresenta um vídeo contendo informações sobre normas e regras de segurança, algumas fotos e ilustrações de riscos de acidentes

de trabalho, locais que podem e não podem haver circulação de pessoas. Todos os novos colaboradores são convidados a participarem de uma visita nas dependências da empresa, para conhecerem a área em prática, onde irão trabalhar de acordo com cada função desempenhada, assim fixaram de maneira eficaz, as normas e regras informadas em sala.

- h) Almoço de Integração: Com o término das visitas nos setores, todos são liberados para o intervalo do almoço, momento de descanso e troca de experiências entre os colegas.
- i) Tarde - Segurança do Trabalho: Ao voltarem para sala, o Técnico de Segurança, convida os mesmos para refletirem sobre todas as informações, que foram repassadas até o momento, e fazem um diálogo de perguntas e respostas.
- j) Entrega de Material: Os novos colaboradores recebem da equipe de Segurança do Trabalho, seus uniformes e equipamentos de proteção individual (EPI), e o técnico, faz a demonstração de como se usa o equipamento de proteção individual, conforme a atividade laboral do colaborador enfatizando sua importância.
- k) Equipe de RH: O RH faz o encerramento da integração, com a participação dos líderes de cada setor correspondente a função do colaborador admitido, então, este colaborador é direcionado ao seu setor de trabalho, acompanhado pelo seu líder.
- l) Encerramento da Integração: Assim que o novo colaborador chega no setor, o líder faz sua apresentação a equipe de trabalho e designa um colaborador a ser seu tutor. Este fica responsável por treinar e acompanhar durante o primeiro mês ou até que o mesmo se sinta seguro na execução de suas tarefas. Com o término dos 30 dias de contrato, é feita uma entrevista de acompanhamento pelo setor de RH, onde encerra-se por completo sua integração na empresa.

4 METODOLOGIA

O estudo de caso concretiza-se através do desenvolvimento de pesquisas bibliográficas e tendo como base o

anterior sistema de integração que é aplicado aos novos colaboradores de uma empresa do setor de graneis. Como foi notado neste processo há inúmeras lacunas, na qual carecem de informações para os novos funcionários que integrarão o quadro da empresa. Também é observado que devido o curto período apresentado pelo método implicava em uma insuficiência da associação dos novos Colaboradores com o ambiente de trabalho e suas normativas.

Atualmente é aplicado um novo modelo de integração eficaz na busca de sanar as falhas do método anterior. Permitindo uma melhor adaptação do novo Colaborador ao corpo da empresa, diminuindo possíveis limitações de comunicação e principalmente o de socialização. Conforme Fleury (1996), a socialização é um momento crucial para o entendimento entre indivíduos entrantes e empresa. Portanto uma estratégia de integração permite que os valores e os comportamentos sejam transmitidos e incorporados pelos novos membros.

Através da criação do fluxograma, que serve como ferramenta de apoio. Desenvolvido com o intuito de melhorar a capacidade de apresentar informações, de forma simplificada, lúdica de fácil assimilação. O fluxograma demonstra o passo a passo de cada área da empresa que participa do processo.

Pode-se afirmar que em ambos dias de Integração, as principais atividades desenvolvidas no processo de integração serão a recepção pelo DRH (Departamento de Recursos Humanos), durante a manhã do primeiro dia e a atividade no mesmo período do segundo dia com a apresentação do técnico da Segurança do Trabalho, na qual discorre sobre as normas de segurança, uso dos EPIs, controle de riscos e prevenção de acidentes.

É necessário frisar que não se deseja diminuir outros setores que são apresentados durante o processo de integração. Sendo que cada um tem sua importância fundamental para o funcionamento da organização como um todo. Onde, todas as atividades são de suma importância para conduzir o novo colaborador as diretrizes do funcionamento da empresa.

Portanto, pode-se afirmar que são vários mecanismos a serem utilizados para adaptar o melhor possível cada novo membro que entra na empresa, afirmando de que os objetivos organizacionais se concretizem, permitindo que se obtenha o melhor de cada novo colaborador.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo desenvolver um processo de integração eficiente para novos colaboradores de uma empresa no ramo grãos. Analisar/criticar o processo de integração existente, elaborar um fluxograma para o novo processo de Integração. Ou seja, desenvolver um processo eficaz, que contribua para o desenvolvimento e crescimento do colaborador e da empresa mutuamente.

Um dos grandes desafios das organizações atualmente é a enorme cobrança existente em um mercado que sempre se renova. Investimentos nas mais diversas áreas é um processo estratégico fundamental. Portanto empresas precisam das pessoas certas, na hora certa e na quantidade correta capazes de suprir as demandas necessárias.

Todo processo de integração envolve mais do que o mero repasse de informações. Em vista disso, um programa orientado a envolver e motivar o novo colaborador é diferente de um método somente voltado a informar e meramente mostrar o local de trabalho. Isso denota a este novo integrante que a organização tem transparência e interesse em fazer os que chegam em membros efetivos das equipes.

Pode se observar, ao longo do estudo, que as ferramentas produzidas para a nova Integração, possui maior eficiência no desenvolvimento do colaborador que está sendo admitido, hoje este colaborador absorve com naturalidade as informações repassadas, o modo que se expressa estas informações, tornou se eficiente, dinâmico, prático, completo, com tempo adequado, para distribuir as informações, despertando no indivíduo maior interesse e atenção.

Sendo assim, podemos concluir que se o processo se inicia de maneira eficaz, existem ganhos para ambas as partes. O colaborador que se adapta mais rapidamente a empresa, com segurança e tranquilidade, menos dúvidas e maior interesse. Para a empresa redução de custos, diminuição no "turnover", redução no absenteísmo e futuramente passivos trabalhistas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luis César G. de. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2006.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro:

Elsevier, 2010.

DAVIS, Keith; NEWSTROM, John W. **Comportamento Humano no Trabalho**: Uma abordagem organizacional. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ELGENNIN, S. M. M. **Psicologia Organizacional**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2010.

FLEURY, M. T. L. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

JACOMINI, L. O Papel da Comunicação nas Organizações. **Revista Npi/Fmr**, v. 5, p. 1-9, 2011.

MARTIN, R. F. Socialização organizacional. A importância do programa de integração para novos servidores na percepção dos técnicos e docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Parintins. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, jul./set. 2016.

MISES, L. V. **Ação Humana**: Um tratado de Economia. 3. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

OLIVEIRA, D. P. R. **Sistemas, Organização & Métodos**: Uma abordagem gerencial. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, E. A. Z. **Gestão de Pessoas**. Londrina: Unopar, 2014.

SILVEIRA, T. R. **Integração Organizacional**. 2009. Disponível em:
<http://www.pedagogia.com.br/artigos/integracaoorganizacional/index.php?pagina=0>.

VAN MAANEN, Jon. Processando as pessoas: estratégias de socialização organizacional. In: FLEURY, Maria Teresa Leme *et al.* **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

WEISS, C. A. **Manual de treinamento e desenvolvimento**: processos e operações. Coordenação Gustavo G. Boog, Magdalena T. Boog. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

XAVIER, Ricardo. **Gestão de pessoas na prática**: os desafios e as soluções. São Paulo: Gente, 2006.

O papel da monitoria acadêmica no ensino superior em gastronomia e hotelaria e a percepção dos alunos sobre seus impactos

The role of academic monitoring in higher education in gastronomy and hospitality and students' perception of its impacts

***Gabriel Furlan Coletti **Nicholas Fernandes Teixeira**

Informações do artigo

Recebido em: 05/05/2022

Aprovado em: 13/10/2022

Palavras-chave:

Monitoria acadêmica. Ensino Superior. Gastronomia. Hotelaria.

Keywords:

Academic monitoring. Higher education. Gastronomy. Hotel.

Autores:

*Mestre e doutorando em Economia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - FCLAr); Professor de graduação em Gastronomia e Hotelaria no Centro Universitário Senac *campus* Águas de São Pedro (SP).
gabriel.fcoletti@sp.senac.br

** Graduado em gastronomia pelo Centro Universitário Senac *campus* Águas de São Pedro (SP); Pós-graduando em Docência Superior em Gastronomia pela Unyleya.
nicholasdfg@hotmail.com

Como citar este artigo:

COLETTI, Gabriel Furlan; TEIXEIRA, Nicholas Fernandes. O papel da monitoria acadêmica no ensino superior em gastronomia e hotelaria e a percepção dos alunos sobre seus impactos. **Competência**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.

Resumo

A monitoria acadêmica é uma modalidade atividade complementar voltada para o incremento da formação dos alunos no ensino superior. Representada como forma de complementação pedagógica, este estudo teve como objetivo investigar qual o impacto da monitoria acadêmica na formação dos alunos dos cursos de graduação em hotelaria e gastronomia do Centro Universitário Senac *campus* Águas de São Pedro (SP). A pesquisa é de natureza exploratória e descritiva, empregou-se a técnica de levantamento bibliográfico e a aplicação de questionário estruturado como instrumento de pesquisa. A amostra é composta por alunos e egressos que fazem ou já fizeram parte dessa prática. Para o levantamento dos dados primários, o questionário foi aplicado virtualmente entre abril de 2021 a abril de 2022, com amostra de 33 respondentes. Verificou-se que a monitoria acadêmica é uma prática que contribui positivamente para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos. A partir do diagnóstico dos impactos foi possível propor algumas práticas que podem contribuir para a ampliação do alcance dessa modalidade junto aos alunos da IES.

Abstract

Academic monitoring is a complementary activity modality directed to increase the formation of students in higher education. Represented as a form of pedagogical complementation, this study aimed to investigate the impact of academic monitoring on the formation of undergraduate students in hospitality and gastronomy at the Centro Universitário Senac *campus* Águas de São Pedro (SP). The research is exploratory and descriptive in nature, the bibliographic survey technique and the application of a structured questionnaire as a research instrument were used. The sample is composed of students and graduates who make or have been part of this practice. For the collection of primary data, the questionnaire was applied virtually between April 2021 and April 2022, with a sample of 33 respondents. It was found that academic monitoring is a practice that contributes positively to the academic and professional development of students. From the diagnosis of the impacts, it was possible to propose some practices that can contribute to the expansion of the scope of this modality with the students of the HEI.

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional se dá desde a infância e se estende durante toda fase adulta, evoluindo de conceitos básicos a técnicas avançadas. Frison (2016) aponta que com dada frequência as Instituições de Ensino Superior (IES) se deparam com a necessidade de aprimorar seus projetos pedagógicos e metodologias de ensino. Segundo essa perspectiva, destaca-se que o ensino superior não é um mero espaço de desenvolvimento de competências técnicas e teóricas, mas um ambiente que propicie aprender de modo ativo, cognitivo, construtivo, autorregulado e significativo e que para tanto, as metodologias devem ser facilitadoras para o processo (FRISON, 2016; ALEIXO; LEAL; AZEITEIRO, 2018; CAPELLATO *et al.*, 2020).

Coulon (2008) considera a imersão na vida acadêmica como um rito de passagem o qual é percorrido por três momentos: tempo de estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo de filiação. Leia-se, as primeiras impressões sobre o ordenamento do recém-chegado ambiente, adaptação progressiva ao *locus* universitário e por fim, a capacidade de compreensão e reprodução das principais regras que estruturam o ambiente acadêmico. Nesse sentido, Santos e Faria (2020) apontam que assimilar essa cultura universitária demanda algum tempo, chamado de tempo de afiliação, que por sua vez é separado em: afiliação institucional e afiliação intelectual. A primeira condiz a um momento de entendimento por parte do aluno e reprodução dos moldes que regem instituição ao passo que a segunda representa o momento do qual ele inicia a evoluir seus domínios intelectuais por via da realização de estudos, programas e atividades.

Gusso *et al.* (2020) sustentam que os estudos e atividades promovidas no Ensino Superior (ES) implicam para o objetivo de capacitar os estudantes e, portanto, futuros profissionais, ao desenvolvimento de competências abrangentes e efetivas, que contenham uma dimensão ética, afetiva e de cunho político-social seja nas frentes técnicas, científicas e culturais. Para tanto, a estrutura organizacional da instituição bem como seu corpo docente deve dispor de estratégias significativas no ensino aprendizagem de modo que se concatenem para todas as esferas que compreendem o domínio das competências.

Como forma de estimular o desenvolvimento do corpo discente das IES, a resolução CNE/CES nº 2 do Ministério da Educação (MEC) dispõe sobre as atividades complementares, que têm como finalidade incrementar o processo formativo na educação superior por meio de complementos que privilegiem a formação social e profissional. Tal etapa do processo formativo não deve exceder 20% do total do tempo de curso e incorpora

atividades como congressos, eventos científicos, seminários, palestras, extensão acadêmica, iniciação científica e monitoria acadêmica.

Considerando o contexto do estudo, a Resolução CNE/CP nº 3/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento de cursos superiores de tecnologia, além de elementos norteadores para a prática e formação do tecnólogo em gastronomia e hotelaria. Destacam-se aspectos desde perfil egresso até atividades baseadas na experimentação e simulação de fazeres técnicos do mercado de trabalho. Fica claro em seus objetivos a foco no desenvolvimento de estudos teóricos e práticos que se alinham a proposta de um curso superior de tecnologia.

Alinhado ao exposto, destaca-se ainda que, tanto a resolução do Ministério da Educação (MEC) quanto as propostas pedagógicas dos dois cursos destinam momentos para realização de estágios curriculares e de práticas de conhecimentos adquiridos em atividades complementares, como nas modalidades de monitoria acadêmica, disponível no parecer CNE/CES nº 146/2002.

Gonçalves *et al.* (2020) compreendem a monitoria acadêmica como uma importante ferramenta no percurso de ensino-aprendizagem que visa promover condições de imersão na prática docente, via o desenvolvimento de atividades de cunho acadêmico-pedagógico. Assim, constrói-se no processo formativo do aluno e do professor um importante espaço de trocas de experiências e descobertas.

O tema de pesquisa se mostra relevante atualmente por três fatores: i) aumento do número de estudos sobre a temática, como se apresenta na revisão, ii) contribuir com a expansão do campo científico da grande área da Hospitalidade e, iii) investigar os impactos positivos gerados por tais atividades para a formação do corpo discente.

A partir disso, emergem as principais questões que norteiam o desenvolvimento da pesquisa: "O que leva os alunos a despertar o interesse em ingressar na monitoria acadêmica e quais as contribuições que o exercício desta função tem na formação?"

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os impactos da atividade nos alunos que participam ou participaram de monitoria acadêmica ao longo de sua graduação em Gastronomia e Hotelaria. Como objetivos específicos, buscou-se compreender o quanto a atividade impactou na sua experiência acadêmica; quais os

elementos positivos vivenciados e quais as modificações se viram necessárias para promover melhorias no programa de monitoria do *campus*.

2 METODOLOGIA

O estudo apresentado tem abordagem qualitativa, de natureza aplicada, num esforço exploratório e descritivo. A pesquisa emprega o procedimento de pesquisa *survey*, que consiste no levantamento de dados e informações diretamente com grupo ou segmento estudado (GIL, 2007). O instrumento de pesquisa utilizado foi questionário estruturado fechado, de modo a garantir a padronização e possibilidade de comparação entre as respostas (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

As técnicas de pesquisa empregadas foram: pesquisa bibliográfica, para a composição do referencial teórico e fundamentação da pesquisa; *survey* com questionário estruturado fechado, para o levantamento dos dados primários junto à amostra. Na primeira etapa do trabalho a pesquisa bibliográfica teve objetivo de fornecer embasamento teórico a partir de artigos científicos que discorrem acerca da modalidade de monitoria acadêmica. As plataformas utilizadas na revisão da literatura foram a *A Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Google Acadêmico, nas quais buscou-se por palavras-chave: ensino superior, monitoria acadêmica, atividades complementares.

Na etapa subsequente, o levantamento qualitativo dos dados se deu via aplicação *on line* de questionário fechado elaborado pelos autores via Google Forms. O questionário é constituído de dez perguntas fechadas, de resposta binária. As perguntas são direcionadas ao entendimento da prática de monitoria acadêmica no qual o respondente classifica em 'sim' ou 'não'. Os participantes foram previamente comunicados e esclarecidos via *e-mail* sobre a intenção do estudo e se havia interesse em compor a amostra.

A análise emprega técnica de estatística descritiva como método de apresentação e análise dos dados (GIL, 2007). O universo amostral totalizou 20 respondentes entre alunos e ex-alunos dos cursos de Tecnologia em Gastronomia e Hotelaria, que participam ou participaram da prática de monitoria acadêmica de 2017 até abril de 2022. A amostra foi determinada por conveniência (disponibilidade dos alunos em participar da pesquisa e limitação de informações sistematizadas e contatos dos alunos monitores egressos antes de 2017). Tal recorte também foi empregado pela limitação de informações

sobre estudantes que realizaram a monitoria sem vínculo de bolsa.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O processo educacional pode ser entendido como uma construção sócio-interacionista, pois desde as primeiras socializações na infância até nos períodos de grande assimilação e aquisição de sofisticados conhecimentos teóricos e técnicos na fase adulta o cognitivismo evolui qualitativamente a partir de signos sociais, culturais e das socializações primárias e secundárias (VYGOTSKY, 2001).

É relevante destacar que o todo educacional ocorre em espaços formais e não formais. Nesta direção, no Ensino Superior fomenta o desenvolvimento de competências técnicas, teóricas e socioemocionais, elementos tidos como fatores que demandam certo grau de controle, organização e tempo de habilidade. Voss e Bahls (2012) demonstram a importância da comunicação como base de um profissional em dada organização e como sua desenvoltura comunicativa pode acarretar em ganhos no desempenho organizacional e profissional do sujeito, ou seja, trata-se aqui do termo relações interpessoais. Ainda neste contexto, as autoras sustentam que o discente deve atualizar-se em atividades que objetivem e sejam relevantes para sua futura profissão, e desta forma, a monitoria acadêmica é um espaço para além da carga horária obrigatória dos cursos que pode preencher lacunas de cunho interpessoal e sócio emocional.

Gondim, Moraes e Brantes (2014) argumentam que o desenvolvimento de competências sociais e profissionais não é inato, mas sim fruto do desenvolvimento ao longo do tempo e dos processos de socialização educacional e profissional. Sendo o Ensino Superior o ambiente formal mais capacitado em desenvolver competências, a modalidade de monitoria acadêmica pode ser colocada neste bojo, como um espaço de amplo desenvolvimento técnico, teórico e interpessoal, o que corrobora a visão das autoras de que o desenvolvimento destas competências amplia as possibilidades de maior sucesso e inserção no disputado mundo do trabalho.

A investigação conduzida por Oliveira, Santos e Dias (2016) demonstra que alguns dos determinantes responsáveis por despertar interesse dos alunos em envolver-se em atividades desta natureza são as possibilidades de adquirir novos conhecimentos gerados nestes espaços e práticas e assim agregar em sua formação. Além de que, a falta de domínio sobre dado conteúdo e a necessidade de entrar em maior contato com

a futura profissão também respaldam a justificativa em participar de atividades extras ou complementares.

Santos e Lins (2007) delimitam programas de monitoria acadêmica como um espaço que compõe os determinantes de formação que vise à docência. Segundo Vicenzi *et al.* (2016) a monitoria acadêmica é tida como uma modalidade de ensino-aprendizagem, que contribui na formação integrada do discente em ensino, pesquisa e extensão. Em outras palavras é o processo de auxiliar outros discentes revisando conteúdos ministrados sob orientação direta de um docente responsável (VICENZI *et al.*, 2016). Este processo ocorre a partir da opção do próprio aluno em empreender estas atividades, em geral em disciplinas já cursadas, cujo interesse e afinidade do aluno foram despertados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, no artigo 84 preconiza que os alunos regularmente matriculados em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser colocados a contribuir ativamente em processos de monitoria desde que exista ligação com a proposta política pedagógica com o curso em que é egresso.

Neste sentido, Burgos *et al.* (2019) sustentam que a modalidade de monitoria acadêmica fornece subsídios qualitativos na relação ensino aprendizagem aos participantes que se enquadram em um espectro de formação de suma importância. Entende-se que devido à ocorrência sistemática de troca de experiências entre discentes e docentes, configura-se em amplo aumento de conhecimentos e domínio teórico e prático dos conteúdos abordados na disciplina. Além disso, os autores ressaltam que o papel do estudante monitor é engendrar a ligação entre discente e docente responsável, tendo como função primordial revisar e fortalecer conteúdos já vistos em sala de aula.

Investigações de propósitos semelhantes ao presente estudo, como a de Santos *et al.* (2014) realizado com alunos do curso de enfermagem revelam que na descrição dos próprios monitores que a prática é uma oportunidade bastante ímpar de início e incentivo à formação docente, pois o relacionamento que se mantém com discentes e docentes acabam fomentando estímulos pessoais relacionados a vida acadêmica fazendo com que a maior aquisição e aproveitamento técnico-práticos da disciplina ao exercer a função de monitor seja apenas a consequência do processo. Figueiredo, Filippin e Vendrusculo (2016) por sua vez, na fisioterapia salientaram que os discentes investigados ponderam ser de extrema importância participar de programas de

monitoria acadêmica desde o primeiro semestre do curso visando melhor aproveitamento e construção do próprio conhecimento.

Félix *et al.* (2018) constatou que os monitorados da disciplina de anatomia enxergam como principal função a resolução de dúvidas pelo monitor. A investigação também revela que parcela significativa dos monitorados tem preferência em tirar suas dúvidas com o monitor do que com a figura do professor. Por derradeiro, o programa de monitoria em anatomia revelou-se bastante auxiliador no melhor desempenho acadêmico e consolidação de conhecimento tanto dos monitores quanto dos monitorados. Bonfá-Araújo e Farias (2020) demonstram que a monitoria acadêmica proporcionou aos estudantes de psicologia maior possibilidade de simular, esclarecer dúvidas e treinar em modelo *roleplay* aspectos referentes à aplicação de avaliação psicológica, observado assim a importância da monitoria e seu papel estratégico de preencher lacunas de ensino aprendizagem.

