

## **Avaliação do Modelo de Gestão de um Curso de Formação Profissional de Gestores Sociais, por Meio da Educação a Distância**

**Autoria:** Fabio Scorsolini-Comin, Marina de Freitas Secaf, Kaoê Alves Olivato, Juliana de Freitas Oliveira, David Forli Inocente, Alberto Borges Matias

### **RESUMO**

O objetivo deste estudo é avaliar o modelo de gestão de um curso de formação de gestores sociais na modalidade a distância, bem como compreender a satisfação dos alunos concluintes acerca desse modelo e o seu impacto para a formação profissional. Este curso visou desenvolver competências técnico-gerenciais para a prática do Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS), com o propósito de implementar visão articulada e integradora do tema, incorporando os princípios do DRS na prática administrativa e negocial. Participaram da investigação 473 alunos, todos funcionários de uma instituição financeira, o que corresponde a 23,81% dos alunos que realizaram o curso. Todos responderam a um questionário desenvolvido pelos autores (com 90 itens). Em termos de avaliação da gestão do curso, 49,47% dos alunos avaliaram como boa a resolução dos problemas que surgiram durante o curso, levando em conta os aspectos de tempestividade e cordialidade nas respostas da Coordenação. Outros 26,64% avaliaram a atuação da Coordenação como ótima. Em termos da relevância do curso para a formação profissional e pessoal dos alunos, a maioria destacou que o curso foi ótimo (45,03%) e outros 42,71% que o curso foi bom. Discute-se que a proposta do curso, justamente por promover uma reflexão acerca da atuação profissional, diversificando o modo como os executivos encaram a sua intervenção para além das instituições financeiras, possibilitam uma visão sistêmica acerca do alcance das práticas dos gestores sociais.

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 As transformações na sociedade da informação e a formação de novos profissionais**

Para Aguiar (2007), pode-se dizer que junto com o surgimento da atual era da informação, um novo fenômeno surgiu entre as pessoas, empresas e regiões que não têm acesso e participação nas mudanças tecnológicas dessa nova sociedade. Este novo panorama possibilita, juntamente com as variadas alternativas atuais para a comunicação, novos horizontes para o tratamento e disseminação da informação circulante, com um conjunto de públicos-alvo cada vez mais dinâmicos e heterogêneos, ao mesmo tempo em que modifica a abordagem dada ao papel da informação nos mais diferentes segmentos profissionais, sendo estes voltados, cada vez mais, à sociedade da informação.

É neste contexto de produção que se começa a discutir acerca da educação a distância. No Brasil, tem funcionado há décadas através de cursos por correspondência, como os do Instituto Universal Brasileiro, e pela televisão, como o Telecurso 2000, criado pela Rede Globo. A maior novidade dos últimos anos é a possibilidade de uso de tecnologias interativas, que permitem a comunicação em tempo real entre instrutores e alunos, tais como as teleconferências e a Internet, a qual se tem desenvolvido em termos de capilaridade, velocidade e incorporação de recursos multimídia. Quando pensamos na formação profissional, devem-se focar as novas demandas que emergem nesta sociedade atual. Para isso, um dos pontos de destaque é justamente rever e dimensionar as relações entre o sistema de formação profissional e o sistema educacional, o que nos remete a compreender de que modo tem-se pensado a formação dos novos profissionais. Como destacado por Scorsolini-Comin, Inocente e Matias (2008), esta formação é pensada, na grande maioria, dentro do ensino superior, esfera que compreende, ainda, a escolha de uma carreira e também o

delineamento de não apenas um perfil profissional, mas justamente de construção de uma identidade profissional.

Ao se pensar na temática da formação profissional, há a necessidade de se abordar também o mercado de trabalho. Assim, é relevante retomar as contribuições de Saviani (1994), segundo o qual o tema educação e trabalho podem ser entendidos a partir de duas perspectivas: a de que não há relação entre os dois termos e a de que, ao contrário, ela vem se estreitando em decorrência do reconhecimento que a educação, ao qualificar os trabalhadores, pode vir a contribuir para o desenvolvimento econômico. Segundo Fogaça (1998), a educação geral e a educação profissional começaram a ser vistas como bastante inter-relacionadas, principalmente, pela globalização e pela emergência de um sistema de produção sustentado na automação flexível (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MATIAS, 2008).

No bojo dessas discussões, a Educação a Distância (EAD) surge como uma possibilidade de disseminar conhecimento para diversas pessoas, dentro do paradigma da sociedade atual. Inserido neste contexto, o INEPAD (Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração) foi criado em 2003 como resultado da parceria de professores de renomadas instituições de ensino que atuaram juntos em diversos programas de formação executiva na modalidade presencial (Universidade de São Paulo, Fundação Dom Cabral, Fundação Getúlio Vargas, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais, Instituto de pós-graduação e pesquisa em Administração, Instituto de Tecnologia e Aeronáutica) (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MATIAS, 2008). Estes mesmos professores, com objetivo de ampliar à comunidade o acesso aos programas de excelência que vinham realizando, debruçaram-se sobre a necessidade de conceber um método sólido e alinhado com a concepção de educação do profissional do futuro preconizada pela UNESCO.