Braun e Melo (2020) descrevem a monitoria como uma metodologia bastante eficiente para discentes e monitores, e deste contexto analisam a prática acadêmica do ponto de vista de aprender a empreender. O fenômeno é acompanhado nos cursos de Tecnologia em Gastronomia e Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus de Baturité. A investigação destaca que dentre as atividades realizadas pelos monitores consta o acompanhamento às criações de miniempresas e produção de relatórios referentes à gerência destes projetos de empreendimento. Os autores concluem a partir da pesquisa que os estudos acerca da monitoria devem ser difundidos e aplicados nos cursos devido sua notória eficiência e contribuições aos processos relativos às relações de ensino-aprendizagem.

O tema de pesquisa se mostra relevante atualmente e objeto de estudo em diversas universidades e cursos de graduação pelo país, como demonstrado acima no mapeamento de projetos semelhantes. Os resultados e conclusões em sua maioria apontam para a efetividade que a monitoria acadêmica exerce na ampla teia que compreende as delimitações de ensino e aprendizagem dentro das IES.

Alinhado ao caráter de compromisso e vínculo, muito semelhante a uma relação empregatícia que a monitoria acadêmica exerce na vida pessoal do monitor, Silveira e Sales (2016) trazem à tona entre os respondentes de sua amostra a necessidade de aumento no número de bolsas incentivo e no valor que é efetuado para exercício da função. Números pouco equiparáveis a de um estágio

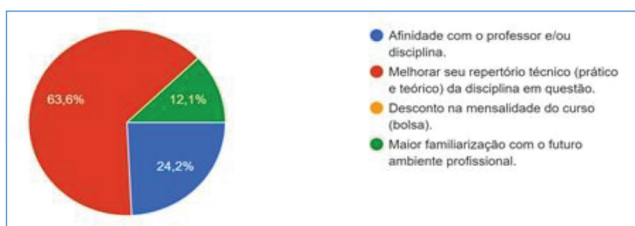
remunerado, motivos os quais podem afetar diretamente na quantidade de interessados a ingressar nos programas de monitoria.

Em consonância ao exposto, Monteiro, Bezerra e Moura (2019) correlacionam a questão social que se expressa nos desafios enfrentados por alunos/trabalhadores no ensino superior a partir de relatos colhidos em um programa de monitoria. É evidenciada a necessidade da presença de monitores no auxílio de estudantes que mantêm atividades laborais e, portanto, apresentam maiores dificuldades na assimilação do conteúdo. O estudo ainda aborda o quão nocivo se faz a esta população os constantes cortes de bolsas (dentro elas a monitoria) e auxílios e incentivos à pesquisa e extensão nas IES, demonstrando que para o pleno funcionamento das relações que denotam ensino e aprendizagem se faz necessário refletir também acerca da totalidade que compreende as políticas público-privadas e os elos que mantém no âmbito da educação brasileira.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Com base nas respostas observou-se fenômeno similar ao de investigações anteriores de objetivo semelhantes, o que se traduz na efetividade dos programas de monitoria na formação e imersão dos alunos na vida acadêmica. Assim, mais de 60% da amostra declarou que a maior motivação para ingressar na monitoria foi para melhorar o repertório técnico da disciplina, como se observa no **Gráfico 1**.

Gráfico 1: **Quais disciplinas você exerceu monitoria de ensino?**



Fonte: Elaborado pelos autores

Um dos principais aspectos verificados ao longo do curso é o interesse dos discentes no desenvolvimento de atividades práticas. À medida que o aluno evolui, por meio da associação dos conhecimentos teóricos aos práticos, passa a compreender melhor a relação entre ambos.

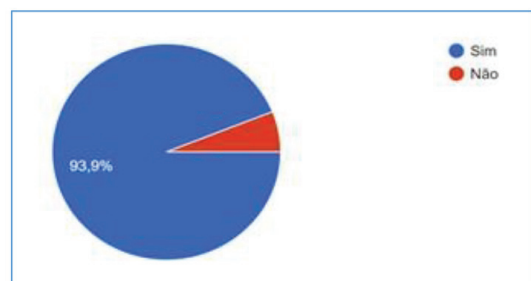
As aulas práticas são dinâmicas *per se* e

frequentemente as preparações gastronômicas são divididas por praças compostas por quatro alunos. Em algumas ocasiões, existe a separação de tarefas e preparações dentro da praça para o cumprimento do planejamento da aula. Tal condição faz com que alguns alunos não vivenciem a experiência de todas as preparações. Assim, é possível considerar que parte do corpo discente que entra em atividades de monitoria o faz para vivenciar técnicas que não puderam desenvolver previamente e reforçar as habilidades desenvolvidas.

Quase um quarto dos respondentes afirmou que a afinidade com o professor ou com a disciplina foi fator preponderante na escolha realização da monitoria. Nesse sentido, é possível compreender a educação como fruto de uma relação social. O ambiente educacional é constituído por indivíduos que se relacionam e a qualidade do aprendizado por parte do corpo discente pode ser afetada de acordo com a relação estabelecida com o docente, como se verifica em Santos *et al.* (2014) e Burgos *et al.* (2019).

Apesar de nenhum dos respondentes ter afirmado que a bolsa de estudos é um fator determinante para sua escolha, existem evidências na literatura que tal política é fundamental na manutenção dos alunos dentro das atividades escolares, como nos estudos de Silveira e Sales (2016) e Monteiro, Bezerra e Moura (2019). Tal diferenciação poderia ser explicada pelo perfil socioeconômico dos alunos da IES e sua condição de manutenção das necessidades diárias.

Gráfico 2: **Você considera que suas competências técnicas práticas evoluíram qualitativamente após participar da monitoria acadêmica?**



Fonte: Elaborado pelos autores

Como se verifica no **Gráfico 2**, mais de 93% dos respondentes afirmaram que tiveram uma evolução das competências práticas. Esses dados corroboram com a perspectiva ilustrada no gráfico anterior, sobre o processo de aprendizagem e a cumulatividade durante

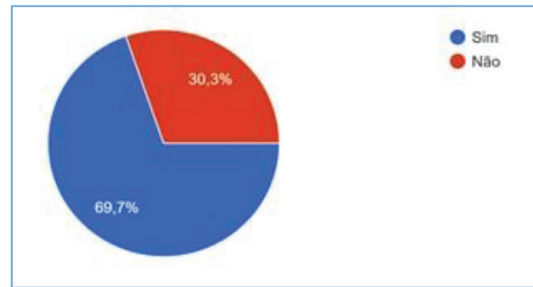
a aquisição de conhecimentos. A repetição de técnicas e conhecimentos previamente incorporados se fixam à medida que esses conhecimentos são reforçados por meio da prática. Nesse mesmo sentido, com a oportunidade de vivenciar novamente as disciplinas, os alunos conseguem sanar hiatos técnicos decorrentes da organização das brigadas e tarefas dos alunos.

De modo complementar, em questão que se verifica nos apêndices, 100% dos alunos afirmaram que obtiveram evolução qualitativa de competências teóricas após participação na monitoria e uma evolução qualitativa de competências sócia emocional como relacionamento interpessoal, empatia, proatividade etc. (100%). Nesse sentido, evidencia-se a importância da educação como ferramenta de desenvolvimento pessoal. A monitoria proporciona experiências singulares dada a convivência com diversos perfis de alunos, de modo a contribuir para o amadurecimento e vivência dos alunos em cenários adversos ou imprevisíveis.

Berlingeri (2018) e Accioly e Lamosa (2021) destacam os impactos das competências socioemocionais para o mercado de trabalho. No primeiro exemplo são realçadas a competências como fatores determinantes na escolha de candidatos em processos seletivos no mercado de trabalho, dada sua habilidade de se relacionar com outros indivíduos e de compreensão de fatores relacionais em complemento aos técnicos. Contudo, Accioly e Lamosa (2021) contrapõem a visão da importância das competências sociemocionais, na qual assume um papel como agente de separação da compreensão da realidade social/coletiva do trabalho. Nesse sentido, existe a atribuição ao indivíduo da necessidade de características desejáveis a empresas que fragmentar a organização coletiva do trabalho e que buscam frequentemente a redução das forças da classe trabalhadora.

O contraponto observado pelos autores contribui para a reflexão no processo de formação dos alunos sobre o que seriam competências desejáveis quase que numa dualidade entre anseios do mercado e pensamento crítico em prol da classe trabalhadora na qual serão inseridos. Isso evidencia o caráter político que exerce a universidade e o ensino superior. Assim, atividades de monitoria em cursos de natureza prática parecem contribuir para aspectos relacionais desejáveis ao mercado de trabalho, mas carecem de atividades que possam auxiliar o corpo discente na construção da concepção do coletivo quando inseridos no mercado de trabalho.

Gráfico 3: **A realização das atividades de monitoria despertou o interesse na carreira de docência?**

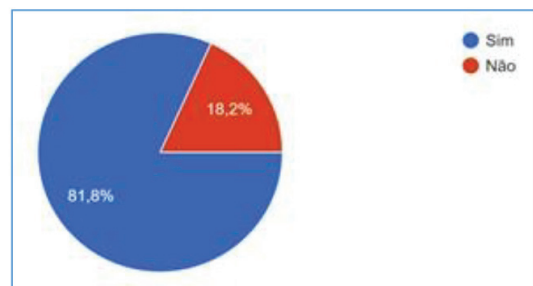


Fonte: Elaborado pelos autores

Como se observa no **Gráfico 3**, também se destaca que quase 70% da amostra se sentiu motivado a empreender na carreira docente a partir da atuação na monitoria, o que demonstra a validade aos dados presente na literatura. Nesses casos, os estudos apoiam-se no pressuposto de que a monitoria acadêmica é uma estratégia de aprendizagem e um dos principais caminhos de iniciação à docência (PEREIRA, 2007; DANTAS, 2014; NASCIMENTO *et al.*, 2021).

A monitoria acadêmica auxilia o aluno nas atividades de vivência das disciplinas numa perspectiva distinta daquela da sala de aula. Em sua primeira vivência, como aluno regular, o indivíduo exerce um papel específico dentro do processo de aprendizagem, na qual internaliza os conhecimentos e os direciona para sua aplicação. Quando esses indivíduos passam a exercer atividades de monitoria, o enfoque das atividades passa a ser mais complexo, com atividades de planejamento junto aos docentes, familiarização com atividade administrativas, como estruturação de lista de compras e na compreensão da forma mais eficiente para a transmissão do conhecimento e auxílio aos colegas monitorados.

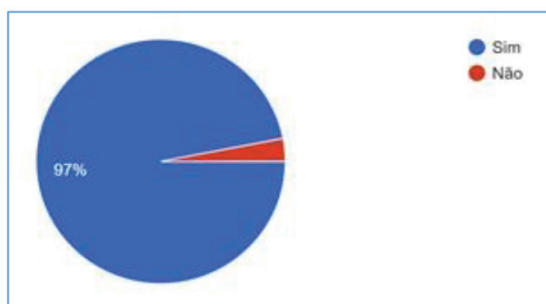
Gráfico 4: **Em sua experiência como monitor, alguma defasagem ou dificuldade em algum conteúdo da aula foi sanada mais adequadamente do que no desenvolver da disciplina previamente cursada?**



Fonte: Elaborado pelos autores

Como se verifica de forma complementar nas questões anteriores, o **Gráfico 4** ilustra os efeitos positivos do reforço e repetição de técnicas como ferramentas para a potencialização da aprendizagem. Nesse caso, quase 82% dos alunos afirmaram que hiatos gerados por conteúdos pouco apropriados pelo aluno passaram a ser sanados com a atividade de monitoria. Tal perspectiva reforça os estudos de Bonfá-Araújo e Farias (2020), na qual a monitoria cumpre com papel de preenchimento de lacunas decorrentes do processo de aprendizagem.

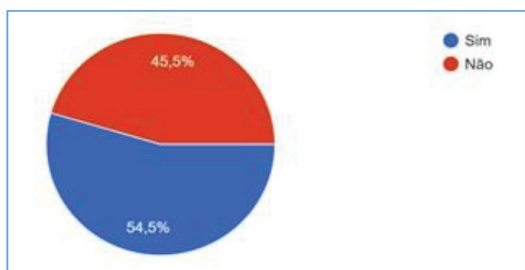
Gráfico 5: Você considera a modalidade de monitoria acadêmica como um complemento de sua formação?



Fonte: Elaborado pelos autores

No **Gráfico 5**, fica evidente que quase a totalidade dos alunos compreende que a monitoria desempenha um papel de complemento em suas formações. De forma complementar à questão anterior, o reforço e apropriação de conteúdos replicados contribui para a ampliação do repertório técnico do corpo discente. Ademais, os alunos envolvidos em monitorias acadêmicas desempenham mais horas de atividades do que os alunos que não a fazem. Nesse sentido, percebe-se uma cumulatividade de atividades e horas de aplicação nos estudos. Essa perspectiva está alinhada com os achados de Cardoso (2021), no qual o autor demonstra que há diferenças relevantes entre as horas de estudo/dedicação para os alunos em termos de percepção e criatividade empreendedora.

Gráfico 6: Você considera que seu desempenho em apresentação oral de trabalhos melhorou após participar de monitoria acadêmica?

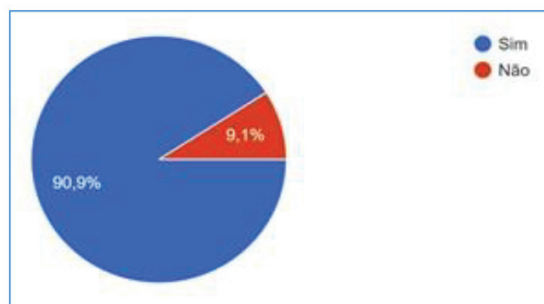


Fonte: Elaborado pelos autores

O **Gráfico 6** ilustra o cenário da habilidade de comunicação dos alunos após a realização de atividades de monitoria. Observa-se que pouco mais da metade dos alunos considerou que houve uma melhoria no desempenho em apresentações orais. Uma possível explicação para esse cenário pode ser pautada nas características das monitorias na Gastronomia e na Hotelaria, especialmente pelos aspectos práticos das disciplinas. O acompanhamento dos alunos se dá, majoritariamente, durante atividades em laboratório de práticas, seja de cozinha ou de serviço de salão. Assim, apesar da monitoria trazer benefícios de ampliação e reforço do repertório técnico como visto anteriormente, parece carecer de mais atenção à comunicação voltada para apresentações.

Uma das possibilidades de trabalho voltada para o desenvolvimento da habilidade de apresentação oral pode ser a incorporação dos alunos monitores na apresentação dos conteúdos para os alunos durante as aulas teóricas que precedem as atividades em laboratórios. Esse cenário viabilizaria para os alunos uma vivência da experiência dos docentes, cuja habilidade de fala em público é um dos requisitos para a profissão. Essa perspectiva é corroborada pelo estudo de Voss e Bahls (2012), que ressaltam a importância das habilidades de comunicação para o futuro profissional dos alunos.

Gráfico 7: Na posição de aluno monitorado você se sentia à vontade para levantar dúvidas para seus moni

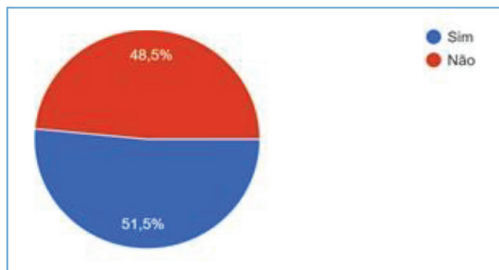


Fonte: Elaborado pelos autores

A perspectiva ilustrada no **Gráfico 7** reafirma a importância da monitoria acadêmica, pela circunstância de consolidação dos conteúdos. Durante atividades práticas a atenção do professor é recorrentemente direcionada a grupos específicos durante sua execução. Os monitores conseguem auxiliar os professores durante as práticas para explicação dos conteúdos e técnicas, de modo a viabilizar a dinâmica das aulas. Ademais, os alunos sentem uma proximidade maior com seus colegas para esclarecer

dúvidas básicas. Nesse sentido, a aproximação é positiva e promove interação maior entre os alunos e garante o planejamento estipulado para as aulas.

Gráfico 8: **A participação de atividades de monitoria auxiliou na escolha de uma área de atuação em específico de dentro do seu curso?**

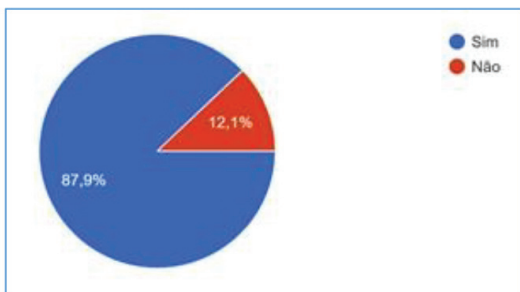


Fonte: Elaborado pelos autores

Apesar dos alunos escolherem as disciplinas de monitoria ou por preferência/afinidade ou pela busca por reforço dos conteúdos, pouco mais da metade dos respondentes considera a atividade como determinante ou relevante para a escolha da área de atuação. Tal cenário pode ser explicado pela trajetória do aluno dentro do curso. Na maioria dos casos, os alunos monitores ainda se encontram vivenciando as disciplinas e demais conteúdos. Ademais, nem todos iniciaram sua trajetória profissional, o que limita sua percepção sobre as rotinas de trabalho e área de atuação que podem exercer na carreira.

Outro fator explicativo possível se dá no fato de que o curso de graduação possibilita a formação básica do aluno para entrada no mercado de trabalho. Quando isso ocorre logo após sua conclusão do Ensino médio, observa-se um cenário de frequentes incertezas relativas às escolhas profissionais como demonstrado por Linhares (2015) e Oliveira, Santos e Dias (2016).

Gráfico 9: **Aspectos como planejamento, organização e gestão de tempo foram adquiridos ou melhorados com sua participação em monitoria?**

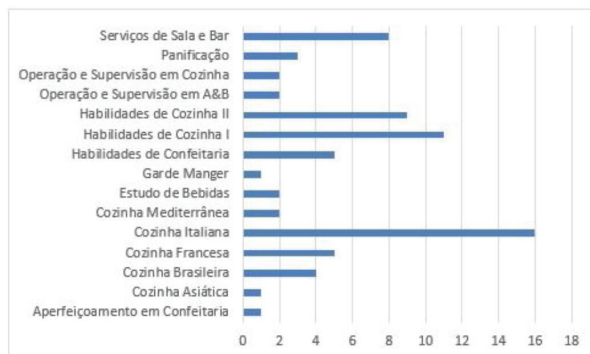


Fonte: Elaborado pelos autores

Quase 90% dos respondentes afirmaram que as atividades de monitoria contribuíram para sua capacidade de planejamento, organização e gestão do tempo. Tais atividades já compõem as práticas acadêmicas dos discentes durante as aulas regulares. Ao participar de monitorias, os alunos incrementam as atividades supracitadas de acordo com as necessidades da aula, que passam desde a organização do mise-en-place até a adequação do tempo para explicações e demonstrações nos laboratórios.

Essa circunstância, assim como o planejamento das aulas e dos conteúdos, se assemelha às atividades desenvolvidas pelo docente – ainda que em escala e conteúdo menores. Entretanto, tal prática parece contribuir sensivelmente para o entendimento do processo e relações tanto dentro do ambiente de trabalho quanto em aspectos pedagógicos, que contribuem também para a iniciação dos alunos na trajetória da docência, como se verifica em Dantas (2014) e Nascimento *et al.* (2021).

Gráfico 10: **Em quais disciplinas você exerceu monitoria de ensino?**



Fonte: Elaborado pelos autores

O Gráfico 10 ilustra as disciplinas nas quais os discentes desenvolveram as atividades de monitoria. O número da amostra supera o total de alunos entrevistados, pois um mesmo estudante pode realizar mais de uma monitoria ao longo dos semestres ou até no mesmo semestre. Destaca-se que todos os respondentes realizaram monitoria apenas em disciplinas práticas, com atividades predominantemente realizadas em laboratórios. Esse cenário pode ser explicado pelo perfil prático dos cursos de Gastronomia e Hotelaria, assim como a predileção dos alunos por atividades dessa natureza.

Em contraponto, esse cenário agrega uma parcela de explicação para o entendimento do Gráfico 6. Com a ausência de monitorias em aulas teóricas – nas quais há a

necessidade de explanação dos conteúdos durante todo o encontro – e a predominância de atividades práticas, nas quais o atendimento aos alunos é feito quase que forma individualizada, nota-se que ainda há lacunas a serem preenchidas no sentido da melhoria da apresentação oral dos alunos.

Nesse sentido, parece positivo a iniciativa de agregar aos alunos de monitoria atividades de explicação de conteúdos para todos os alunos da sala. É possível que essa perspectiva auxilie no desenvolvimento da habilidade de apresentação dos alunos, assim como o planejamento para a transmissão dos conteúdos da disciplina. Assim, fazendo com que os monitores associem os conteúdos teóricos aos práticos, ele complemente sua formação com a ampliação da sua habilidade de apresentação ao mesmo tempo que desenvolve habilidades técnicas voltadas para a prática em laboratórios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados mostraram a relação dos alunos dos cursos de Hotelaria e Gastronomia com a monitoria acadêmica. O objetivo da pesquisa e as perguntas propostas como parte da investigação foram alcançados e respondidos dentro das delimitações propostas. Foi possível apresentar que a maioria dos respondentes tiveram resultados positivos e evoluções na vida acadêmica após participarem da monitoria. Dessa forma, é possível concluir que essa prática proporciona aos discentes monitores a capacidade de enxergar as situações acadêmicas de pontos de vistas distintos, seja na perspectiva de aluno, seja sob a ótica do professor.

Também se destaca o número de respostas contabilizadas, num percentil acima de 80% que encontra convergência na literatura consultada, que aponta a monitoria acadêmica como ferramenta crucial ao crescimento acadêmico-profissional, desenvolvimento e aprimoramento de competências técnicas e comportamentais para atividades assistenciais e docência.

Como sugestões para o desenvolvimento dos cursos, dos estudantes e dos projetos de monitoria acadêmica sugere-se um aumento do número de bolsas de monitoria pela instituição, o incentivo e propaganda para aqueles alunos que nunca foram monitores e a avaliação periódica sobre o programa e possíveis melhorias a serem realizadas.

O estudo é preliminar e necessita de ajustes para alcançar um retrato mais assertivo do panorama estudado,

como ampliação da amostra para estudantes de anos anteriores e posteriores, inclusão de alunos de outras IES que atuem na grande área de Hospitalidade e elaboração de questionário mais robusto que permita o levantamento de variáveis quanti-qualitativas para análise.

Também se vislumbra a necessidade de novos estudos que investiguem a monitoria acadêmica no contexto do protagonismo estudantil e da imersão de ex-monitores da área da hospitalidade em programas de pós-graduação e posteriormente da docência universitária.

Por fim, o trabalho contribui para a ampliação do entendimento do papel da monitoria na área acadêmica, em especial para os cursos de Gastronomia e Hotelaria. Espera-se que lance luz sobre os desafios e perspectivas a serem desenvolvidos na temática em questão e para o surgimento de novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706-733, 2021.
- ALEIXO, A. M.; LEAL, S.; AZEITEIRO, U. M. Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. **Journal of Cleaner Production**, v. 172, n. 1, p. 1664-1673, 2018.
- BERLINGERI, M. M. Competências socioemocionais e mercado de trabalho: um estudo para o caso brasileiro. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- BONFÁ-ARAÚJO, B.; FARIAS, E. S. de. Avaliação Psicológica: a monitoria como estratégia de ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 24, p. 1-3, ago. 2020.
- BURGOS, C. N. *et al.* Monitoria acadêmica na percepção dos estudantes de enfermagem. **REUFISM: Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 9, p. 1-14, out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 2**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de

graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 3**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 146**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRAUN, M. S.; MELO, S. A monitoria no processo de aprender a empreender. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, 2020.

CAPELLATO, P. *et al.* Método de ensino ativo utilizando avaliação por pares e autoavaliação. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 7. p. e21973495, 2020.

CARDOSO, A. L. J. Desenvolvimento de competências dos administradores para uma carreira de sucesso. **Recape**, v. 11, n. 2, p. 262-282, 2021.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

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

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014.

DA SILVA, T. M. *et al.* Vivência de monitoria acadêmica na disciplina de parasitologia humana. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 7, 2021.

FÉLIX, D. F. *et al.* Monitoria em anatomia: a percepção dos acadêmicos de medicina. **Arquivos de Ciências da Saúde**, v. 25, n. 3, p. 53-55, dez. 2018.

FIGUEIREDO, T. C.; FILIPPIN, N. T.; VENDRUSCULO, A. P. Percepção dos discentes de fisioterapia acerca da monitoria acadêmica. **Fisioterapia Brasil**, Santa Maria, RS, v. 17, n. 5, p. 550-556, ago. 2016.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que

potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 133-153, abr. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, M. F. *et al.* A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, p. e313757, 2020.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F.A.; BRANTES, C. **Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho**. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 14, p. 394-406, 2014.

GOVERNO FEDERAL (BR). **Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Brasília (DF): Conselho Federal de Educação, 1968.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): Gráfica do Senado, 1996.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-26, 2020.

LINHARES, M. I. S. B. Juventude universitária e projetos profissionais: trajetórias de desafios e incertezas. **Ponto-e-vírgula: Revista de Ciências Sociais**, v. 17, p. 219-232, 2015.

MONTEIRO, Y. T.; BEZERRA, B. V.; MOURA, E. M. Reflexão com base na experiência de monitoria acadêmica - dificuldades e desafios vivenciados por estudantes". Campina Grande: Realize Editora, 2019.

NASCIMENTO, J. T. *et al.* Monitoria como espaço de iniciação à docência. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 2, 2021.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Percepções de Estudantes Universitários sobre a Realização de Atividades Extracurriculares na Graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 864-876, dez. 2016.

PEREIRA, J. D. Monitoria: uma estratégia de aprendizagem e de iniciação à docência. In: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. (Org.). **A monitoria como espaço de iniciação**

à docência: possibilidades e trajetórias. 9. ed. Natal: Editora da UFRN, 2007. p. 69-80.

SANTOS, J. S.; FARIA, I. A iniciação científica como espaço aprendido do ofício de estudante no ensino superior. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 25.. **Anais...** [S. l.: s. n.], 2020.

SANTOS, M. M. dos; LINS, N. de M. A Monitoria na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Um Resgate Histórico. In: SANTOS, M. M. dos; LINS, N. de M. **A monitoria como espaço de iniciação à docência:** possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN, 2007. p. 59-69.

SANTOS, R. C. *et al.* A importância da monitoria no processo de ensino-aprendizagem e na formação acadêmica do monitor na disciplina de farmacologia. **Revista Enfermagem Uerj**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 507-512, ago. 2014.

SILVEIRA, E.; SALES, F. A importância do Programa de Monitoria no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 7, n. 1, p. 131-149, 2016.

VICENZI, C. B. *et al.* A monitoria e seu papel no desenvolvimento da formação acadêmica. **Rev. Ciênc. Ext.**, v. 12, n. 3, p. 88-94, 2016.

VOSS, A.; BAHLS, T. M. A experiência acadêmica de aluno-monitor como prática motivadora da atividade docente em secretariado. **Revista expectativa**, v. 10, p. 61-74, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE: O papel da monitoria acadêmica no ensino superior em gastronomia e hotelaria e a percepção dos alunos sobre seus impactos

PERGUNTAS	POSSÍVEIS RESPOSTAS
1. O que motivou você a ingressar para o programa de monitoria?	<input type="checkbox"/> Afinidade com o professor e/ou disciplina. <input type="checkbox"/> Melhorar seu repertório técnico (prático e teórico) da disciplina em questão. <input type="checkbox"/> Desconto na mensalidade do curso (bolsa). <input type="checkbox"/> Maior familiarização com o futuro ambiente profissional.
2. Você considera que suas competências técnicas práticas evoluíram qualitativamente após participar da monitoria acadêmica?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
3. Você considera que suas competências técnicas teóricas evoluíram qualitativamente após participar da monitoria acadêmica?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
4. Você considera que suas competências socioemocionais (ex: relacionamento interpessoal, empatia, escuta ativa, proatividade, comunicação, etc.) evoluíram qualitativamente após participar da monitoria acadêmica?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
5. A realização das atividades de monitoria despertou o interesse na carreira de docência?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
6. Em sua experiência como monitor, alguma defasagem ou dificuldade em algum conteúdo da aula foi sanada mais adequadamente do que no desenvolver da disciplina previamente cursada?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
7. Você considera a modalidade de monitoria como um complemento de sua formação?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
8. Você considera que seu desempenho em apresentação oral de trabalhos melhorou após participar de monitoria acadêmica?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
9. Na posição de aluno monitorado você se sentia à vontade para levantar dúvidas para seus professores orientadores?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
10. A participação de atividades de monitoria auxiliou na escolha de uma área de atuação em específico de dentro do seu curso?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não

Pra ver a banda passar, cantando coisas de amor¹: narrativas docentes dos professores da educação básica

To see the band pass, singing things of love²: teaching narratives of basic education teachers

***Erivan dos Santos Ferreira **Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
***Maria Divina Ferreira Lima**

Informações do artigo

Recebido em: 05/03/2022

Aprovado em: 29/09/2022

Palavras-chave:

Práticas educativas. Narrativa (auto) biográfica. Trajetória docente. (Auto) formação.

Keywords:

Educational practices. (Auto)biographical narrative. Teaching trajectory. (Self) training.

Autores:

*Mestre em Ciências da Educação com área de especialização em Administração e Organização Escolar pela Universidade Católica Portuguesa/ Braga/Portugal (2019). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil (2010); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Labora (2018); Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplos-IESM (2015) erivandhonis@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8857-5890>

** Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE) com período sanduíche (em ambas as formações) na Universidade La Salle México (ULSA). guilherme.mendes@unir.br

*** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). lima.divina2@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4552-6802>

Como citar este artigo:

FERREIRA, Erivan dos Santos; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos; LIMA, Maria Divina Ferreira. Pra ver a banda passar, cantando coisas de amor: narrativas docentes dos professores da educação básica. **Competência**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.

Resumo

O presente artigo é uma imersão teórica, epistemológica e nas experiências dos professores da rede municipal de Timon-Maranhão. Ademais, as ideias presentes são provenientes das pesquisas, no âmbito da abordagem narrativa (auto) biográfica em educação. O objetivo geral consistiu em investigar os limites e as possibilidades das práticas educativas desenvolvidas durante a trajetória docente dos professores de educação básica, nas escolas da rede de ensino público de Timon-Maranhão. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo-descritiva e utilizou memoriais de formação como ferramenta de coleta de dados. Nesse sentido, através de interação pelo WhatsApp, Google formulário e e-mail, quando possível presencial, respeitando os protocolos de segurança, procurou-se desenvolver a pesquisa com 4 professoras da rede de ensino de Timon. Os resultados apontam práticas educativas que envolvem os alunos nas dimensões física, cognitivas, psíquicas e emocionais. A prática das professoras baseava-se nos conhecimentos teóricos, no contexto escolar e nas vivências trazidas tanto por elas, quanto pelos alunos. Portanto, as situações socioeconômicas dos alunos e as dificuldades do exercício da profissão sinalizam como limites da ação docente, com efeito, as docentes demonstraram resiliência como ato de resistência. Nessa postura, o aluno passou a ser peça-chave para surgir possibilidades de novas decisões estratégicas.

Abstract

This article is a theoretical, epistemological immersion in the experiences of teachers in the municipal network of Timon-Maranhão. Furthermore, the present ideas come from research, in the context of the (auto)biographical narrative approach in education. The general objective was to investigate the limits and possibilities of educational practices developed during the teaching trajectory of basic education teachers, in public schools in Timon-Maranhão. The methodology used was qualitative-descriptive and used training memorials as a data collection tool. In this sense, through interaction via WhatsApp, Google form and e-mail, when possible, in person, respecting security protocols, we sought to develop the research with 4 teachers from the Timon school network. The results point to educational practices that involve students in the physical, cognitive, psychological and emotional dimensions. The teachers' practice was based on theoretical knowledge, on the school context and on the experiences brought by both them and the students. Therefore, the socioeconomic situations of the students and the difficulties of exercising the profession signal as limits of the teaching action, in fact, the teachers showed resilience as an act of resistance. In this posture, the student became a key element in the emergence of possibilities for new strategic decisions. the students of the HEI.

¹ Frase retirada da música "A BANDA", de Chico Buarque, lançada 1966. Esta canção marcou a vida de uma educadora, conforme narrativa que é expressa num dos memoriais apresentado neste trabalho.

² Phrase taken from the song "A BANDA", by Chico Buarque, released in 1966. This song marked the life of an educator, according to the narrative that is expressed in one of the memorials presented in this work.

1 INTRODUÇÃO

A discussão das narrativas docentes dos professores da educação básica traz temas adjacentes para o debate, como a formação docente, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada, dentre outros. Tais temáticas emergem com conceitos de formação centrada na escola. Nessa perspectiva, focalizam-se as dimensões reflexivas, que fazem coincidir um espaço-formação e um espaço-trabalho.

Logo surgem duas figuras marcantes desse pensamento. A primeira é a do professor reflexivo, que vai transformar suas práticas pela ampliação da consciência sobre a própria prática, agindo de forma consciente e refletindo sobre os resultados, a partir daí, ele modifica sua ação e aperfeiçoa suas estratégias. A segunda é o professor investigador, que soluciona os novos problemas a partir de uma busca, uma análise, uma contextualização de suas origens, num diálogo com outras perspectivas que se vai apropriando de teorias sobre o problema em questão, assim, encontra soluções adequadas.

A partir dessas concepções, o objeto deste estudo centrou-se em analisar a trajetória docente dos professores da educação básica do Município de Timon, localizado no Estado do Maranhão. O interesse pela pesquisa vem da necessidade de identificar e refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas nas salas de aula do referido *locus* analítico-investigativo, com vistas a subsidiar as políticas de formação inicial da educação básica. Neste sentido, formulamos a nossa problemática: *Quais os limites e as possibilidades das práticas educativas desenvolvidas durante a trajetória docente dos professores de educação básica, nas escolas da rede de ensino público de Timon?*

Com efeito, propomos o objetivo geral: *investigar os limites e as possibilidades das práticas educativas desenvolvidas durante a trajetória docente dos professores de educação básica, nas escolas da rede de ensino público de Timon-Maranhão.*

Logo, para trilhar esta pesquisa, adotaremos, quanto à natureza, a pesquisa aplicada, que visa gerar conhecimentos para aplicar no cotidiano dos professores iniciantes, no sentido de sanar, problemas advindos da dificuldade de se reconhecerem na docência durante a formação. Quanto aos objetivos, a pesquisa é qualitativo-descritiva, “Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordenam dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Para o delineamento da investigação, adotaremos a narrativa (auto) biográfica e o memorial de formação

como ferramenta de coleta de dados. Nesta perspectiva, traremos os contributos da vertente da investigação-formação, que nos fornece subsídios teórico-metodológicos, mais especificamente, nos estudos de Gil (2002), Abrahão (2011), Nóvoa e Finger (2014), Nóvoa (2000), Prodanov e Freitas (2013) e para compreender o objeto de estudo traremos contribuições de Pimenta (2005), Pimenta e Ghedin (2002), Freire (1979), Giroux (1997), Garcia (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Zeichner (1993), Zabala (1998) e outros autores que tenham produções nessa temática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta parte, abordaremos contributos de autores que pautam a formação docente, desenvolvimento profissional dos professores, as práticas educativas como seu foco de estudo. Com efeito, através desses conhecimentos, propomos uma ilustração: *Aspectos chaves para a formação docente, o desenvolvimento profissional do professor e as práticas educativas*, sem extinguir o debate sobre essas temáticas.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Para Pimenta (2005, p. 10), “a atividade do professor é o ensinar”. É através dessa atividade que formulamos nossa prática docente, que conduz as mudanças no mundo e nas pessoas. Nesse sentido, nos valem da pedagogia para contribuir com a ação profissional.

Ainda, segundo Pimenta (2005, p. 10), “a pedagogia, por sua vez, como ciência da prática da e para a prática educacional, tem na atividade docente um de seus campos de investigação”. Embora, a docência não se vale, somente, de uma única ciência, e sim, das ciências (Filosofia, Psicologia e Sociologia, também, essa orientação inclui desde Comênio e Herbart a Durkheim e Dewey, mas, as concepções sociocríticas sustentadas na teoria marxista) para poder desenvolver conhecimento.

Neste sentido, o docente adentra nas escolas, por meio dos estágios, na busca por experiência que será importante para atuar na docência, mas, “de outra, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 2005, p. 24).

“Na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar, referências ou modelos para racionalizar a prática

educativa (ZABALA, 1998, p. 14).

As transformações das práticas docentes se efetivam quando os docentes ampliam sua consciência sobre a própria prática. Nesse processo, o professor age de forma consciente, e na sua ação reflete sobre os resultados. A partir daí, modifica sua ação, aperfeiçoa suas estratégias, em um infinito processo de formação. Segundo Pimenta e Ghedin (2002, p. 20) “os professores criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*”.

Além disso, os professores constroem um repertório de experiências que mobilizam através de situações similares a “repetição”, construindo um conhecimento prático, empírico. Mesmo assim, ele para solucionar novos desafios, requer uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, para compreender a origem da problemática, ou seja, um diálogo com outras perspectivas, enfim, a esse movimento diríamos de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

“ Os professores constroem um repertório de experiência que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização de suas origens, uma contextualização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 20).

Nesse processo, a perspectiva da pesquisa na ação docente, tornou-se destaque para formar uma nova concepção na profissão do educador, o “professor pesquisador” de sua prática. Para atingir essa nova formação, diversas reformas curriculares foram feitas, com ênfase na formação inicial dos professores, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes para a educação Infantil e dos Anos iniciais do ensino fundamental, em nível Médio (BRASIL, 1999), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002). Buscou-se uma perspectiva técnica capaz de atuar em diversos contextos (singulares, instáveis, incertos e carregados de conflitos e dilemas)¹. O ensino passaria a ter características sociais, ou seja, “prático social” num ambiente escolar que tradicionalmente não se havia ações como esta, que atendesse a subjetividade

comunitária. Então, formar profissionais capazes de ensinar em situações adversas, carregadas de conflitos e dilemas, proporcionou ao ensino característica social, num contexto historicamente situado.

Nesse complexo exercício, as instituições contribuem para formar futuros professores em uma perspectiva reflexiva, ou seja, dotada de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Logo, os cursos de formação de professores precisam considerar os desenvolvimentos e a valorização docente, onde, no desenvolvimento pessoal deve-se produzir a vida do professor, no profissional a profissão docente, e no institucional a escola (PIMENTA, 2005).

Nessa ótica, a educação enquanto prática social é realizada pelas instituições da educação básica e superior, que, por sua vez, ocorre em algumas dessas instituições de educação profissionalizantes (Serviço Social do Comércio-SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC etc.), de forma processual sistemática e intencional.

Com algumas exceções, as escolas da educação básica é um exemplo em destaque, porque se “fundamentam no trabalho dos professores e dos alunos com a finalidade de humanização de ambos”, que através do trabalho coletivo e interdisciplinar, relacionam-se com o conhecimento, numa perspectiva de formar sujeitos capazes de insere-se na sociedade de maneira crítica e transformadora. (PIMENTA, 2005, p. 23).

Com efeito, a educação escolar busca preparar as crianças e os jovens para atingirem uma formação cidadã, acadêmica, profissional e familiar para conviver em sociedade, respeitando os direitos individuais e coletivos. Assim, eles terão chance de enfrentar os desafios do dia-a-dia e lograr êxito, ou seja, construir a noção de “cidadania mundial”². Para tal, a preparação científica, técnica e social são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para reconstruírem, com sabedoria, os conhecimentos tecnológicos e globalizados.

Nesse sentido, os docentes firmam um compromisso com a profissão de educador. Segundo Freire (1979, p. 8) “a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir”. Assim, os professores devem ser capazes de agir e operar, transformando a realidade de acordo com a finalidade pretendida, à qual está associada a sua capacidade de refletir, que o faz, um ser da *práxis*.

¹ As ideias de Shön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, além de seu próprio, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. Por outro lado, também se indagava sobre o papel dos professores nas reformas curriculares. [...] PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 20-21.

² LORENTE, Luis Miquel Lázaro; ROSA, Victoria Martín de la; MONTES, Cristina Pulido. A Educação para a Cidadania Mundial como aposta de construção de um novo paradigma educativo. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 63-86, jan./abr. 2018.

Para mais além, “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 14). Assim, ao se refletir sobre essas palavras, podemos entender que a busca do conhecimento é coletiva, e se faz com outros agentes do processo de ensino-aprendizagem.

“[...] Ao argumentar que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de interpretar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos (GIROUX, 1997, p. 161).

Segundo o autor, os professores estão munidos de uma capacidade interpretativa do que se pensa e faz o sujeito. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente carrega aspectos e dimensões. Que seja: aspectos factorias (Política educativa, Instituições Públicas de formação, Materiais curriculares, Modelo curricular, Cultura organizacional dos centros educativos, as forças sociais, os professores como indivíduos e coletivo)³ e as dimensões orientadoras conceptual (tecnológica e acadêmica, prática interpretativa e cultural, social construtivista e crítica)⁴, que interagem e se apresentam como critérios a considerar.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor possui em seu conceito aspectos-chave, que foi observado por autores que dialogamos nesta pesquisa. Logo, estimulou-nos a projetar um entendimento conceitual, que ajudará a fazer-nos compreender por onde transita esse tema. A partir dessa interpretação, cabe-nos fazer um breve esclarecimento das características que acreditamos compor um conjunto de atividades do desenvolvimento profissional dos professores. Acreditamos que o verdadeiro desenvolvimento perpassa por esses 4 passos que explicaremos de forma sucinta.

O Primeiro, **a adaptação às mudanças na profissão**, isso se refere à consolidação pedagógica que centra em fidelizar a prestação e o impacto na turma, no sentido de melhora as atividades instrucionais e o rendimento dos alunos. Para isso, diversificar os métodos, a didática, os modos de avaliar, a forma de agrupar os alunos e as sequências dos conteúdos pode transformar o ambiente da sala de aula em campo fértil de aprendizagem.

No Segundo, **o diálogo reflexivo com seus pares**

sobre a pesquisa na prática educativa com o objetivo de inová-las. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 28) a inovação educativa do docente se constitui num “processo de reflexão, pesquisa crítica para transformação não só do currículo como também a escola no contexto social”. O uso dos métodos e os conhecimentos científicos produzirão novos saberes, conhecimentos e habilidades que ajudaram a alcançar competências. Por isso, os professores são peças fundamentais nessa inovação, mas, as instituições educativas a qual estão vinculados são, também, essenciais nesse processo.

Terceiro, **Pescar ideias das atividades que inclui vários professores**, um assunto de grupo de professores, especialistas, supervisores, administradores, orientadores e demais pessoas envolvidas na escola. O foco se centra nos novos conhecimentos práticos e científicos para formular uma postura consciente sobre o papel docente diante dos desafios que afrontam a escola e a sociedade. Conhecer a verdadeira posição da escola diante das políticas e das ideológicas atuais que norteiam o mundo, com vistas a propor projetos alternativos que se comprometam com a educação democrática e suas utopias⁵.