Segundo esta, a formação profissional deve colocar a pessoa em condições de se adaptar a diferentes desafios constantemente, haja vista que as formas de produção e as condições de trabalho evoluem, bem como seus saberes e tecnologias. A concepção deste modelo exigiu entregas de conteúdo em formato instigante, propiciando ao aluno a reflexão sobre a necessidade de transformar idéias em ações, conectando conteúdos e construindo seu próprio referencial, dentro do mundo de negócios contemporâneo. Simultaneamente, o modelo deveria enfrentar as altas taxas de desistência de programas de educação a distância e garantir uma capacidade de retenção superior à da educação presencial, acentuando as enormes possibilidades da educação a distância.

Este modelo de educação a distância foi inicialmente concebido para a realização de cursos MBA Executivos voltados a funcionários de instituições financeiras, inseridos em contexto do oferecimento de programas de capacitação profissional continuada, em nível de pós-graduação *lato sensu* (Especialização), de forma a promover o desenvolvimento de competências profissionais, capacitando os profissionais dessas instituições no desenvolvimento da carreira e na adequada realização de políticas institucionais, como é o caso das estratégias para o Desenvolvimento Regional Sustentável.

## **1.2 Objeto de investigação**

O objetivo do MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável foi desenvolver competências técnico-gerenciais e ético-políticas para a prática do Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS), em conformidade com os direcionadores estratégicos definidos pelo Banco do Brasil, com o propósito de implementar visão articulada e integradora do tema, incorporando os princípios do DRS na prática administrativa e negocial. Especificamente, objetivou-se a aquisição de uma visão articulada das dimensões econômica, política, social, cultural e ambiental do mundo contemporâneo, levando ao conhecimento dos fundamentos, princípios, práticas, processos e tendências do desenvolvimento sustentável.

O curso foi desenvolvido na modalidade a distância, com atividades realizadas, em sua grande maioria, no ambiente virtual de aprendizagem, que é uma plataforma em que o aluno tem acesso a materiais, atividades, chats, fóruns e demais tecnologias de aprendizagem, ou seja, a sua sala de aula virtual. É a partir dessa mesma plataforma que se dá a interação com os professores (tutores e orientadores), com a secretaria acadêmica e também com os demais alunos do curso. O caráter inovador do curso assenta-se no desenvolvimento de um programa de treinamento de competências para a prática de Desenvolvimento Regional Sustentável, numa visão indissociável de teoria e prática.

Nesta perspectiva, a Residência Social, como exemplo de uma das metodologias aplicadas no presente curso, surge como mecanismo transversal na formação de gestores sociais, enquanto tecnologia social inovadora, permitindo um mergulho do aluno no universo da prática e da extensão do ensino. A inovação também é caracterizada pelo princípio da andragogia e vetorização de atores, com possibilidade de dedicação a partir de um sistema que permite a flexibilidade do aluno, colocando-o diante de uma rotina de estudo supervisionada, com o desenvolvimento de conhecimento técnico, prático e reflexivo.

A Residência Social é um conceito e uma prática inovadora na formação de gestores sociais desenvolvida no âmbito do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS), do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) da Universidade Federal da Bahia. Este conceito foi utilizado por Fischer (2001) como um mecanismo transversal na formação em gestão social de estudantes de graduação e pós-graduação, destacam-se pelo seu caráter inovador, que a configura como tecnologia social que vem sendo replicada para outras instituições de ensino e sendo reconhecida amplamente (ARAÚJO; BOULLOSA, 2007). Adota o princípio de que o sujeito habilita-se ao exercício profissional na medida em que complementa sua formação teórica com uma vivência da prática profissional de modo intensivo.

Como o foco deste estudo é a avaliação do modelo de gestão a partir da perspectiva dos alunos, abordar-se-á a seguir o modelo adotado no curso.

### **1.3 Descrição do modelo de gestão**

A gestão é exercida pelos responsáveis pelo programa de cada curso, cuidando especificamente da verificação de qualidade do conjunto do curso. A Coordenação Geral do modelo é feita pelo INEPAD (Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração), sediado na cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, havendo parcerias com outros institutos e universidades na oferta de cursos, como é o caso da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Lavras e Universidade Federal de Mato Grosso, todas vinculadas formalmente ao INEPAD.

O modelo de gestão nesse curso analisado é composto por uma grande teia de interligação de diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Um componente de grande mérito do modelo de gestão é a complementaridade desses atores. Alguns deles serão aqui apresentados. Destaca-se, no entanto, que há diversos outros de apoio técnico, logístico e operacional que não serão aqui descritos, a fim de apreender a Gestão do Modelo de modo amplo.