O quarto, **atuação sindical ou contribuição à categoria**, diante desse embate a concepção das instituições de “maximizar” o funcionamento de mais salas de aula traz a pensamento de fatores institucionais contraditórios, ou seja, visam-se primeiramente os benefícios financeiros proveniente de mais turmas, para depois mitigar reforma necessária para tal fim.

“As pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque as aberrações do sistema. Os professores nessa fase de suas carreiras seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógica ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem em várias escolas (NÓVOA, 2000, p. 41-42).

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 60, grifo nosso), não se pode abrir mão de pontos essenciais na perspectiva da profissionalização do professor, tais como: **“delimitações de um conjunto de saberes”**. Sob esses saberes, a autora refere-se a um rol exemplificativo não determinado de conhecimentos que inside no saber-

³ GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

⁴ _____. 3.7 Modelos de desenvolvimento profissional e estruturas de racionalidade.

⁵ Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha uma efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas que ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. Paro, Vitor Henrique. (1987) Comunicação apresentada no painel “A gestão democrática da Educação: reflexões com vistas à Constituinte”, realizado em João Pessoa - PB, no XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, promovido pela ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, de 3 a 7 de novembro de 1986. Publicado inicialmente em Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987. Publicado também em: PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1995. ** Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

mobilizar, no saber de seu *savoir-faire*, assim como, saber agir. Esse ponto é importante para melhorar a base dos saberes estudado na formação inicial, assim, fazendo com que os saberes pré-definidos se tornem base nesse estágio. Adiante, “**a autonomia e a valorização salarial**”, esses pontos são relevantes para permitir que o professor trabalhe numa só unidade educativa, conseqüentemente, reduzindo a carga horária de atividade docente, sobrando tempo para planejar suas aulas e para a formação continuada.

Por último, “**o código de ética**”, são notórios entre as profissões de destaque social, (Advocacia, Medicina, Engenharia etc.), categorias unidas e organizadas no contexto global, que se pautam por um código de ética em suas profissões. Para isso, elas compreendem a ética profissional como um pré-requisito indispensável no reconhecimento e na valorização da categoria.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 65), “o desenvolvimento profissional do professor faz parte de um projeto de desenvolvimento profissional da instituição na qual ele desenvolve sua atividade profissional”. Neste contexto, existem condicionantes importantes no desempenho da escola (tecnologias, Sistema de qualidade etc.) que afetam a profissionalização de seus colaboradores. A autora conclui que, quando o professor contribui com o sucesso da escola, através da gestão-participativa, estará de certa via contribuindo para sua profissionalização. Nessa proatividade, os conhecimentos e experiências dos professores serão relevantes para o seu crescimento profissional.

As histórias de vida dos docentes constroem-se de forma retroativa, onde o educador reflete os seus saberes e conhecimentos presentes e baseados em acontecimentos marcantes de sua vida pessoal e profissional. Neste momento, como uma cascata de emoções, outros fatos ocorridos no passado que fazem parte de sua história de vida **vão surgindo**. Assim acontece a formação pela experiência profissional. A sensação final é de dá-se conta do quanto evoluímos em todos os aspectos da vida.

Segundo Zeichner (1993, p. 17), “a reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor [...]”. Deste modo, o autor compreende que os professores devem conscientizar-se da busca constante pela melhoria na carreira docente, por salário justo, escola adequada, na maneira como ensinam, todo o tempo, comprometendo-se com sua prática educativa.

2.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS

Nesta parte trataremos dos conhecimentos e saberes que, na maioria das vezes, costuma ser o diferencial entre os professores. Logo, pretendeu-se buscar e descrever as práticas educativas da maneira que apresentam alguns estudos da educação. Assim, o principal intuito foi dizer o que é e como podemos melhorar a nossa prática educativa.

É evidente que a prática está alinhada à experiência, e que não se tem como desenvolver ações eficientes sem a teoria para poder justificar os meios. Sob essas percepções, Zabala (1998, p. 14) nos pergunta: “Temos referenciais teóricos validados na prática que podem não apenas descrevê-la, como também explicá-la, e que nos ajudem a compreender os processos que se produzem nela?” Então, há um forte debate que retrata os conhecimentos teóricos como pontos de partida, mas, na docência, tais conhecimentos são diluídos em marcos ou modelos interpretativos (o pensamento prático e a capacidade reflexiva)⁶.

Na sala de aula, as ações e as decisões dos professores precisam ser conscientes, nesse processo os desafios que se estabelece procura racionar o tempo e o conteúdo para poder trazer o aluno para o campo da realidade. Com efeito, faz-se sentido o conteúdo, que é possível à compreensão e a tomada de decisões diferentes pelo professor, onde surgirão abordagens inovadoras que mudam aspectos da sua prática docente. As avaliações e as compreensões do professor se transformam diante do conhecimento inicial, bem como a decisão de reformular as estratégias é proveniente da nova compreensão dada ao conteúdo.

Portanto, as práticas educativas são as decisões estratégicas resultantes da compreensão do conhecimento teórico e dos efeitos que ele traz na realidade do ambiente de sala de aula. Neste ambiente, existem atividades de ensino que trazem aprendizado e outras que não. Devem-se, também, levar em conta as últimas porque elas trazem saberes que não foram consideradas no seu planejamento ou não possuem previsão no rol de conhecimento, naquele momento. Para Lima (2019, p. 63):

“A formação, nesse sentido, considera o docente como agente e sujeito de sua própria prática, e sujeito do processo de construção e de reconstrução de seus saberes, conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula, e conforme, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e sua história de vida.

⁶ ZABALA, Antoni. *Práticas educativas: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

As práticas educativas como aspecto diferencial atribuíram aos professores à ação reflexiva que ganha sentido a partir da sua concepção autônoma, que ele traz para o fazer pedagógico no ambiente áulico. Podemos compreender que, partindo da triagem teoria-sala de aula-compreensão, o processo de decisão estratégica pode variar conforme valor atribuído ao ponto inicial (teoria). Então, para melhorar a nossa prática educativa nos parece que o valor de compreensão dos conhecimentos teóricos e da complexidade que faz parte do ambiente de sala de aula seja posto sempre em evidência.

Quando falamos da aprendizagem da leitura compreensiva, é fato que, na maioria das vezes, os alunos não compreendem aquilo que leem isso reflete na compreensão leitora e de texto. Ao refletir sobre a questão, procuramos encontrar transparência no elo entre teoria/prática, ou seja, fazendo com que “a teoria possa, efetivamente, melhorar a prática” (AZEVEDO; SARDINHA, 2013, p. 36).

Portanto, as práticas educativas se revelam inerentes aos professores, a sua eficácia depende dos marcos ou modelos interpretativos que representam os conhecimentos teóricos na educação. Assim, os professores devem refletir sob a triagem teoria-sala de aula-compreensão para alcançar novas decisões estratégicas de como melhor ensinar para os alunos aprenderem melhor.

3 METODOLOGIA

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 126), “a investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos”. Neste sentido, formula-se o método científico que é o conjunto de procedimento ou operações mentais que serão empregados na investigação. Para esse processo, propomos o método que é a forma que pensaremos para chegarmos à natureza do problema, e que servirá para estudá-lo. Assim, a pesquisa é o modo para obter conhecimento da realidade empírica. Logo, buscaremos conhecer as práticas educativas, através da experiência, num processo formal e de forma sistemática.

Neste sentido, a pesquisa que propomos neste trabalho é a investigação-formação com professores que já atuam em sala de aula por mais de três anos. Este tipo de pesquisa “visa reconstruir o sentido do trabalho de professores enquanto profissionais reflexivo-critico-transformadores da sua própria prática docente [...]” (ABRAHÃO, 2011, p. 167).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é qualitativo-

descritiva, pois, é qualitativa porque “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o subjetivo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Portanto, o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não é possível ser expressa em numero. Descritiva, pois os memoriais de formação foram registrados, analisados, interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre ele.

“ A natureza temporal tridimensional da narrativa, tendo em vista que esta rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Desta forma, o método que utilizamos é o narrativo autobiográfico. Narrativo, pois nos valem de sua tridimensionalidade (passado, presente e futuro) para articular o caráter temporal da experiência do sujeito, tanto no aspecto pessoal, quanto social que será articulado nas narrativas, principalmente quando houver a compreensão da dualidade temporal (tempo cronológico\ fenomenológico).

Nessa perspectiva, articulamos com o ato de se narrar reflexivamente (*fenômeno*), e, assim, utilizaremos as narrativas como fontes de investigação (*metodologia*), resultando numa aprendizagem, de autoconhecimento e de (*re*) significar o vivido (*processo*). Desta maneira podemos dizer que Abrahão (2011) compreende a narrativa autobiográfica numa estrutura tridimensional

“ Embora reconhecendo a importância de o pesquisador seguir um método como referência, entendemos que o ideal é empregar métodos e não um método, visando a ampliar as possibilidades de análise, considerando que não há apenas uma forma capaz de abarcar toda complexidade das investigações (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 39).

Quanto à maneira pelo o qual obtivemos os dados, usaremos os memoriais de formação e o estudo bibliográfico. Os memoriais parecem-nos uma ferramenta de produção coerente ao objeto de estudo proposto, porque apresenta o processo e o resultado da rememoração com reflexões sobre relatos por escritos, através de narrativas da atuação como docente, “carregados de sentido, intencionalidade, clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momento da própria formação” (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

No estudo bibliográfico temos a facilidade de verificar a veracidade dos dados obtidos, observando possíveis incoerências ou contradições que a obra pode apresentar. Para Gil (2002, p. 45) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquele que poderia pesquisar diretamente”. Foram selecionados livros, artigos em revista, dissertações e teses que discutem sobre o objeto de estudo.

Quanto à aplicação da pesquisa foram consideradas todas as limitações impostas pela pandemia da COVID-19. Assim, para facilitar a comunicação entre os interlocutores utilizamos o *Whatsapp*, o *Google* formulário e o *e-mail* como ferramenta de comunicação e de esclarecimentos. Procuramos nomear os participantes através de único critério básico: o professor deve atuar ou já ter atuado no ensino de Timon-MA. Com este critério nomeamos, inicialmente, 3 (três) professores que receberam esclarecimentos sobre a construção dos memoriais, a partir daí, solicitamos o aceite da participação na pesquisa, através do *Google* formulário.

No entanto, os dois primeiros professores apresentaram justificativas para não entregarem seus memoriais, o que consideramos como respostas pertinentes para efeito na pesquisa e também estiveram sendo analisadas de acordo com os demais memoriais apresentados. Em seguida, reunimos com os outros atores para decidir se selecionássemos mais um professor e, em comum acordo, decidimos acrescentar mais um professor perfazendo um total 4 (quatro) professores pesquisados.

Enviamos para os *e-mails* de todos os professores o *link* do *Google* formulários, que nos permitiu apresentar aos participantes da pesquisa documentações de aceite (declaração de consentimento do participante, termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE, termo de confidencialidade e ainda, foi enviado o roteiro do memorial). Foram dados mais de um mês como prazo, para os 4 (quatro) professores, na construção dos memoriais e a disposição para esclarecimento de dúvidas posteriores.

4 OS MEMORIAIS DOS PROFESSORES SOBRE PAINÉIS DISCURSIVOS

Neste tópico procuramos apresentar, em forma de painéis discursivos, os memoriais dos professores que participaram da pesquisa, com a seleção das narrativas autobiográficas que consideramos pontos de conhecimentos para responder os objetivos da pesquisa. As reflexões propostas sobre as narrativas autobiográficas nesses painéis, de uma forma ou de outra, trazem conhecimentos e saberes ativos para a formação inicial e continuada. Portanto, fizemos

questão de selecioná-las no próprio memorial, a fim de que, o leitor, também tenha a mesma possibilidade de fazer uma análise inversa própria e, por extensão, poder construir, particularmente, os conhecimentos e saberes que ajudaram a formar o seu próprio caráter profissional, aplicando-os no seu dia-a-dia na sala de aula, num ciclo permanente de formação a cada leitura.

O caráter sintético da narrativa autobiográfica nos impressiona e, para não cairmos num “perigo literário, ou seja, de ver a biografia específica um destino absoluto e irreduzível” procuramos selecionar cuidadosamente as narrativas individuais com as características globais, que seja os conhecimentos apresentados pelos autores, aqui citados na fundamentação teórica (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 29).

As fontes autobiográficas constituem por histórias de vida. Por isso, os memoriais configuraram-se como objetos de investigação transversal à formação docente. Neste contexto, os professores investigados apontaram acontecimentos vividos que foram incisivos na escolha da profissão docente e nas suas práticas educativas.

Para alcançarmos uma análise da trajetória docente dos professores da educação básica do Município de Timon, localizado no Estado do Maranhão, que apresentaram os memoriais de formação, de forma que não fosse evasivo nas concepções e características dos interlocutores e, ao mesmo tempo, reconstruir o sentido do trabalho dos professores. Nesse sentido, propomos um método que fosse transversal à formação docente e que respeite tais particularidades dos interlocutores, logo, não conhecemos outros, a não ser o autobiográfico.

Nesse sentido, colocamos os memoriais em III painéis discursivos. Cada um foi nomeado de maneira criativa, para podermos apreciar e refletir de forma a descrever as narrativas. Após a leitura, fizemos fichamento de parágrafos e frases que considerávamos expressar as limitações e as possibilidades das práticas educativas e, passamos a confrontar essas experiências à luz das teorias abordadas na metodologia proposta.

Para termos clareza, assim nomeamos os painéis, tais como: o painel I: “A BANDA” por motivo de destaque que essa música tem nas narrativas dessa interlocutora. Autor Chico Buarque (1966). No painel II: “O CADERNO”, não só foi o meio marcante aonde foram escritas às narrativas, mas, também revelou toda a criatividade da professora, que, é percebida nessa música de Toquinho (1983). E por fim, o painel III: “AQUARELA”, pela simplicidade das negativas expressas das interlocutoras, nomeou-se essa música de Toquinho (1983) para representar esse painel e

o que denota essas respostas um universo de possibilidade.

Atendendo a esses pressupostos, contemplamos no painel III: "AQUARELA", os professores que inicialmente se dispuseram a participar da pesquisa, mas não entregaram os memoriais. Com efeito, os "prints" das conversas no Whatsapp foram apreciados seguindo a mesma dinâmica. Embora algum diálogo estivesse em áudio, ainda sim, poderemos buscar conhecimentos por trás do exposto. Alguma situação que percebemos que poderia comprometer a integridade a imagem das professoras foram rabiscadas.

“ [...]

A minha gente sofrida
Despediu-se da dor
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor
[...]

A moça triste que vivia calada sorriu
A rosa triste que vivia fechada se abriu
E a meninada toda se assanhou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor
[...]

(CHICO BUARQUE, 1966).

Professora X, Painel I: "A BANDA"

Desde minha infância despertei o interesse pela docência. Reunia meus familiares e vizinhos na sala da minha casa e os colocava enfileirados; sentados em bancos e tamboretas. Lá nós brincávamos de escolinha. Posicionava-me em frente para dar início a nossa aula. Todos ficavam sempre atentos. Os meus pais me observavam à distância o método que utilizava para ensina-los. (Ouvia os comentários). Nas aulas utilizava como recursos pedrinhas, tampas, palitos de picolé, sementes, jornais e outros. Dependendo do assunto a ser estudado usava o recurso mais adequado, para mim era uma satisfação, me sentia muito importante e responsável pela aprendizagem daqueles meninos (as). **Quando me dei conta já estava na Universidade, cursando Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. Comecei a ministrar a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura nos anos 80 a nível precário. Embora com formação em pedagogia. Ministrava de 5ª a 8ª série e não exigiam as formações afins para a disciplina ministrada.** Mesmo com formação em pedagogia, buscava-me capacitar, participando de congressos, minicursos, simpósios etc. todos voltados para a Língua Portuguesa. Participando dessas formações sem dúvidas teria mais segurança para passar os conteúdos aos meus alunos. **Nas minhas aulas explorava textos, poesias, aulas expositivas, dramatizações e a música. Tenho várias lembranças quando eu explorava a música. Uma grande recordação que tenho que quando eu trabalhava a música "A**

Banda" de Chico Buarque de Holanda. Meus alunos viajavam na letra, acontecia uma verdadeira interação toda a turma queria dar sua contribuição. Há poucos meses reencontrei um ex-aluno, onde confessou o quanto as minhas aulas marcaram a sua vida, passamos várias horas conversando e me recordou fatos vividos em sala, situação que quase não me lembrava, pois se passaram muitos anos. Ele afirmou para mim que era desinteressado e que passava por problemas familiares que a forma que eu o chamava atenção foi preponderante para sua formação. **Agradeceu-me muito pela forma que eu conduzia minhas aulas. Revelou-me que eu não priorizava somente o conteúdo, mas que eu pensava no indivíduo como um todo.** Após toda nossa conversa falei a ele que para se alcançar êxito com nossos alunos não podemos prezar apenas o conteúdo e sim pensar no lado físico, psíquico e emocional do educando. Para assim poder ter uma boa aprendizagem e o educador alcançar êxito. **Porque para todo bom educador a maior satisfação é ver o sucesso de seus educandos e saber que deu sua contribuição na vida pessoal e profissional.** Quanto a minha capacitação profissional na educação, **participei de muitos congressos, cursos, seminários etc. Onde os mesmos eram promovidos pela rede de ensino, dentro da cidade e até em outras cidades.** Tive a oportunidade de conhecer vários profissionais renomados da educação. Sem dúvidas esses eventos do qual participei contribuiu significativamente para minha prática docente. Enquanto profissional na rede estadual do Maranhão nunca encontrei nenhuma dificuldade. **Tinha tanta vontade e zelo pelo meu trabalho, que sempre procurava dinamiza-lo e interagir com meus colegas. Passando alguns anos de aposentada vejo o quanto o professor precisa valorizar cada educando, respeitando cada um na sua subjetividade.**

Fonte: Os autores (2022)

“

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o bê-á-bá
Em todos os desenhos coloridos vou estar
A casa, a montanha
Duas nuvens no céu
E um Sol a sorrir no papel
[...]
O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer?
[...]

(TOQUINHO, 1983)

Professora Y, Painel II: "O CADERNO"

Eu sou uma pessoa determinada nos sonhos que almejo alcançar, aprendi a ser confiante observando a minha mãe que sempre lutou bastante para que os estudos fossem a nossa escolha dia após dia. Eu amo um Deus que nos protege,

nos sustenta, neste mundo que a cada dia nos dá motivos para não desistir. Sonho todos os dias por uma vida melhor com muita paz e equilíbrio para seguir. A minha infância foi vivida com amor e paz no meu lar, problemas, desafios sempre tiveram, mas nunca foi tão forte quanto à coragem da minha mãe e pai. **Estudei em escolas particulares e públicas**, vivenciei as duas realidades, tínhamos o estudo como nosso futuro era preciso valorizar cada atitude e ação dos meus pais. **Minha mãe trabalhava como costureira desde muito nova, morava no interior e veio para a cidade em busca de condições melhores junto com os irmãos e mãe.** Trabalhando como costureira acordava cedo para fazer dindim, para que os irmãos vendesse na porta da escola, próximo a casa em que morávamos. Sempre foi guerreira, vejo-a como uma fortalecer que cuidou e protegeu a sua família para que tudo pudesse ser melhor a cada dia. **Quando estudava na 7ª série meu pai levava eu e meu irmão de bicicleta para escola, acordávamos muito cedo, pois ele tinha que deixar agente na escola e voltar para o trabalho no centro, mesmo com toda luta ia sempre conversando sobre estudos, estimulou e incentivou nossos estudos. Havia momentos que descíamos da bicicleta, pois era perigoso e nestes momentos que ele nos alertava para valorizarmos a oportunidade que não tinha tido na sua infância.** A minha trajetória enquanto estudante foi sempre marcada pela conversa com meus pais, através do incentivo e estímulo para sermos alguém, eu e meus irmãos. **Lembro que fiz o vestibular de antigamente, era o (PSIU), que ao longo dos três anos do ensino médio era feito avaliação no fim do ano para avaliar o perfil do aluno ao longo dos três anos do ensino médio, fiz e não fui aprovada na primeira vez.** Meu pai chegou e perguntou o resultado e tive de dizer que não tinha passado, o olhar de decepção tomou de conta dele e a tristeza também. Eu senti um peso e um medo tão grande porque não tinha sido capaz de dá alegria aos meus pais. No dia seguinte, minha mãe disse, não foi dessa vez, vão vir outras oportunidades. **Tinha também um programa chamado (PROUNI), passado alguns dias saiu o resultado, fiz a prova para o curso de jornalismo, achava tão lindo a profissão, porém meus pais não tinham conseguido recursos e nem em longo prazo teríamos condições de pagar 50% da faculdade, 50% era o valor da bolsa que tinha conseguido pelo PROUNI, a 1ª opção jornalismo e 2ª opção Pedagogia. Desde pequena, brincava de ser professora.** Bem não tenho condições de cursar numa faculdade, pedi aos meus pais uma oportunidade de fazer pré-vestibular e assim eles permitiram e segui estudando até chegar o dia da aprovação. Fui aprovada em licenciatura plena em pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). **Amei estudar na UESPI e aprendi bastante com cada professor, cada forma de ensinar, cada ensino que guiava cada aluno para o propósito final: ser professor!!! Minha trajetória na UESPI foi marcada por estágios que fortaleceram minha vontade de ser professora e que não poderia ser qualquer professora, mas sim, aquela professora que marcasse positivamente a vida dos alunos.** Muitas vezes pude perceber no estágio que algumas crianças só precisavam de um abraço. Profissionalmente vejo que todo o dia preciso estuda cada vez mais, para que eu possa ensinar com maestria. Trabalhei em escolas particulares que ensinava todos os dias **“o professor que devemos ser”**. Escola particular

preenche-nos de trabalhos, mas, fortalecendo a cada dia a professora que devo ser. Trabalhei como professora da educação Infantil ao ensino fundamental menor. **Trabalhei dois anos como gestora de uma escola pública, nestes dois anos vivenciei diversas situações que permitiram refletir qual a professora que eu quero ser;** a professora que cada vez mais ouvir e refletir antes de agir em qualquer situação. A reflexão na vida do ser humano deve ser continua, através de reflexões podemos compreender melhor o próximo e tentar auxiliar da melhor forma possível. **Ser professor é poder sempre tentar estimular o saber, o conhecimento que o outro tem, despertando o gosto por leituras e pela aprendizagem.** Após fazer e concluir o curso de pedagogia continuou trabalhando na rede privada, mas estudando a espera de concursos públicos. **Estudei e fui aprovada para um concurso em Coroatá (MA), rede municipal, fui embora de Teresina, passei apenas um ano e meio, neste concurso, fiz outro concurso e fui aprovada, voltei novamente a Teresina.** Perto da minha família era o que o mais queria. Aprendi que **ser professora é uma arte, é melhorar saberes, desconstruir saberes e compartilhar conhecimento, aprimorando o próprio saber e o saber do aluno.** Ser professora desperta em mim sentimentos maravilhosos de amor, empatia, paz e mansidão. **Desde a infância gostava de estudar, ler livros diversos, ensinava meus primos pequenos e sempre brincava de professora e incentivava bastante meus primos e primas. Algo como o desejo de ser professora ainda na infância cresceu e transformou em a vontade de ensinar, uma escolha que mudou a minha vida profissional grandemente.** A minha formação profissional inicial sempre foi marcada por aspectos positivos, estudava na UESPI e tive professores brilhantes que despertava cada vez mais o amor pelo curso de pedagogia. **O foco era a monografia... Desenvolvi o trabalho acerca do tema literatura infantil e o processo de aquisição de leitura.** Foi realizado em escola pública, refletindo atualmente lembro que as crianças amavam as atividades diferenciadas que, realizávamos **uma que despertou o interesse por contos de fadas, foi no dia que pedíamos que cada aluno (a) levasse lençol e almofada ou travesseiro e pijamas.** Foi uma alegria grande, cada aluno levou e os que tinham dividiram os lençóis com os que não tinham, **colocamos tapetes no chão para que as crianças deitassem e que relaxassem, ao som da música relaxante, desenvolvemos a atividade, contamos histórias e queríamos mais histórias.** Pude perceber que atividades diferentes, dinamizadas fazem os olhos dos alunos brilharem. Atividades dinamizadas com objetivos claros, significativos permitem ao professor refletir na própria prática despertando outras ideias que vão sendo construídos ao longo das aulas juntamente com os educandos. Esta atividade foi marcante na minha formação inicial e determinante ao ponto de sempre está ciente do tipo de atividades que deveria trabalhar com os alunos (as). Colaborando assim com a minha formação continuada, exercendo de forma continua leituras que ajudem a compreender melhor o lado emocional dos alunos, atualização profissional constante, buscando de forma continua compreender os conhecimentos construídos e (re) construí-los a cada etapa que for necessária para a formação integral do aluno (a). Sou professora da rede municipal de Timon-MA, Trabalho atualmente nas séries iniciais do ensino infantil; no 1 período da

educação infantil. **O sistema de ensino da rede apresenta aos professores formação continuada para todas as disciplinas, o foco maior da rede volta-se para as disciplinas de português e matemática.** Todas as professoras participam a cada 15 dias, com momento de partilha e troca de atividades entre os grupos de professores. O professor formador trabalha atividades dinâmicas e diferenciadas fortalecem a construção de momentos de planejamentos, partindo das análises dos grupos de alunos, e partilha entre professores. Fazer atividades que envolvem os alunos, e que tenham significado permitem ao professor buscar novas formas de ensinar. **Os saberes docentes são de grande importância para a construção do ser professor. Os saberes devem ser mobilizados cotidianamente, pois em todos os momentos precisamos construir e se reconstruir formas de ensinar, de aprender. Os saberes experienciais possibilitam ao professor a direção que deve seguir no cotidiano escolar. Os saberes docentes que nutrem a minha forma de ensinar ultrapassam a formação acadêmica, abarcando sim as práticas cotidianas, modelos de “ensinar” de outros professores, as práticas educativas venham a formar e agregar conhecimento na vida do(s) aluno(s), sem dúvidas, os saberes fortalecem a minha trajetória profissional.** Busco explicar o universo ao meu redor para fortalecer o agir pedagógico. Mobilizo diversos saberes diariamente, como saberes profissionais, curriculares, disciplinares entre outros... Saber mobilizar todos estes saberes é ter a certeza de que devo enquanto professora buscar ampliar cada vez mais os meus conhecimentos, saber ouvir e dialogar com os alunos são caminhos que transformam positivamente o meu fazer pedagógico. É de grande importância para minha prática enquanto professora estudar, conhecer, (re) construir os saberes profissionais para a prática profissional que será exercida usando uma aprendizagem significativa e formação integral do ser humano. **A minha prática pedagógica é marcada por busca constante de forma diversa para ensinar aos meus alunos. Busco proporcionar a cada um dos meus alunos uma forma de aprender significativa que venha a contribuir para a formação integral do ser humano. Busco conhecer a turma suas características, considerando as singularidades de cada aluno, trabalho as diversas formas de ensinar partindo dos alunos, trago cada aluno ao fazer-pedagógico, envolvo-os e juntos vamos construindo a aprendizagem.** É imensamente, gradativamente está sempre ao lado dos meus alunos, semeando o saber e o amor. **Acredito que nossa profissão é caminho para nossa santidade e crescimento, podemos formar pessoas que também possam plantar o conhecimento, o amor, o fazer para o bem. A minha prática pedagógica é voltada para os alunos e toda a realidade em que vivemos, preciso enxergar o aluno além da cadeira que ocupa na sala de aula, cada um tem uma história que deve ser respeitada e compreendida.** O saber ensinar e o saber aprender são a junção dos conhecimentos entre os professores e alunos. Acredito que agindo assim, como já relatada a contribuição para o aprendizado dos alunos torna-se significativa e real. **Busco a parceria com as famílias, faço momentos de escuta das famílias e partilho métodos práticos que os pais podem realizar em casa. Atualmente, estamos vivenciando a pandemia do COVID-19, onde todos os profissionais buscaram e continuam a trilhar caminhos**

novos para exercer a profissão. Ser professor neste momento tem um olhar especial ao agir e no fazer pedagógico, tive que buscar novas formas de ensinar, (re) inventar maneiras que exerceria de forma presencial, para um maneira on-line, organizei momentos em grupos com os alunos e famílias, para a compreensão do que poderia ser realizado para que a aprendizagem acontecesse de fato. Foi e será uma aprendizagem inesquecível para mim enquanto professora e acredito que para todas as famílias. É desafiador tentar ensinar os alunos e acolhê-los, mesmo que distantes, mas segui errando e aprendendo, construindo e (re) construindo o ensino e o aprender. Ser professor é está continua construção, cada vez buscando por conhecimento e partindo do posicionamento da alta responsabilidade profissional. Buscando a cada dia a minha nova versão enquanto professora, buscando ampliar novas formas de ensinar. Como professora tenho consciência que cada aluno aprende de uma forma, ou na maioria das vezes encontra facilidade ou dificuldade em determinado conteúdo, busco a partir de então é olhar para o aluno e compreendê-lo para que a aprendizagem aconteça. O desenvolvimento profissional de um professor é amplo, engloba todos os aspectos profissional, escolares e familiares, emocionais que constituem a trajetória do professor. Todos estes aspectos vão formando a identidade docente, focando na profissional que busco ser para meus alunos e para mim, no desejo de crescimento que engrandeça a minha formação. Penso no desenvolvimento profissional como um processo evolutivo. A escola permite para o professor um espaço de construção e formação. Busco participar de diversas atividades dentro da escola e fora da escola. Com o intuito de apropriar-me cada vez mais do que vem a ser o saber ensinar e aprender. Participo de formações desenvolvidas pelo sistema de ensino “municipal” de leituras constantes, realiza a prática reflexiva na e sobre a prática pedagógica, troca de saberes entre profissionais, **invisto na minha formação através de cursos, leitura dos artigos científicos atuais que refletem o momento que estamos vivenciando, buscando ouvir meus colegas de trabalho no cotidiano escolar.** Todos estes momentos de escuta são realizados na escola em reuniões e também de forma espontânea, também são realizados em formação na rede de ensino. **Acredito que todo processo formativo passa por desafios, enquanto professora da educação básica, vejo como dificuldade trazer à tona todas as formas de ensinar e ainda sim perceber que não foi significativo** para o aluno é uma dificuldade que vejo que acontece no cotidiano escolar, porém, me faz perceber o quanto é importante investir em conhecimento para que venha a agregar na vida do aluno e na minha enquanto professora. Quando buscamos pelo conhecimento percebemos o quanto é importante está em continua construção. Vejo como dificuldade também ter pouco tempo para troca de saberes apesar de ocorrerem a necessidade de serem constantes no cotidiano da escola. Ser professor é buscar sempre novas formas de ensinar e aprender. Acredito que o nosso desenvolvimento profissional deve ser fortalecido pela autorreflexão. **Recentemente tenho participado de grupo de pesquisa com diversos profissionais mestrandos e doutorandos, professores do ensino superior e básico, estes encontros ampliam minha forma de vê a educação e o quanto preciso buscar pela**

qualidade no ensino, estes momentos permite que eu reconstrua a minha prática pedagógica e dê significado, aquilo que não se encerra, mas sim cresce e deve evoluir gradativamente. Apontando as etapas do meu desenvolvimento profissional percebo que vivenciamos tempos diferentes e à medida que estas mudanças ocorrem também devemos mudar, partindo do ponto para melhoria no processo de evolução profissional. **Iniciei a minha formação pedagógica no curso de pedagogia na UESPI, após essa formação fiz especialização em psicopedagogia clínica hospitalar e institucional este curso permite que buscasse olhar cada vez mais para as potencialidades que cada aluno tem e também suas dificuldades.** Sempre busco participar de eventos científicos e grupos de pesquisas. **Atuei enquanto gestora por dois anos em uma escola da rede foram dois anos de pura formação na íntegra, lidando com todo tipo de problemas e profissionais.** Cresci bastante e mudei a minha visão do que é ser gestora, **vai além do que o professor vê no dia a dia são doações que muitas vezes nos tiram do eixo,** nestes dois anos percebi que ainda há grande resistência de alguns profissionais em simplesmente assumir com propriedade o sim dado a docência na sua formação pedagógica. **Percebi e vivenciei resistência ao participar dos encontros formativos oferecidos e desenvolvidos pela rede municipal e também dos encontros no cotidiano escolar são discursos repetitivos pedindo mudança educativa no sistema educacional, mas enquanto profissionais não se dispõem a viver o novo, a ser a mudança que tanto buscam.** Muitos professores perdem-se no meio do processo por puro achismo e por pouca propriedade ao falar sobre educação e docência. Atualmente, busco sempre melhorar o meu desempenho profissional, se errei, busco concerta, caso acerte, tento melhorar, trocar saberes com todos profissionais no caminho, na trajetória escolar. O compromisso com o meu desenvolvimento profissional é minha responsabilidade. **Recentemente fui aprovada no mestrado em educação na UFPI e pretendo seguir evoluindo e construindo a minha melhor forma de ser professor.**

Fonte: Os autores (2022)

“ Numa folha qualquer
Eu desenho um Sol amarelo
E, com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E, se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda chuva
[...]
Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante, imagino
Uma linda gaivota a voar no céu
Vai voando, contornando

A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul.
[...]

(TOQUINHO, 1983)

Professor “Z” e “K”, Paineis III: AQUARELA



Fonte: Os autores (2022)

A forma como a docência se identificou na infância constitui-se a partir do significado social que a profissão tinha na época. Nessa construção a revisão das tradições, a reafirmação de práticas consagradas culturalmente significativas resiste às inovações de hoje, porque trazem saberes válidos para a realidade dos alunos. Assim, confronta-se por meio da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes que resultam em novas teorias (Paradigmas conservadores e inovadores)⁷. O significado da profissão está intimamente ligado aos valores, o modo como se vê o mundo, a história de vida e as representações, saberes, angústias e anseios etc, tudo isso, constitui o sentido do ser professor para cada um dos interlocutores.

Na escolha da profissão pode se iniciar por opções provisórias (a brincadeira de escolinha durante a infância, a oportunidade mais acessível de emprego, a ansia em atender a vontade dos pais, o gosto de ensinar, a sensação por ser a maior autoridade em sala, entre outros motivos). Nesta perspectiva, para se conhecer a profissão, experimentam-se condições vividas durante a infância e/ou fase adulta para, depois, caso seja vantajoso, passa-se para uma fase de (re) conhecimento na área profissional como uma possibilidade de carreira. Nesse momento, busca-se especializar numa função ou cargo que a área dispõe, com vista a adquirir notoriedade e, às vezes, algo

⁷ BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

mais lucrativo.

Entre os interlocutores, foi evidente que esse processo foi distinto, porque se tem momentos históricos que define o significado da profissão docente para cada um deles. A professora "X" tem a profissão docente como um ofício exemplar. Ela entende que a responsabilidade pela formação do indivíduo na sociedade da época exige uma trajetória que possibilite a busca de uma carreira a ser seguido, o que se pode deduzir pelos olhares de aprovação dos pais, durante a brincadeira de escolinha.

Para a professora "Y", o significado da profissão docente se mantém igual, mas, dissolve-se pela necessidade de atender aos interesses dos pais, que sobrepõe ao seu desejo, o que era de ser professora. Para Nóvoa (2000, p. 36) "isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas". A delimitação de uma série de "sequências ou maxiciclos" que passam os futuros profissionais, não só nas carreiras de indivíduos diferentes, mas, numa mesma profissão ou de profissões diferentes não constituem, necessariamente, uma regra geral.

Neste contexto, aspectos marcantes na trajetória dos professores, desde a escolha da profissão até a sua consolidação, apresentam-se fatos relevantes para a reflexão ao nosso estudo e ao objetivo proposto nesta pesquisa, que, de uma forma ou de outra traz conhecimento e saber para a formação do caráter pessoal e profissional dos futuros docentes, como também, para os que se dispuserem a fazer uma leitura sobre as narrativas de vida dessa pesquisa.

A caminhada até chegar à formação docente é distinta entre as professoras, embora a professora "X" comente que quando percebeu já estava na Universidade. Já a professora "Y" enfatiza as dificuldades no acesso à educação superior, juntamente com a ânsia de atender os desejos dos pais. Ao se tornarem professoras os desafios, limites e possibilidades não cessam, mas se renovam todos os dias, mesmo depois que conseguem atingir novos patamares (formação superior, emprego público, etc). Logo, continuam superando os desafios e limitações do dia-a-dia da profissão, isso, pode justificar, a resiliência que estas professoras trazem nas suas narrativas.

A identidade docente é construída ao longo das suas trajetórias profissionais. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13), o desenvolvimento profissional do professor é reconhecido pela sua "capacidade de decidir", pois confronta as vivências empíricas com as teóricas, bem

como no exercício da docência que se materializa a intenção do professor.

Para a professora "X", formada em pedagogia, o desafio de ministrar a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura sem a formação afim, não reduziu seus esforços para disponibilizar a qualidade do ensino a seus alunos, porque buscou se superar através da capacitação em congressos, minicursos, simpósios e etc. Como resultado, as práticas educativas foram realizadas buscando envolver os alunos, explorando texto, poesia, dramatizações e a música.

Para ela, a música "A BANDA" de Chico Buarque de Holanda lhe trouxe diversas lembranças boas dos alunos. A ênfase no comportamento do aluno diante das atividades e dinâmicas apresentadas na sala de aula, seria um *feedback* que acaba norteando, para aos poucos, identificar limites e possibilidades aparentes, que iam se tornando passíveis de superar, por meio de incursões que atendam ao indivíduo como um todo, ou seja, "*pensar no lado físico, psíquico e emocional do educando*" (Professora X).

Nesse mesmo sentido, a professora "Y", formada em pedagogia, na sua trajetória por dois anos a frente da gestão de uma escola pública, vivenciou desafios que lhe instigaram resposta a pergunta: "*qual a professora que eu quero ser? A professora que mais ouvir e refletir antes de agir em qualquer situação*". Na atualidade, ela leciona no primeiro período da educação infantil, na rede de ensino de Timon, do Estado do Maranhão.

Aqueles momentos marcantes encarnam-se, em nós, assim como as experiências socialmente acumuladas sobre as mudanças na história particular de cada professor (a). O exercício docente noutras escolas, a desvalorização social e financeira, dificuldades com crianças e jovens turbulentos, as escolas precárias e a representação e estereótipos atribuídos pelos discentes e sociedade. Tudo faz com que os desafios, as limitações criem possibilidades perfazendo num ciclo de resiliência profissional docente, ou seja, o enfrentamento das dificuldades e as superações dos limites, criando todos os dias possibilidades.

Nesse contexto, nem sempre os percursos escolhidos são os mesmos e, às vezes, as circunstâncias nos exigem prioridades. No caso da professora "Z", no primeiro momento, aceitou participar da pesquisa, mas, posterior às explicações e esclarecimentos da pesquisa pelos investigadores, justificou-se da falta de tempo, para fazer o memorial e a necessidade de participar do certame que visa contratar professores pela prefeitura de Timon, no Estado do Maranhão. Assim, a pesquisa aponta para

desafios e limitações que não foram possíveis identificar nesta pesquisa. (as dificuldades em contar sua história de vida, o cargo temporário na rede de ensino, a violência no contexto escolar, matérias didáticas e tecnológicas, as transformações trazidas pela COVID 19 etc.).

Nesse mesmo sentido, a professora “K”, após solicitar documentos de autorização e aceite, para participação da pesquisa, e, chegando a declarar que iniciaria na noite do dia 20 dezembro de 2020, também, repentinamente demonstrou falta de tempo. Supomos que, por conta de ambos os professores serem da mesma rede de ensino, características que, por sua vez, tornou-se critério de participação dessa pesquisa, tenham-se declinado do convite. Esse fato nos despertou interesse para compreender esse fenômeno em pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos que este estudo se centrou em analisar a trajetória docente dos professores da educação básica do Município de Timon, localizado no Estado do Maranhão. A partir de então, embora, as dificuldades da pandemia da COVID 19 sejam notórias, é possível afirmar, considerando os critérios elencados para escolhas dos professores, que, ainda se tem professores não efetivos, que estão na rede de ensino do Município a mais de três anos. Tal constatação se revela como limitante a participação dos professores na pesquisa em foco, pois estava em decurso um processo seletivo para contratação de docente em Timon-MA, mas, não debruçamos sobre isso, para não desfocar do nosso objetivo elencado. No entanto, essa constatação mudou os rumos da pesquisa, porque tivemos que renomear outros interlocutores.

Mesmo assim, prosseguimos no que foi possível identificar na investigação e revelaram-se que, a partir dos discursos dos professores, as práticas educativas eram envolventes, os conteúdos na sala de aula eram trabalhados com recursos acessíveis aos familiares e alunos, bem como a utilização de materiais distintos, tais como pedrinhas, tampas, palitos de picolé, lençol, almofadas, travesseiros, pijamas, tapetes, sementes, músicas, dinâmicas e etc.

A ação do professor sempre partia do ambiente de sala de aula e das vivências trazidas por ele e pelos alunos. As turmas que eram trabalhadas as práticas educativas iam desde a educação infantil ao ensino fundamental.

Diante dessas ações, as situações sociais dos alunos e a precariedade da profissão (o salário baixo, a desvalorização, o trabalho fora do reduto familiar)

sinalizaram, nos memoriais, como limites da ação docente. Nesse desafio ficou expresso a resiliência do professor como ato de resistência, aparte desse ponto, o aluno passa a ser considerado pelos interlocutores como peça-chave de possibilidades. É claro que, sem romantismos, muitas vezes não ficou evidente quais seriam as estratégias para tal fim, mas, subentendemos que as práticas educativas, aqui citadas, nem sempre funcionam.

No entanto, ao percebermos que a docência é o sinônimo de resiliência, acreditamos nestas narrativas que transcendem a formação inicial e continuada. Expressam falas que acabam permeando no passado, presente e futuro dos professores, viabilizando um ciclo de formação contínuo. A cargo disso, residem tais intensões nas narrativas propostas por elas:

Professora “X”:

“[...] Porque para todo bom educador a maior satisfação é ver o sucesso de seus educandos e saber que deu sua contribuição na vida pessoal e profissional. [...]

Professor “Y”

“[...] Acredito que nossa profissão é caminho para nossa santidade e crescimento, podemos forma pessoas que também possam plantar o conhecimento, o amor, o fazer para o bem. A minha prática pedagógica é voltada para os alunos e toda a realidade em que vivemos, preciso enxergar o aluno além da cadeira que ocupa na sala de aula, cada um tem uma história que deve ser respeitada e compreendida. [...]

Mediante o exposto, as narrativas dos professores da educação básica, que participaram dessa pesquisa, remetem-nos a um olhar holístico na educação. Logo, o sucesso do aluno é visto como uma satisfação que vai além do profissional, desse modo, trata-se da conclusão de um dever cumprido. Para esse fim, o professor deve multiplicar saberes que contribuam para a formação integral do aluno. Para isso, a prática pedagógica dele estará voltada para os discentes, assim como a realidade deles. Por isso, os docentes precisam enxergar o aluno muito mais além do que aparência (a cadeira que ocupa), contudo, como sujeitos históricos, aqueles que são autores e senhores de sua vontade.

Nessa direção, a ação docente que leve à produção de conhecimento e que foca forma um sujeito crítico e inovador precisa considera o conhecimento como provisório e relativo, buscando-se situar historicamente a sua produção. Promovendo a análise, a capacidade de

construir e reconstruir informações e argumentos. Soma a isso, a valorização da ação reflexiva e a disciplina como capacidade de estudar, pensar e organizar o conhecimento instiga o discente a rever a realidade e refletir sobre ela.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

AZEVEDO, Fernando; SARDINHA, Maria da Graça. **Didática e prática**: a língua e a educação literária. Braga: Opera Omnia, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 1/2002, aprovado em 18 de fevereiro de 2002. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 2/99, aprovado em 19 de abril de 1999. 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Práticas docentes no ensino superior**: jardim de saberes profissionais dos professores. Ed. CRV: Curitiba-PR, 2019.

LORENTE, Luis Miquel Lázaro; ROSA, Victoria Martín de la; MONTES, Cristina Pulido. A Educação para a Cidadania Mundial como aposta de construção de um novo paradigma educativo. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 63-86, jan./abr. 2018.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____.; FINGER, Matthias. **Método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2005.

_____.; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑÉZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios publicidade. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa e autor, 1993.

ZABALA, Antoni. **Práticas educativas**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Vantagens e desvantagens de cursos presenciais e *online* na educação executiva: percepções comparativas entre professores, coordenadores e alunos

Advantages and disadvantages of face-to-face and *online* courses in executive education: comparative perceptions between professors, coordinators and students

*Ana Beatriz de Andrade Casagrande ** Fátima Bayma de Oliveira
*** Daniela Martins Diniz **** Anderson de Souza Sant'Anna

Informações do artigo

Recebido em: 23/05/2022
Aprovado em: 10/10/2022

Palavras-chave:

Educação à distância. Educação Executiva. Modalidades de Ensino. Andragogia.

Keywords:

Distance education. Executive Education. Teaching Modalities. Andragogy.

Autores:

*Mestre em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas)
anabeatriz.casagrande@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/1423233291974673

** Doutora em Educação pela UFRJ. Mestre em Administração Pública pela University of Connecticut (EUA). Bacharel em Administração Pública pela FGV EBAPE
fbayma@fgv.br
http://lattes.cnpq.br/4031770197674534
ORCID 0000-0001-5158-9546

*** Doutora em Administração pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)
Instituição: Professora da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)
danidiniz09@yahoo.com.br
http://lattes.cnpq.br/2880429388574590
ORCID 0000-0001-8535-8703

**** Pós-doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Administração pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)
anderson.santanna@fgv.br
http://lattes.cnpq.br/7010289279838019
ORCID 0000-0001-6537-6314

Como citar este artigo:

CASAGRANDE, Ana Beatriz de Andrade *et al.* Vantagens e desvantagens de cursos presenciais e *online* na educação executiva: percepções comparativas entre professores, coordenadores e alunos. **Competência**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.

Resumo

Este artigo apresenta resultados de estudo destinado a analisar, de forma comparativa, percepções de alunos, professores e coordenadores sobre as vantagens e desvantagens dos formatos presencial e live (*online*) em cursos de educação executiva. Quanto aos procedimentos metodológicos foi desenvolvida pesquisa qualitativa com base no método de estudo de caso único junto a programa de MBA de reconhecida escola de negócios brasileira. A coleta de dados envolveu a realização de dezenove entrevistas com professores, coordenadores e alunos, com o intuito de captar visões sobre o fenômeno investigado. Os resultados apontam que o *networking* e o comprometimento dos alunos são considerados os principais fatores de efetividade do modelo presencial. Já em relação ao ensino online, a flexibilidade de tempo e espaço, a possibilidade de rever as aulas gravadas e a diversidade cultural constituem as principais vantagens desse modelo. Quanto às desvantagens do modelo *online*, os achados identificam como principais desafios a conexão instável da Internet, bem como a interação e o *networking* limitados entre alunos e entre estes e professores. Como contribuição, o estudo contribui ao lançar luzes sobre desafios e tendências dos formatos de ensino no âmbito da educação executiva, trazendo, ao mesmo tempo, a visão de diferentes agentes envolvidos.

Abstract

This article presents the results of a study designed to comparatively analyze the perceptions of students, teachers and coordinators about the advantages and disadvantages of face-to-face and live (*online*) formats in executive education courses. As for the methodological procedures, a qualitative research was developed based on the single case study method with the MBA program of a recognized Brazilian business school. Data collection involved nineteen interviews with professors, coordinators and students, in order to capture views on the investigated phenomenon. The results indicate that networking and student commitment are considered the main factors of effectiveness of the face-to-face model. In relation to online teaching, the flexibility of time and space, the possibility of reviewing recorded classes and cultural diversity are the main advantages of this model. As for the disadvantages of the online model, the findings identify the unstable Internet connection as the main challenges, as well as limited interaction and networking between students and between students and teachers. As a contribution, the study contributes by shedding light on challenges and trends in teaching formats within the scope of executive education, bringing, at the same time, the vision of different agents involved.

1 INTRODUÇÃO

Estudos apontam que o setor de educação por muito tempo encontrou-se estagnado no que tange à utilização de tecnologias e desconectado das necessidades da sociedade e da realidade da economia global e do próprio mundo do trabalho (OLIVEIRA; SOUZA, 2020; GOBIRA, 2020). Nessa linha, há indícios de que os sistemas educacionais avançaram pouco sob a perspectiva da transformação digital quando comparado a outros setores econômicos (financeiro, saúde, indústria, etc.), na medida em que, no geral, ainda se encontram pautados por modelos educacionais tradicionais, nos quais se privilegia, dentre outros aspectos, a presencialidade e os materiais físicos ao invés dos digitais (GOBIRA, 2020).

Diante da pandemia do COVID-19, parte significativa dos segmentos de negócios deparou-se com uma situação atípica, emergencial e sensível em todos os sentidos. No Brasil, assim como em outros países, o isolamento social ocasionou diversas mudanças abruptas no mercado de trabalho (COSTA, 2020). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021), o mercado de trabalho brasileiro ainda sofre com esses impactos da pandemia, registrando um recorde histórico de 14,4 milhões de desempregados, no período de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021. O Sindicato dos Professores em Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal – SINPROEP-DF informou que, aproximadamente, 1,3 mil professores já foram demitidos no Distrito Federal.

Nesse contexto, a educação foi bastante impactada e as instituições de ensino tiveram de se reinventar em tempo recorde para não prejudicar o ano letivo dos estudantes. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), em abril de 2020, 157 instituições de ensino do mundo interromperam as suas atividades presenciais, o que acabou contribuindo para a aceleração digital no setor de educação (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Com isso, o uso de tecnologias educacionais passou a ser obrigatório não apenas para professores e alunos, como também para as equipes administrativas e de suporte. A implantação de uma estrutura tecnológica, o desenvolvimento de habilidades digitais e o desafio enfrentado por muitos professores que tiveram de mergulhar em novas formas de ensinar, lançando mão de práticas inovadoras, também foram e continuam sendo desafios a serem superados. Esse está sendo um momento para se repensar os modelos de ensino e, conseqüentemente, o processo educacional como um todo (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Concomitantemente, a travessia da educação tradicional para a Educação 4.0 envolve repensar diversos aspectos organizacionais e os processos de ensino-aprendizagem em virtude do aumento do uso das tecnologias no cotidiano da sociedade. A Educação 4.0 é a educação da Era Digital, cuja abordagem é oferecer uma aprendizagem com o uso de metodologias ativas e mais tecnológicas em sala de aula (PACHECO *et al.*, 2020), a fim de contemplar as necessidades da chamada Quarta Revolução Industrial (SCHWAB, 2016). No caso dos professores, a transformação digital se encontra a partir do momento em que ele elabora a sua aula aproveitando recursos digitais e multimidiáticos para apoiar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Acelerados pela transformação digital em curso e pela pandemia do COVID-19, os ensinamentos *online* e o híbrido têm se configurado em modelos educacionais cada vez mais adotados pelas instituições brasileiras de ensino superior e por escolas internacionais (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Na educação executiva, por exemplo, diversas escolas de negócio renomadas passaram a oferecer variedade de cursos e programas a distância no Brasil, como Harvard e o INSEAD.

Dados apontam que o número de matrículas nos cursos EaD cresceu significativamente na última década no território Brasileiro. O Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019), por exemplo, apontou que o número de matrículas na EaD continua crescendo, representando 28,5% (mais de 2 milhões de alunos) de participação do total de matrículas no ensino de graduação. Os dados do Censo de 2019 demonstraram também que as instituições de ensino estão adotando cada vez mais o ensino híbrido, visto que, tem sido considerado uma das alternativas de ensino para àqueles que valorizam a flexibilidade, mas também gostam do contato presencial (BRUSCATO; BAPTISTA, 2021).

Complementarmente, a tendência do ensino híbrido faz parte de um cenário mundial. Segundo um estudo feito pela Educa *Insights* (2020), a projeção é que em 2023 os cursos híbridos representem 21% da oferta em instituições particulares de ensino. Ainda se verifica uma redução nas matrículas dos cursos presenciais, a partir de 2017, e um aumento nas matrículas dos cursos *online*. Em 2019, os cursos *online* já representavam 29% das matrículas, nas instituições de ensino privadas.

Tomando como referência o contexto apresentado, este artigo apresenta resultados de estudo destinado a analisar, de forma comparativa, as percepções de alunos,

professores e coordenadores sobre as vantagens e desvantagens dos formatos presencial e *live (online)* do curso MBA de reconhecida escola de negócios brasileira. Ressalta-se que o curso *live* da instituição alvo do estudo compreende programa com aulas integralmente ao vivo, transmitidas *online*, por *webconferência*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Que a educação *online* é um fenômeno global impulsionada pela internet e pelas novas tecnologias não é novidade. Porém, a aprendizagem *online* tornou-se aliada da educação executiva, tendo em vista as diversas possibilidades de estudo (BEENEN; ARBAUGH, 2019).

Antes de entrar na discussão das modalidades, é importante considerar que há diferenças entre o que se entende por EaD e cursos remotos. A EaD leva em consideração momentos síncronos e assíncronos e é uma modalidade que consiste em um processo educacional planejado e sistematizado dentro de um ambiente virtual de aprendizagem (COQUEIRO; SOUZA, 2021). Já os cursos *live (online)* emergiram da necessidade de se ter alternativas virtuais, sendo que as aulas possuem dias e horários marcados para acontecer como na modalidade presencial.

Ainda assim há um debate amplo em torno dessas nomenclaturas, pois, há dúvidas quanto à modalidade dos cursos *live*, tendo em vista que eles possuem características próximas de uma aula presencial, mas, lançam mão da tecnologia para serem realizados. Para esse estudo, utiliza-se a expressão aulas *online* para se referir às aulas *live* dos cursos alvo da pesquisa.

A partir dessas observações, serão apresentadas as seguintes modalidades de ensino: a modalidade presencial, a modalidade a distância e o ensino híbrido.

2.1 DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO

O ensino presencial por muito tempo foi considerado o ensino tradicional, onde alunos e professores integram as salas de aulas físicas, interagindo e trabalhando presencialmente, e utilizando materiais didáticos físicos de modo a facilitar o aprendizado.

Entretanto, diante do contexto de pandemia, o ensino remoto emergencial –ERE foi autorizado pelo Ministério da Educação –MEC em caráter excepcional, que “*dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19*” (Portaria nº 343, de 17 de

março de 2020). Dessa maneira, as instituições tiveram de repensar e adaptar as suas práticas pedagógicas, além de capacitar os docentes em ferramentas digitais e de *webconferência*. Esse também foi um dos grandes desafios na educação: o desenvolvimento de competências digitais pelos professores (ALMEIDA; ALVES, 2020).

Na prática, verificou-se que os professores precisaram adequar suas aulas presenciais para o ambiente *online* e buscar outras formas de trabalhar o conteúdo, com o objetivo de envolver os alunos nas aulas, experienciando novas oportunidades de estratégias didáticas e tentando propiciar um ambiente em que os alunos se sentissem confortáveis com a tecnologia, para um processo de ensino-aprendizagem mais relevante (OLIVEIRA; SOUZA, 2020; DWIVEDI *et al.*, 2020). É importante ressaltar que, além da tecnologia e da infraestrutura mínima que se precisa ter no ensino *online*, o treinamento dos professores se torna fundamental a fim de que esses profissionais estejam engajados e ambientados com as ferramentas digitais e com as metodologias de ensino possíveis para o ambiente virtual (OECD, 2020).

A adaptação ao novo contexto educacional foi grande. Muitos professores e alunos tiveram de readequar os seus locais de trabalho nas suas próprias casas e, no caso dos professores, precisaram ainda aprender a utilizar a tecnologia a seu favor e considerar novas técnicas de ensino a distância, mas, inicialmente, sem o tempo hábil para um treinamento mais aprofundado. Alguns ainda sem a mínima experiência prévia (DWIVEDI *et al.*, 2020).

No caso das aulas *online*, houve certa preocupação em relação ao direito de imagem e voz de professores e alunos para resguardar tanto as instituições de ensino quanto os demais envolvidos, professores e alunos, na disponibilização da gravação dessas aulas. O desafio dos professores também foi em lidar com situações inesperadas nas aulas e o cuidado de não disponibilizarem as gravações com falas ou imagens que não estivessem atreladas ao conteúdo e que porventura tenham sido realizadas por alguns alunos de maneira inadequada no meio ou no intervalo dessas aulas gravadas, por exemplo.

Segundo a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2021), o ensino a distância se consolidou na pandemia, pois, com a chegada do “novo normal” e a necessidade de adaptação de todas as áreas, a resistência que ainda havia com os cursos a distância foi sendo superada. Uma pesquisa realizada pela Educa Insights (2021) em parceria com a ABMES aponta que os cursos da área de Saúde figuram entre os mais

procurados, tanto para quem quer estudar presencial ou remotamente.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: VANTAGENS E DESVANTAGENS

A EaD, segundo o MEC, é a modalidade educacional na qual os alunos e professores estão separados, física ou temporalmente, e, por isso, é necessária a utilização de tecnologias de comunicação para estabelecer o processo de ensino-aprendizagem (MAIA; MATTAR, 2007). O Decreto 5.622/2005 apresenta como a EaD é considerada pela legislação brasileira:

“Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Essa modalidade é regulada no Brasil por meio da Lei 9.394, que estabelece as diretrizes da educação nacional. O Decreto 9.057/2017 traz disposições específicas para a EaD. Vale ressaltar que ainda há dúvidas quanto aos cursos *live*, que possuem com aulas ao vivo via *webconferência*, se podem ser considerados cursos da modalidade a distância tendo em vista suas características.

As metodologias e as estratégias didáticas utilizadas no EaD podem variar de uma instituição para outra. Uma das opções é utilizar atividades síncronas e assíncronas ao longo do curso, possibilitando ao aluno assistir a aula em dia e horário agendados ou assistir a gravação posteriormente. Os momentos síncronos permitem uma interação do aluno com o professor por meio dos recursos de *webconferência*, como chat, áudio e vídeo.

A vantagem desse modelo é a flexibilização por parte do aluno, que tem autonomia para assistir e interagir em tempo e espaço que melhor se adequem a sua rotina, respeitando o calendário das atividades do seu curso. Essa flexibilização pode se referir às múltiplas possibilidades que a *EaD* oferece como, por exemplo, a multiplicidade de recursos pedagógicos e estratégias com o objetivo de apoiar a construção do conhecimento (LITWIN, 2001).

O **Quadro 1** reúne as diferenças entre o modelo de cursos assíncronos e síncronos.

Quadro 1: Características do modelo de cursos assíncronos e síncronos

Cursos Assíncronos	Cursos Síncronos
Vídeoaula gravada	Aula transmitida ao vivo pelo professor da disciplina
Material de autoria do professor-autor, com base na ementa do curso	Material de autoria do professor, com base na ementa do curso
Interação com o tutor via fórum e/ou <i>webconferência</i>	Interação com o professor durante a aula e via fórum, para dúvidas ou orientação de atividade

Fonte: Elaborado pelos autores

Segundo Zulian (2003), as vantagens da EaD estão relacionadas à flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço oportunizam explorar novas oportunidades educativas. Para Bayma (2009), entre as principais vantagens da EaD está também a questão da acessibilidade e da diversidade, com o maior alcance de público e a flexibilização de métodos e materiais atendendo a quem não tem tempo. Em relação às principais desvantagens, a autora apresenta a reduzida troca de experiências entre aluno e professor e aluno-aluno e o *networking*, que se torna limitado. Porém, as tecnologias digitais, se utilizadas da maneira a favorecer a interação, podem suprir essa necessidade.

Passos (2018) resalta como característica da EaD a separação que existe no âmbito de espaço e tempo tanto entre professor e alunos como entre os próprios alunos e a utilização das mídias digitais para criar a ponte entre esses dois atores no processo de ensino-aprendizagem para estabelecer a comunicação, que mudou. A comunicação via mídia digital reduz expressões faciais, contato visual, postura corporal e tom de fala, que regulam os processos de interação (BEN-AMRAM; DAVIDOVITCH, 2021), e isso precisa ser considerado tendo em vista que nem todos os alunos da turma podem estar com as câmeras ligadas, dificultando uma melhor interação entre alunos e professor e vice-versa.

Litto e Formiga (2009) corroboram com os demais autores citados, apresentando os fatores que tornaram possíveis a EaD para a formação educacional, como: alcance, com a possibilidade de atingir pessoas de diversas regiões do país e do mundo; custo-benefício, pela redução de gastos com deslocamento, transporte e alimentação; flexibilidade de tempo e espaço; personalização, a possibilidade de adequação do ambiente para atender às necessidades de cada aluno; acesso facilitado, possibilitando o ingresso de novos alunos de qualquer lugar, desde que possuam conexão de internet (LITTO; FORMIGA, 2009).

Alguns autores, como Aretio (1994) e Mungania (2003) também já apresentavam algumas vantagens da

EaD no âmbito corporativo, mas que também podem ser consideradas neste estudo e dentre elas estão: economia de escala; eliminação de barreiras geográficas; flexibilidade de tempo e espaço; universalidade; padronização do ensino; personalização do conteúdo; ritmo de estudo definido pelo aluno; aluno como protagonista e a possibilidade de os alunos reverem os conteúdos inúmeras vezes.

Em contrapartida, certas desvantagens e dificuldades podem ser verificadas nesse tipo de modalidade como: a falta de disciplina por parte dos alunos, que não estão acostumados a serem mais autônomos em relação a sua aprendizagem; interrupções durante o estudo; a falta de preparo dos professores com relação à tecnologia e práticas pedagógicas e, conseqüentemente, poucos momentos de interação nas aulas; o sentimento de isolamento, por parte dos alunos; menor confiabilidade nos resultados da avaliação; preconceitos e falta de credibilidade nos cursos a distância; pouca exploração quanto aos estilos de aprendizagem; problemas tecnológicos e de suporte; má adaptação de cursos presenciais para cursos a distância; limitação em alcançar as áreas afetivo-emocionais; serviços administrativos mais complexos; alunos e professores com pouca familiaridade com a tecnologia (ARETIO, 1994; MUNGANIA, 2003). Os alunos que têm uma atitude positiva em relação à aprendizagem *online* costumam usar tecnologias (TURUTHI *et al.*, 2017).

O **Quadro 2**, portanto, contempla as principais vantagens e desvantagens da EaD.

Quadro 2: Vantagens e desvantagens da EaD

Vantagens da EaD	Desvantagens da EaD
Flexibilidade; diversidade; acessibilidade no tempo e no espaço; oportunidade de explorar novas oportunidades educativas (Zulian, 2003)	Reduzida troca de experiências entre aluno e professor e aluno-aluno e o <i>networking</i> (Bayma, 2009)
Acessibilidade; diversidade; maior alcance de público; flexibilização de métodos e materiais atendendo a quem não tem tempo (Bayma, 2009)	Redução das expressões faciais, contato visual, postura corporal e tom de fala, que regulam os processos de interação (Ben-Amram <i>et al.</i> , 2021)
Alcance; custo-benefício; flexibilidade; personalização do ambiente; acesso; <i>networking</i> (Litto e Formiga, 2009)	Falta de disciplina por parte dos alunos; interrupções durante o estudo; falta de preparo dos professores com relação à tecnologia; sentimento de isolamento, por parte dos alunos; menor confiabilidade nos resultados da avaliação; preconceitos e falta de credibilidade; pouca exploração quanto aos estilos de aprendizagem; problemas tecnológicos e de suporte; alunos e professores com pouca familiaridade com a tecnologia (Aretio, 1994; Mungania, 2003)
Ensino democrático; mais acessível; menos custosa (Costa <i>et al.</i> , 2012)	Acesso à internet tem sido avaliado como um problema muito comum.
Economia de escala; eliminação de barreiras geográficas; flexibilidade de tempo e espaço; universalidade; padronização do ensino; personalização do conteúdo; ritmo de estudo definido pelo aluno; aluno como protagonista; possibilidade de os alunos reverem os conteúdos inúmeras vezes (Aretio, 1994; Mungania, 2003)	Mais difícil manter a atenção e identificar o nível de compreensão dos alunos e daqueles que precisam de mais atenção pelos professores (Ben-Amram <i>et al.</i> , 2021)

Fonte: Elaborado pelos autores

2.3 ENSINO HÍBRIDO

Com o uso das tecnologias e do aprendizado em rede, a educação presencial e a EaD têm convergido cada vez mais em um formato flexível, combinando tanto recursos *online* quanto recursos da educação presencial (BENTLEY; SELASSIE; PARKIN, 2012), que é conhecido como modelo híbrido de ensino.

Conforme Valente (2014), o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que reúne atividades presenciais e àquelas conduzidas por meio das tecnologias da informação e comunicação, que tem sido considerada tendência na área de educação para o futuro por unir as melhores práticas das duas modalidades: presencial e a distância (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Segundo Dziuban *et al.* (2004), a literatura apresenta resultados positivos quanto à satisfação dos estudantes com as experiências híbridas em áreas de gestão e negócios.

Ainda se encontram alguns desafios a serem investigados acerca do *blended learning* para apoiar os profissionais e as instituições de ensino de educação executiva a compreenderem e poderem alocar de forma efetiva os esforços necessários nesse tipo de ensino, visto que, há vários formatos de *blended* e que podem funcionar bem para um tipo de curso e mal para outro.

O ensino híbrido é, ao mesmo tempo, simples e complexo. Na sua forma simples, o ensino híbrido é a perfeita integração da experiência de aprendizagem presencial em sala de aula com a experiência de aprendizagem *online* (CHRISTENSEN *et al.*, 2013), combinando os pontos fortes do síncrono (*face a face*) e as atividades de aprendizagem assíncronas (*baseada em texto*) (GARRISON; KANUKA, 2004). Ao mesmo tempo, existe uma complexidade considerável em sua implementação, pois, há diversas possibilidades de *design* e aplicabilidade.

É importante distinguir o ensino híbrido de outras formas de aprendizagem que incorporam oportunidades *online*. O ensino híbrido é diferenciado de uma sala de aula aprimorada ou de experiências de aprendizagem totalmente *online*. O verdadeiro teste do ensino híbrido é a integração eficaz dos dois componentes principais: ensino presencial e ensino *online*. Graham (2006) define ensino híbrido como a combinação de instrução de dois modelos historicamente separados de ensino e aprendizagem: sistemas tradicionais de aprendizagem presencial e sistemas de aprendizagem a distância, enfatizando a aprendizagem a distância como o uso de tecnologias baseadas em computador fora do horário de aula.

O ensino híbrido, portanto, representa uma reorganização fundamental da dinâmica de ensino e aprendizagem, pois, o ensino híbrido tenta unir as vantagens da modalidade presencial e a distância (GRAHAM, 2006), como, por exemplo, vantagens de discussões assíncronas a distância, onde o autor aponta a maior flexibilidade temporal e geográfica e a participação igualitária. Em relação as suas desvantagens, verifica-se menor espontaneidade, dificuldade de conexão humana e tendência à procrastinação (GRAHAM, 2006). Porém, quando se fala nas vantagens da presencialidade, tem-se: discussões presenciais que permitem maior espontaneidade e conexão humana, porém menor flexibilidade temporal e geográfica.

É possível perceber uma crescente popularidade do ensino híbrido, que já foi documentada em várias pesquisas com professores e com alunos (ARABASZ; BAKER, 2003).

Em relação à regulamentação do ensino híbrido, a legislação permitia, conforme Portaria do MEC 2.117/2019, para alguns cursos presenciais assim como em cursos a distância, que possuem atividades práticas obrigatórias com presencialidade, conhecidos como cursos híbridos, carga horária em EaD de até 40% (ABMES, 2021).

3 METODOLOGIA

A pesquisa empírica conduzida pode ser classificada como qualitativa baseada no método de estudo de caso único. Tal método, segundo Yin (2014), baseia-se na investigação de um fenômeno contemporâneo, em profundidade e dentro de seu contexto. Considerando que esta pesquisa buscou captar aspectos relacionados à transformação digital no contexto da educação executiva, considerou-se o estudo de caso um método adequado.

A instituição de ensino selecionada para o estudo foi reconhecida escola brasileira de negócios, considerada um centro de excelência em educação no Brasil. Em 2020, a instituição foi eleita como a terceira *think tank* mais importante do mundo, pelo *Global Go To Think Tank Index Report* da Universidade da Pensilvânia.

No período da pandemia do COVID-19, a instituição se destacou por apresentar resposta em tempo hábil para a transição das aulas presenciais para aulas síncronas. Foram realizados mais de 40 treinamentos com mais de 500 professores na plataforma Zoom em março e abril de 2020, com o apoio de tutores multiplicadores que já utilizavam a ferramenta.

O campo de investigação escolhido para a

pesquisa foi o curso de MBA Executivo de Gestão de Saúde oferecido a alunos de todo o território brasileiro. A escolha pelo curso se deu, pois ele recebe muitos profissionais da área da saúde que foram e estão sendo fortemente impactados pela pandemia do COVID-19. Os MBA's ofertados pela instituição abrangem programas em quatro formatos: i) presencial, ii) híbrido (com aulas presenciais e remotas), iii) *online* (aulas gravadas), iv) *live* (aulas síncronas, ao vivo).

Diante do cenário pandêmico, criou-se a oportunidade para novos produtos e, em 2020, a instituição lançou um novo modelo de curso, com aulas ao vivo, via *webconferência*, chamado *MBA Live*. Ademais, as aulas ao vivo são gravadas e disponibilizadas na plataforma *eClass* da instituição, com vistas a possibilitar o acesso pelos alunos que não acompanharam às aulas ao vivo. Assim como nos cursos presenciais, os alunos também têm acesso aos materiais didáticos que compõem o curso e à biblioteca da instituição, com diversos artigos, *cases* e *e-books* que podem ser acessados digitalmente.

A coleta de dados para a pesquisa – uma vez que o interesse foi identificar no discurso dos coordenadores, professores e alunos, a percepção quanto às mudanças, vantagens e desvantagens acarretadas pela pandemia em relação às modalidades de ensino –, foi realizada por meio de entrevistas com roteiros semiestruturados e diferenciados: uma versão direcionada para coordenadores e professores e outra para alunos.

O instrumento de pesquisa foi estruturado em duas partes: na primeira, buscou-se identificar o perfil do entrevistado e, na segunda parte, buscou-se identificar a percepção de coordenadores, professores e alunos em relação: (i) à modalidade de curso: vantagens e desvantagens das aulas presenciais e *online*; (ii) desafios e dificuldades no uso de recursos tecnológicos; (iii) adaptação ao modelo *live* pelos professores; (iv) qualidade das aulas; (v) tendências para educação executiva.

As entrevistas foram realizadas com 19 indivíduos do curso de MBA em Gestão de Saúde. Para a delimitação, consideraram-se turmas em andamento e turmas iniciadas, presenciais e *live*, entre 2020 e 2021. O filtro privilegiou a escolha de professores que atuaram nas duas modalidades; para a escolha dos coordenadores, verificou-se aqueles que possuíam turmas em andamento e iniciadas neste período. Identificaram-se 4 coordenadores e todos foram entrevistados. Quanto à escolha dos alunos, os coordenadores apoiaram nas indicações e nos contatos com alunos, ex-alunos e alunos representantes das turmas.

A **Tabela 1** reúne dados sobre o perfil dos sujeitos entrevistados.

Tabela 1: **Perfil dos Entrevistados**

Nº	Perfil	Nome	Sexo	Idade	Estado	Titulação / área de atuação	Tempo de entrevista	Páginas de transcrição
1	Coordenador	C1	F	67	SP	Doutorado	48 min.	11 p.
2	Coordenador	C2	F	67	RJ	Doutorado	120 min.	45 p.
3	Coordenador	C3	M	63	RJ	Mestrado	60 min.	15 p.
4	Coordenador	C4	M	70	SP	Mestrado	60 min.	8 p.
5	Professor	P1	M	49	SP	Doutorado	44 min.	18 p.
6	Professor	P2	F	53	SP	Especialização	48 min.	18 p.
7	Professor	P3	F	58	SP	Doutorado	47 min.	19 p.
8	Professor	P4	F	61	RJ	Especialização	57 min.	16 p.
9	Professor	P5	M	39	SP	Mestrado	30 min.	8 p.
10	Professor	P6	F	54	SP	Mestrado	60 min.	32 p.
11	Professor	P7	M	59	SP	Mestrado	64 min.	29 p.
12	Professor	P8	M	62	SP	Doutorado	52 min.	31 p.
13	Professor	P9	M	49	RJ	Doutorado	95 min.	47 p.
14	Aluno	AP1	F	38	PA	Advogada	69 min.	33 p.
15	Aluno	AP2	M	41	SP	Enfermeiro	30 min.	13 p.
16	Aluno	AP3	F	43	ES	Representante Comercial	70 min.	23 p.
17	Aluno	AL4	M	29	MG	Médico	33 min.	12 p.
18	Aluno	AL5	M	38	SP	Assessoria	43 min.	21 p.
19	Aluno	AL6	F	61	SP	Médica	60 min.	10 p.

Fonte: **Dados da pesquisa**

Para que fosse mantida a confidencialidade dos entrevistados foram criados códigos para cada participante quando transcritas as citações: o código para coordenadores é: C1, C2, C3 e C4; para professores é: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9; e para alunos é: AP1, AP2, AP3, AL4, AL5 e AL6. As entrevistas foram realizadas por *webconferência*, através da ferramenta *Microsoft Teams*, gravadas e transcritas, com a autorização dos participantes. Essa etapa ocorreu no segundo semestre de 2021, nos meses de outubro e novembro.

Para o tratamento dos dados da pesquisa, utilizou-se o método de análise de conteúdo por categoria. Segundo Bardin (1977, p. 42), "a análise de conteúdo consiste no uso de técnicas de sistematização, interpretação e descrição do conteúdo das informações coletadas, a fim de compreender o discurso, aprofundar suas características e extrair os detalhes importantes."

Nessa pesquisa, buscou-se descrever percepções, expectativas e sugestões de alunos e professores quanto às modalidades de ensino para cursos de Gestão de Saúde. Para facilitar a análise de dados, foram criadas categorias de análise a partir da literatura sobre modalidades de ensino e sobre as transformações na educação no período da pandemia, conforme **Quadro 3**.

Quadro 3: **Categorias de análise**

Categorias	Subcategorias
Percepção sobre as modalidades de ensino	- Vantagens da modalidade presencial - Desvantagens da modalidade presencial - Vantagens de cursos EaD síncronos - Desvantagens de cursos EaD síncronos
Percepção sobre as aulas <i>online</i>	- Desafios encontrados pelos alunos - Desafios encontrados pelos professores - Qualidade das aulas
Percepção sobre as tendências para a educação executiva	- Percepção sobre as tendências de ensino no pós-pandemia

Fonte: **Elaborado pelos autores**

Posteriormente, os dados obtidos foram organizados de acordo com as categorias e subcategorias, facilitando a sua interpretação. Com isso, foi possível comparar a percepção de diferentes atores acerca de um mesmo fator. Concluídas as análises, foi possível identificar convergências e divergências entre as falas sobre um mesmo aspecto, permitindo uma visão holística dessas mudanças.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Essa seção contempla as percepções dos coordenadores, professores e alunos entrevistados sobre as vantagens e desvantagens da modalidade presencial e do formato *live* (EaD síncrono) ofertados pela instituição de ensino investigada. Ressalta-se que a palavra *networking* foi citada pelos coordenadores, professores e alunos 36 vezes, principalmente, em relação à vantagem da presencialidade; e maior participação/interação e comprometimento dos alunos nas aulas foi citado 31 vezes pelos professores.

Os dados revelaram também que o período da pandemia acelerou o processo de transformação digital na Fundação Getúlio Vargas, resultando no treinamento de mais de 1.000 professores em 2020 e contribuiu para a criação de um novo produto chamado *live*, que foi lançado durante a pandemia dando a oportunidade para alunos de diversos setores, inclusive, da área de Saúde de realizarem cursos a distância. Trata-se de um programa com aulas 100% ao vivo, transmitidas por *webconferência*.

Verificou-se também uma redução no número de matrículas nos cursos presenciais da instituição investigada quando comparado ao número de matrículas dos cursos a distância. Os cursos de Saúde presenciais de 2020 para 2021 reduziram pela metade o número de matrículas, enquanto o MBA *live* em Gestão de Saúde têm ganhado espaço no mercado, talvez, pela questão da flexibilidade de tempo e espaço de que esse público necessita.

4.1 VANTAGENS E DESVANTAGENS DA MODALIDADE

PRESENCIAL

A análise dos relatos dos entrevistados revela alguns pontos positivos do curso no formato presencial, dentre eles: a possibilidade de desenvolver maior *networking* na visão dos alunos; maior controle em relação à turma e maior participação dos alunos, na visão dos professores / coordenadores.

Quanto ao primeiro ponto citado, a troca de experiências entre aluno-professor foi um aspecto muito ressaltado em relação às aulas presenciais, tanto do ponto de vista dos professores e coordenadores, quanto dos alunos. Foi unânime a percepção de que a interação é mais facilitada e produtiva no formato presencial. Nos intervalos, por exemplo, os alunos têm a oportunidade de se conectarem com os seus pares e com os professores, trocando experiências e reforçando os vínculos sociais. Os trechos de entrevista que seguem ilustram tal discussão.

“ [...] o nível de troca maior entre os participantes. Nos intervalos, antes da aula e depois da aula as pessoas trocam experiências, trocam dificuldades. Então tem um trabalho de processo grupal [...]. Então esse momento do informal e eu tenho uma experiência muito grande nesse sentido, ele potencializa o nível de troca. E uma outra vantagem do presencial é minimizar o nível de distrações. (Entrevistado P7 - professor). ”

“ Não tenho dúvida que a principal vantagem é o network, os alunos até hoje reclamam que perderam a hora do cafezinho. O almoço que é aonde você consegue fazer os contatos. (Entrevistado C1 - coordenador). ”

“ A vantagem do presencial é o comportamento humano, o relacionamento com as pessoas porque você vai muito além da aula. Você acaba ouvindo deles experiências práticas que contribuem até para o desenvolvimento da aula. A gente perdeu essa relação de comportamento humano, é que o pessoal gosta de chamar de *networking*. (Entrevistado P9 - professor). ”

Comparando tais achados com estudos na área (ARETIO, 1994; MUNGANIA, 2003; BAYMA, 2009; LITTO; FORMIGA, 2009), constata-se que uma das principais críticas aos cursos EaD é justamente a falta de interação entre os alunos e entre aluno-docente, desfavorecendo a construção de um *networking*. Cabe lembrar que as ferramentas digitais fornecidas pelas plataformas *online* de educação também podem ser consideradas facilitadoras do aprendizado colaborativo (LITTO; FORMIGA, 2009; PASSOS, 2018). Todavia, parecem que não estão sendo utilizadas pelos alunos e professores no caso estudado.

Com relação à vantagem de “maior controle da turma” citada pelos docentes, observa-se que o ensino presencial permite um acompanhamento mais próximo e efetivo dos alunos. Nas aulas *online*, muitos estudantes

desligam as câmeras, impedindo o professor de verificar, inclusive, se os alunos estão efetivamente ouvindo e acompanhando a aula. Por outro lado, para os alunos isso representa maior “*autonomia e liberdade*”.

Ben-Amram e Davidovitch (2021) confirma essa percepção dos docentes ao ressaltar que no modelo EaD fica mais difícil para o professor identificar o nível de compreensão dos alunos e daqueles que necessitam de mais atenção, conforme ilustram os relatos na sequência. Por isso, é fundamental que o aluno adquira maior autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem no âmbito dos cursos EaD (PASSOS, 2018).

“ A reação corporal da dúvida era clara. Você via quem estava com dúvida, quem estava fazendo exercício e quem estava só nas costas de alguém. (Entrevistado P9 - professor). ”

“ No presencial você consegue identificar maior as dificuldades do aluno, porque você está olhando para ele. No *online*, uma boa parte deixa a câmera desligada então você não sabe só não está aproveitando. (Entrevistado P8 - professor). ”

“ O presencial facilita para o professor a compreensão se o aluno está ou não seguindo o raciocínio, assimilando os conceitos. O presencial ele traz essa vantagem porque eu estou ali de frente com um aluno, então ele faz uma cara de interrogação, eu já rapidamente consigo identificar. (Entrevistado C1 - coordenador). ”

A questão do comprometimento também foi um aspecto mencionado pelos professores. Na percepção docente, o nível de dedicação dos alunos nos cursos presenciais é significativamente maior.

“ Essa coisa de que eu posso ver a aula gravada e posso não vir para nenhuma aula, cria um estado. Está ali a minha disposição, não preciso me comprometer. (Entrevistado P7 - professor) ”

“ As vantagens, eu ainda insisto, que realmente é a dedicação das pessoas. Estão lá dedicadas. Então, elas não ficam naquela situação do tipo “eu vou ali e já volto no banheiro”. Elas ficam dedicadas, então, elas podem trocar muito mais facilmente informações e experiências com os próprios alunos da sala. (Entrevistado P2 - professor). ”

Todavia, nos cursos EAD, a autonomia do aluno em relação à sua aprendizagem é algo que precisa ser compreendido pelos próprios professores. No espaço virtual talvez a figura do professor possa se aproximar mais do papel de um mediador e facilitador da aprendizagem pelos alunos, que assumem o protagonismo maior nesse

processo (MARTIN *et al.*, 2019).

Dentre as desvantagens do ensino presencial, os alunos e professores foram unânimes em afirmar que o deslocamento é o principal fator. Os professores, por exemplo, que viajam bastante para dar aulas em diversas regiões do Brasil relataram que esse deslocamento sistemático gera um desgaste físico considerável. Os relatos ilustram essa discussão:

“E os pontos negativos serão sempre o trânsito, o tempo que você leva de deslocamento, porque você faz toda uma organização de agenda para chegar no curso e nem sempre você conseguir chegar no horário. E o curso na modalidade presencial exige 75% de presença e às vezes isso é inviável. A questão de tempo também. (Entrevistado AP1 – aluno presencial).

“Você perde um tempo muito grande, é um desgaste mental muito grande quando a gente tem esse deslocamento para outros lugares, depende de avião, é muito complicado. É segurança também, porque quando por exemplo ao terminar 23h20 a aula, quantos alunos não foram assaltados esse horário... (Entrevistado P8).

4.2 VANTAGENS E DESVANTAGENS DOS CURSOS EAD SÍNCRONOS (ONLINE)

Em relação aos benefícios dessa modalidade de ensino, os professores/coordenadores e alunos identificaram que a flexibilização de tempo e espaço, eliminando barreiras geográficas e o fácil acesso ao ensino mediado pelas tecnologias foram aspectos citados como muito relevantes nas falas de todos os entrevistados. Os alunos, por exemplo, mencionaram a questão do custo-benefício, pois, não têm o deslocamento até a instituição e a flexibilização de assistir a aula de onde estiverem. Por se tratar de um público executivo e de profissionais de saúde, o aspecto da flexibilidade de tempo/espaço é ainda mais valorizado, conforme tangenciam os seguintes relatos:

“A maioria são médicos e médicas da minha turma e alguns tem muito plantão. Essa questão de ser *live* permite que todo mundo participe independentemente de onde estejam e eu não vejo nenhum tipo de prejuízo no modelo de aprendizado. (Entrevistado AL5 – aluno *live*)

“E acabar com esse paradigma que aula você só pode dar presencialmente. MBA é possível você dar aula remotamente. E tendo em vista o pessoal da área de saúde, tem médico fazendo plantão até tarde, porque o que eu observo muito nos cursos: “professor, eu estou de plantão aqui, mas estou assistindo”. Para eles foi fantástico a questão de tempo para descansar, principalmente, a área de saúde com aqueles plantões malucos e que se fosse no presencial muitos não poderiam fazer isso (Entrevistado P8 - professor)

“Primeira vantagem é o acesso do tipo de conteúdo e de um MBA tão relevante como nosso *live*, ofertado para o Brasil inteiro. Dispor da plataforma e poderem acessar o curso quando for da conveniência deles, a flexibilidade de acessar. (Entrevistado P2 - professor)

Tais achados confirmam estudos prévios, como o de Bayma (2009) e de Litto e Formiga (2009), que apontam que o EaD se tornou uma alternativa viável para a formação de profissionais. Além disso, a possibilidade de assistir as aulas gravadas e visitar o conteúdo a qualquer momento foi um aspecto recorrentemente citado pelos estudantes, confirmado discussão teórica feita por autores como Aretio (1994) e Mungania (2003).

A aula *online* também possibilitou os professores trazerem convidados para palestras, diversificando o conteúdo fornecido aos alunos, aspecto mais difícil de ser executado no modelo presencial em razão de custo, deslocamento e agenda. Conforme Bruno e Hessel (2021), o ensino por meio das tecnologias digitais transformou a prática docente, trazendo integrações mais facilitadas para as aulas.

Em relação ao curso *live*, um aspecto bastante citado foi o alcance geográfico que esse curso possui, possibilitando a troca de experiência entre indivíduos de diferentes perfis e regiões, ampliando a diversidade cultural do curso. Tal achado corrobora com a concepção de Zulian (2003) sobre a diversidade que a EaD proporciona, explorando e ampliando a riqueza das discussões em sala de aula: “A troca de experiência foi fundamental nos cursos *live*, porque você pegava um médico de Matogrosso, outro de Porto Alegre, com públicos-alvo diferentes e isso agregou com certeza” (Entrevistado P3 - professor).

Já em relação às desvantagens dos cursos EaD síncronos, Aretio (1994) e Mungania (2003) já discutiram algumas dificuldades que foram confirmadas pela maioria dos entrevistados (alunos e docentes), tais como: o baixo nível de troca e interação entre os alunos e entre aluno-docente, dificultando a criação de redes relacionais; a adaptação às ferramentas tecnológicas e a instabilidade da internet.

Com relação ao primeiro ponto, o aspecto mais recorrentemente reforçado nas diferentes falas, a troca de experiências e a construção de *networking* entre aluno e professor e aluno-aluno foram consideradas limitadas no modelo EaD, apesar dos esforços. O seguinte relato confirma essa percepção: “Em termos de aula, interação, eu acho que isso impactou demais. Então, o professor fala muito tempo sem ninguém quer agir com ele, fica todo

“mundo ouvindo de câmera fechada.” (Entrevistado AP2 – aluno).

O aspecto da interação social também foi ratificado pelos professores entrevistados, que consideram que as ferramentas tecnológicas reduzem de forma significativa as possibilidades de troca. As câmeras desligadas nas aulas *online* é um fator que incomoda muito os professores e foi algo recorrentemente citado nas entrevistas. Na percepção dos docentes, tal atitude pode parecer falta de interesse e comprometimento dos alunos.

“ O aluno às vezes fica de câmera fechada e os professores acabam reclamando, porque eles falam: ‘gente, às vezes, eu chamo Ana Beatriz? Cadê Ana Beatriz? Não está, provavelmente, saiu, foi toalete, foi buscar o café, foi cuidar do filho. Então a modalidade presencial permite que o professor tenha mais domínio da sala para apresentar o conteúdo. (Entrevistado C1 - coordenador)

“ Eu procuro usar sempre recursos como convidados, testes, cases e eu procuro estimular, mas eu noto que existe, sobretudo, nas turmas maiores existe uma interação muito menor. Na modalidade presencial tem muito mais debate e as pessoas acabam participando mais. Agora, no *online* fica mais tímida a coisa porque a gente nota que as pessoas elas não estão ali, elas só estão com o dispositivo ligado e muitos deles não ligam a câmera. (Entrevistado P2 - professor)

Nessa linha, outro ponto citado pelos professores foi *“falta de disciplina dos alunos”*. Além dos docentes não terem o controle se os alunos estão efetivamente assistindo as aulas e aprendendo o conteúdo, muitos estudantes não leem /assistem os conteúdos recomendados, nem entregam pontualmente as tarefas exigidas, na visão dos professores. Portanto, há uma percepção de que os alunos se comprometem mais nos cursos presenciais.

A questão da internet também foi uma desvantagem apontada pelos professores e alunos entrevistados (*“agente depende de conexão e às vezes a conexão fica instável”*; Entrevistado AP2). Tal aspecto já havia sido citado por Litto e Formiga (2009), em 2009, porém, o acesso à internet ainda continua sendo um problema nos tempos atuais.

Com relação à essa questão tecnológica, alguns relatos tanto de professor, como de aluno, revelaram algumas dificuldades da transição do ensino presencial para o *online*. Os professores, especificamente, citaram que alguns alunos possuem certa dificuldade no uso das ferramentas tecnológicas do curso, não foram preparados para isso e muitas vezes não utilizam todo o potencial dos recursos tecnológicos disponibilizadas pela instituição de ensino.

“ Eu vejo que as pessoas não têm uma familiaridade suficiente com as tecnologias. Quando eu colocava o material no quadro de avisos, colocava algum material extra, as pessoas não acessavam. Quando eu corrigi as atividades avaliativas, as pessoas sequer olharam a publicação no ECLASS. Tem que fazer um módulo de equalização de conhecimento de plataformas porque se o relacionamento deles é todo *online* pela plataforma, eles têm que saber usar (Entrevistado P2 - professor)

Os próprios docentes relataram que também sentiram dificuldades e inseguranças no uso da tecnologia nas fases iniciais de transição do modelo presencial para o EaD síncrono, conforme tangenciam os relatos que seguem:

“ Nas primeiras aulas o que me criou dificuldade foi o desconhecido, é diferente. Por eu desconhecer por absoluto essas ferramentas. (Entrevistado P9 - professor)

“ Mas foi um desafio porque era novo tudo e o que é novo o pessoal fica com medo até nós, como professor, então vou falar por mim: você fica receoso, mas você tem que enfrentar e eu acho que acabei melhorando muito as minhas aulas usando muitos recursos *online*. Trabalhar mais com planilha Excel e não mais com lousa porque a proposta de uma sala Zoom ou *live* é a gente ter que evitar ao máximo de usar uma lousa. (Entrevistado P8 - professor)

Apesar de a tecnologia ter sido considerada um desafio para a maioria dos professores, verificou-se que eles também procuraram se especializar para melhorar suas aulas e deixá-las mais dinâmicas e atrativas para os alunos, fazendo com que as ferramentas digitais ajudassem no processo colaborativo de aprendizagem, conforme citado por Litto e Formiga (2009). Outros autores mais atuais também corroboram com a concepção acima e afirmam a importância de propiciar um ambiente confortável com a tecnologia capaz de explorar outras oportunidades de aprendizagem (OLIVEIRA; SOUZA, 2020; DWIVEDI *et al.*, 2020).

Todavia, na percepção de dois alunos entrevistados, a didática dos professores precisa ser melhorada para as aulas *online*, pois ainda se verifica uma deficiência em relação às estratégias didáticas utilizadas, conforme ilustra o relato que segue:

“ A didática de muitos professores seria melhor proveito se fosse presencial tanto porque são coisas novas e são pessoas que já têm uma prática no modelo antigo e agora que tá fazendo a transição alguns a gente vê muito esforço, mas que ainda falta um costume, um treinamento maior, mas eu colocaria isso como um ponto negativo. (Entrevistado AL4 – aluno *live*)

Por fim, em relação às desvantagens dos cursos EaD síncronos, alguns alunos citaram que é comum existir um preconceito em relação à cursos no formato *online*.

Ou seja, há uma percepção de que certos cursos não têm credibilidade e de que pouco contribuem para a formação efetiva dos alunos.

O **Quadro 4** contempla uma síntese dos principais resultados apresentados, comparando a percepção de professores e dos alunos entrevistados.

Quadro 4: Percepções sobre as modalidades de ensino

Item	Percepção dos Professores	Percepção dos Alunos
Vantagens da modalidade presencial	Maior <i>networking</i> e interação nas aulas; Maior controle dos alunos; Melhor acompanhamento da turma; Maior comprometimento dos alunos com as aulas.	Maior <i>networking</i> e interação nas aulas.
Desvantagens da modalidade presencial	Falta de segurança; Maior gasto para se deslocar; Deslocamento; Desgaste físico.	Deslocamento.
Vantagens de cursos online	Flexibilidade de tempo e espaço; Comodidade; Aluno poder revisitar as aulas gravadas; Otimização do tempo; Acesso fácil; Diversidade cultural.	Diversidade cultural; Assistir às aulas gravadas; Não chegar atrasado para as aulas; Custo-benefício; Flexibilidade; Comodidade de assistir às aulas de casa.
Desvantagens de cursos online	Interação e <i>networking</i> limitados entre os alunos da turma e entre aluno-professor; Baixa participação/comprometimento dos alunos nas aulas; Câmeras desligadas.	Conexão de internet; Interação e <i>networking</i> limitados entre os alunos da turma e entre aluno-professor. Preconceito em relação à cursos Ead.

Fonte: Elaborado pelos autores

Um resultado curioso é que não houve diferença entre as aulas *online* ministradas nos cursos *live* para as aulas ministradas nos cursos presenciais de acordo com a maioria dos alunos entrevistados. A percepção geral é que a maioria dos professores conseguiu se adaptar ao modelo *online* e, segundo eles, não houve prejuízo em relação à qualidade do conteúdo ministrado. Ou seja, na visão dos alunos, quando os docentes têm uma didática boa e adotam metodologias mais ativas de aprendizagem, independente se a aula é ministrada presencial ou virtualmente, a percepção dos estudantes foi positiva.

“Aqueles que tiveram melhor desempenho, na minha opinião, e acredito que na opinião dos meus colegas também, a gente conversou sobre isso no nosso grupo... são os que mais se destacaram foram com certeza aqueles que mais se destacariam presencialmente também. (Entrevistado AP3 – aluno presencial).”

“Todos os professores que eu tive aula até agora fizeram um curso, assim, excelente. Até porque essa coisa da *live* e que cada um faz da sua residência fica uma coisa muito mais intimista, você acaba de certa forma conhecendo mais o professor, coisa que no ambiente de sala de aula ainda tem aquela coisa da imagem do professor e do aluno. (Entrevistado AL5 – aluno *live*).”

4.3 PERCEPÇÃO SOBRE AS TENDÊNCIAS DE ENSINO NO PÓS-PANDEMIA

A maioria dos entrevistados, coordenadores e professores, percebeu que haverá espaço no mercado para todas as modalidades, pois, teremos alunos buscando tanto cursos presenciais, quanto *live*, *online* ou *blended*.

Porém, eles também percebem, e a maioria dos alunos entrevistados também, uma grande oportunidade para os cursos *online*, *live* e *blended* (ou híbrido) em virtude da flexibilidade e do alcance geográfico. No caso do ensino híbrido, o aluno tem a oportunidade da presencialidade, suprimindo a necessidade da socialização presencial, conforme verificou-se como um ponto citado diversas vezes na questão do *networking*. E, assim como afirmaram Arbaugh *et al.* (2017), pesquisas sobre educação híbrida e *online* têm se mostrado relevantes para as áreas de gestão e negócios, tendo convergência com o MBA em Gestão de Saúde, que é voltado para executivos.

“A impressão que eu tenho é que o ensino no futuro tem uma tendência muito grande a permanecer mais *online*, a gente sempre fala do autodidata em que ele realmente é o protagonista, o aluno é o protagonista, ele vai ter um mentor que vai ajudá-lo a orientar as fases de estudo dele, mas me dá impressão que o ensino não vai mais ser como era no passado. Vai ter o processo de transição, mas eu acredito muito nessas facilidades das tecnologias para que os alunos sejam protagonistas do aprendizado. (Entrevistado C1 - coordenador)”

“Eu não consigo mais fazer hoje qualquer curso, principalmente, executivo, principalmente, MBA se for somente presencial. As pessoas se adaptaram ao home office, é uma coisa normal, eu tenho amigos que nunca mais voltaram... tem gente que está 2 anos porque as audiências são todas *online*, tudo é *online*. Escritório que já fechou, escritório que foi para o local menor, então, é uma tendência que não tem mais volta, a própria estrutura da instituição aqui em Belém você não tem noção, ela diminui assim 1/3. (Entrevistado AP1 – aluno presencial)”

Em virtude da transformação digital e do espaço que os cursos *live* e *online* têm ganhado no mercado nos últimos anos, os professores entendem que será possível fazer parcerias internacionais agregando valor aos programas. Todavia, eles alertam que é necessário continuar explorando ainda mais as ferramentas tecnológicas que atualmente não são exploradas em sua plenitude.

“Vamos atravessar uma fronteira onde as instituições não terão mais chances de não entregar a excelência. Então nós vamos ter uma grande ruptura, daqui a pouco, entre coisas que agregam e coisas que não agregam... nós precisamos estar presenciais em todas suas aulas? Não. Na aula 3, *online*, na 4 e 5 presencial... qual é a palavra que para mim no futuro? Flexibilidade! A outra coisa é que a gente vai precisar buscar alternativas mais tecnológicas para envolver os alunos... Do professor, eu acredito que a gente vai precisar conversar sobre ferramentas de tecnologia que precisam ser incluídas nessa nas aulas. Eu acho que a gente faz isso pouco (Entrevistado P7 - professor)”

Em relação ao curso *live*, professores e alunos mencionaram que é importante ter uma ferramenta de relacionamento que permita ampliar a interação entre os participantes e tirar dúvidas com o professor. Na percepção dos entrevistados, o espaço de fórum do ECLASS não é utilizado e pode ser uma oportunidade para se comunicar com a turma após as aulas, tanto professor quanto alunos. No caso de cursos à distância, é interessante que se utilize esses meios para apoiar no processo de ensino-aprendizagem, conforme apontado por Maia e Mattar (2007).

Essa nova demanda por cursos a distância, eu acho que falta relacionamento, falta uma ferramenta de relacionamento ou de tirar dúvidas ou de um fórum de interação entre os alunos, de apresentação (...). Na educação a distância, nas plataformas que podem ser utilizadas para criar esse vínculo do aluno com a disciplina, com curso, com a instituição, que eu acho que no *live* não tem, pelo que eu sei que não tem. Eu acho que falta. (Entrevistado P6 - professor)

Por fim, o quadro abaixo contempla uma síntese com os principais resultados acerca das percepções dos professores e alunos em relação às tendências pós-pandemia.

Quadro 5: **Percepções sobre as tendências para a educação executiva**

Tendências para a educação executiva	Percepção dos Professores	Percepção dos Alunos
Percepção sobre as tendências de ensino no pós-pandemia	Identificaram que haverá oportunidade no mercado para todas as modalidades de curso. Elevada tendência de os cursos permanecerem online. Aluno cada vez mais protagonista da sua aprendizagem. Professores precisarão explorar mais as ferramentas tecnológicas. Oportunidade para mais parcerias internacionais. Maior busca dos alunos por flexibilidade.	Identificam grande oportunidade para cursos online, <i>live</i> e híbrido, por causa da flexibilidade. Necessário maior investimento das escolas em EaD, sobretudo em ferramentas tecnológicas que propiciem maior interatividade.

Fonte: Elaborado pelos autores

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do COVID-2019 trouxe para a realidade da educação mundial e brasileira a possibilidade de, definitivamente, mudar a forma de ensinar, aprender e interagir com os alunos, professores e futuros profissionais que se tornam cada vez mais tecnológicos. Um dos impactos significativos desse processo foi a aceleração nos processos de transformação digital no setor de educação, foco deste estudo. Neste contexto, a pesquisa realizada com coordenadores, professores e alunos do MBA em Gestão de Saúde da instituição permitiu reflexões relevantes sobre alternativas de modalidades de ensino, assim como discussão sobre desafios e tendências para as

novas necessidades no “pós-pandemia”.

Entre os principais fatores de sucesso do modelo presencial estão o *networking*; o comprometimento dos alunos e o maior controle e acompanhamento da turma pelos professores. Já em relação ao ensino *live* e às aulas *online*, são considerados fatores de sucesso, segundo os dados apresentados, a flexibilidade de tempo e espaço; a comodidade e o fácil acesso; a possibilidade de rever as aulas gravadas; a otimização do tempo; e a diversidade cultural.

As desvantagens apontadas do modelo presencial foram o deslocamento tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos; o desgaste físico por parte dos professores, que precisam viajar para outras regiões do Brasil, e a questão da segurança, que também foi citada. Em relação ao modelo de aulas *online* ao vivo, os principais desafios identificados no estudo foram: o acesso à internet como sendo um problema ainda nos tempos atuais; a falta de disciplina dos alunos; as câmeras desligadas, o que interfere na interação das aulas, e a troca de experiências e *networking* que são limitados, tanto do ponto de vista dos alunos quanto dos professores.

Os achados encontrados confirmam alguns pontos discutidos na literatura da EaD (LITTO; FORMIGA, 2009; BAYMA, 2009) e que, inclusive, podem ser revisitados e reanalisados de acordo com as transformações no ensino, principalmente, em relação aos cursos com aulas ao vivo via *webconferência*.

Quanto às mudanças, verificou-se que os professores buscaram se aperfeiçoar e buscar outras estratégias para engajar os alunos e identificaram como positivo o uso de ferramentas digitais (BRUNO; HESSEL, 2021; OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Um resultado curioso é que não houve diferença entre as aulas *online* ministradas nos cursos *live* para as aulas ministradas nos cursos presenciais de acordo com a maioria dos alunos entrevistados. A percepção geral é que a maioria dos professores conseguiu se adaptar ao modelo *online* e, segundo eles, não houve prejuízo em relação à qualidade do conteúdo ministrado. Ou seja, na visão dos alunos, quando os docentes têm uma didática boa e adotam metodologias mais ativas de aprendizagem, independente se a aula é ministrada presencial ou virtualmente, a percepção dos estudantes foi positiva.

Sobre as tendências para o pós-pandemia, a maioria dos professores, coordenadores e alunos acredita

que haverá grande oportunidade para os cursos *online* e *híbridos* em virtude da flexibilidade de poderem assistir às aulas de onde estiverem e de terem a possibilidade de mesclar encontros presenciais com remotos. Tal achado converge com o que está sendo considerado uma tendência para a área de educação no futuro: o ensino híbrido, unindo as melhores práticas do ensino presencial e *online* (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Como contribuição, este estudo avança ao lançar luzes sobre os desafios e tendências dos formatos de ensino no âmbito da educação executiva, trazendo, ao mesmo tempo, a visão de diferentes atores impactados: alunos, docentes e coordenadores de programas. Entre as limitações do estudo, destaca-se a o fato de o estudo ter sido realizado no contexto de uma única instituição de ensino e de um único curso MBA. Portanto, os resultados não podem ser generalizados, sobretudo, quando o método de pesquisa adotado é o qualitativo.

REFERÊNCIAS

- ABMES. Ensino À Distância Se Consolida Na Pandemia. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4317/ensino-a-distancia-se-consolida-na-pandemia>. Acesso em: 16 out. 2021.
- ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, 2020.
- ARABASZ, Paul; BAKER, Mary Beth. Evolving campus support models for e-learning courses. **Educause Center for Applied Research Bulletin**, v. 1, n. 9, p. 9, 2003.
- ARBAUGH, J. B. *et al.* Key authors in business and management education research: Productivity, topics, and future directions. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 15, n. 3, p. 268-302, 2017.
- ARETIO, L. **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994. Disponível em: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-libros-educacion_a_distancia_hoy/Documento_01.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAYMA, Fátima. Considerações sobre a educação a distância no ensino superior: a experiência da Fundação Getúlio Vargas. In: BAYMA, Fátima (org.). **Desafios da Educação**: contribuições estratégicas para o ensino superior. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- BEENEN, G.; ARBAUGH, B. Flipping class: Why student expectations and person-situation fit matter. **The International Journal of Management Education**, v. 17, n. 3, p. 100311, 2019.
- BEN-AMRAM, M.; DAVIDOVITCH, N. The COVID-19 Period: A Crisis for on-Site Learning or an Opportunity for Optimal Distance Learning? Examination of Student Attitudes. **Journal of Education and Learning**; v. 10, n. 3, 2021.
- BENTLEY, Yongmei; SELASSIE, Habte; PARKIN, Elizabeth. Evaluation of a global blended learning MBA programme. **The International Journal of Management Education**, v. 10, n. 2, p. 75-87, 2012.
- BRASIL. **Parecer nº977/65**, de 3 de dezembro de 1965. Estabelece normas gerais para criação dos cursos de pós-graduação no país. Brasília, 1965.
- BRUNO, A. R.; HESSEL, A. M. D. G. Presenças remotas: narrativas sobre as aulas inovadoras em tempos de distanciamento físico. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 64, p. 60-75, nov. 2021.
- BRUSCATO, A. M.; BAPTISTA, J. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.
- CENSO EAD 2019. Mercado de Cursos *Online* no Brasil – Dados e Perfil do Consumidor. **Blog Coursify.me**. 2019. Disponível em: <https://blog.coursify.me/pt/mercado-de-cursos-online-nobrasil-dados>. Acesso em: jan. 2019.
- CHRISTENSEN, C. M. *et al.* Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013.
- COQUEIRO, N. P. S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, jul. 2021.
- COSTA, S. S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, v. 54, n. 4, jul./aug. 2020.
- DWIVEDI, Y. K. *et al.* Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice:

Transforming education, work and life. **International Journal of Information Management**, v. 55, 2020.

DZIUBAN, C. *et al.* Three ALN modalities: An institutional perspective. Research Initiative for Teaching Effectiveness, LIB 118, University of Central Florida, 2004.

GARRISON, D. R.; KANUKA, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **Internet and Higher Education**. 2004.

GOBIRA, J. Inovação digital: conheça 9 setores em que ela é muito forte. StartSe. 2020. Disponível em: <https://www.startse.com/noticia/nova-economia/tecnologia-inovacao/inovacao-digital-conheca-9-setores-em-que-ela-e-muito-forte>. Acesso em: 8 fev. 2022.

GRAHAM, C. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: BONK, C.; GRAHAM, C. (org.). **The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives**, Local Designs. San Francisco: John Wiley & Sons, 2006. p. 3-21.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and *online* learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 maio 2020.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Página inicial. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Censo da Educação Superior, 2019. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 19 dez. 2021.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. v. 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITWIN, E. **Educação a Distância**: Temas para o Debate de Uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**: a Educação a Distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTIN, F. *et al.* Award-winning faculty *online* teaching practices: Roles and competencies. **Online Learning**, v. 23, n. 1, p. 184-205, 2019.

MUNGANIA, P. The seven e-learning barriers facing employees. 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/8420360/The_7_E-Learning_Barriers_facing_Employees_-_Penina_Mungania. Acesso em: 14 jan. 2022.

OECD. **Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

OLIVEIRA, M. B. *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021.

OLIVEIRA, K. K. S.; SOUZA, R. A. C. Habilitadores da transformação digital em direção à Educação 4.0. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 18, n. 1, jul. 2020.

PACHECO, R. C. S. *et al.* Transformação digital na Educação Superior: modos e impactos na universidade. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 94-128, set./dez. 2020.

PASSOS, M. L. S. **Educação a Distância no Brasil**: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e Rede e-Tec Brasil. 2018. Vitória, ES: Edição do autor, 2018.

ROGLIO, K. D. D.; CORSO, J. M. D.; SILVA, W. V. da. Estratégias para o Desenvolvimento Sustentável e Programas de Educação Executiva: uma contribuição do pensamento conectivo. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 6, n. 1, jan./abr. 2008.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SINPROEP. Mais de 600 professores podem ser demitidos até o fim de janeiro, Distrito Federal, 21 de janeiro de 2021. 2021. Disponível em: <http://www.sinproepdf.org.br/sala-de-imprensa/mais-de-600-professores-podem-ser-demitidos-ate-o-fim-de-janeiro/>. Acesso em: jul. 2021.

TURUTHI, D. G. *et al.* Effect of video mediated instruction on students' achievement, attitudes and motivation in learning Kiswahili proverbs in Kenya: A literature review. **Kabarak Journal of Research and Innovation**, 2017.

UNESCO. **ICT competency standards for teachers**: policy framework. Paris: UNESCO, 2020.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p. 79- 97, 2014.

WEF. World Economic Forum. **Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution.** Switzerland. 2020.

YIN, R. K. **Case study research design and methods.** 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

ZULIAN, M. S. **Redes virtuais:** formação de professores. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2003.