O primeiro ator a comentar é o “professor autor” (um para cada disciplina), com nível de doutorado, cuja participação é produzir, a partir do conteúdo programático do curso, uma apostila destinada aos alunos. Os “professores de videoaula” (um para cada vídeo aula), 80% deles com doutorado e com renome no tema lecionado, são responsáveis pela gravação das videoaulas aos alunos. Neste processo, há o “coordenador pedagógico de videoaula”, responsável pelo encadeamento de conteúdo de cada disciplina e a equipe técnica. Existe o “supervisor de conteúdo” (um para cada disciplina), responsável pela revisão das proposições elaboradas pelo professor autor, revisão das perguntas e respostas padrão das perguntas de

videoaula, e proposição de novas ferramentas de interação, são ao menos 50% doutores ou doutorandos, no mínimo mestres. Este supervisor também atua junto aos tutores, coordenando a atividade de mediação de aprendizagem.

O “supervisor de tutores” (um para cada disciplina), 50% doutores ou doutorandos, no mínimo mestres, é responsável por tirar dúvidas dos tutores quanto aos conteúdos de cada disciplina. Sua supervisão é exercida sobre a equipe de tutores (1 tutor para cada 50 alunos), com grau mínimo de mestres. O “tutor” faz a mediação de aprendizagem e tem uma carga horária de 10 horas semanais, nunca se ausentando do AVA por mais de 24 horas. Os “tutores de TACC” – Trabalho Aplicativo de Conclusão de Curso (um para cada grupo de 5 alunos) orientam o corpo discente na realização de seu trabalho final. Nas bancas de avaliação, há o “professor presencial” (que também atua nos encontros presenciais, em que se realizam avaliações das disciplinas e do curso) e um “convidado”, ambos doutores.

Todo o modelo do curso é perpassado pela atuação de uma equipe de “monitores a distância” (um para cada 200 alunos), formada por alunos de graduação de universidades públicas. Esta equipe é gerida pelo “supervisor de monitoria e tutoria”. Ainda, há outros profissionais relacionados às áreas de Produção, Desenvolvimento, Planejamento e Controle em Educação a Distância. Cada uma dessas áreas é responsável por uma parte do processo de oferta do curso (por exemplo: videoaulas, apostilas e etc.) e todas são centralizadas no INEPAD.

As funções de cada um destes atores exigem que cada um deles assuma papéis diferentes na realização do curso, não havendo sobreposição dos mesmos. Ainda, há duas importantes ferramentas de gestão no modelo, ambas associadas à plataforma de aprendizagem: CRM dos alunos (armazena comunicação entre aluno e instituição) e Sistema de controle da tutoria. É a pluralidade deste corpo de profissionais que garante ao modelo uma gestão representativa, diversa e em sintonia com as exigências atuais da educação a distância e das demandas atendidas.

#### **1.4 A gestão a partir da Comissão de Qualidade: possibilidades de interlocução democrática**

A Comissão de Qualidade (CQ) formada no MBA-DRS aqui investigado teve por principal função zelar pelo aprimoramento da qualidade do curso, tornando possível a participação dos alunos nessa sustentação e nessa construção, visando à busca de melhor qualidade. Para tanto, foi importante que a CQ refletisse sobre o que é qualidade, quais os procedimentos possíveis para mensurá-la, bem como os tipos de parâmetros que podem ser utilizados a fins de comparação. Sendo assim, a CQ teve por objetivo fazer uso das discussões na busca de propostas e possíveis sugestões para melhoria da qualidade do MBA-DRS.

Pensando no termo “Qualidade” para o programa MBA-DRS, essa noção está relacionada ao fato de que se deve verificar que cada ação no programa está de algum modo vinculada com o objetivo inicial do curso, que é desenvolver, junto ao Banco do Brasil, competência técnico-gerencial e ético-política para a prática de Desenvolvimento Regional Sustentável, em conformidade com os direcionadores estratégicos definidos pelo Banco do Brasil, com o propósito de implementar visão articulada e integradora do tema, além de incorporar os princípios do Desenvolvimento Regional Sustentável na prática administrativa e negocial.

Um dos modelos para a definição de qualidade do programa é o instrumento de avaliação de reação. Isso significa que se pode admitir que um parâmetro de aula atingiu os níveis de qualidade desejados pelo curso quando mais do que 75% dos alunos declarou sua aprovação no grau máximo de cada afirmação. Além desse indicador usado para se conhecer a qualidade do curso, há outras formas possíveis para se pensar acerca da abrangência e

aprimoramento da qualidade do mesmo, como o proposto pelos objetivos e funções da Comissão de Qualidade.

Dessa forma, a partir de tais considerações, a CQ teve por principal objetivo trabalhar pelo aprimoramento da qualidade do MBA-DRS, a partir de métodos e cronogramas específicos, ao longo do curso. Para que as discussões e reuniões da CQ pudessem acontecer, dimensionaram-se alguns dos fatores que determinariam a qualidade de um curso, tais como: apresentação de propostas que visem qualidade para implementação de melhorias qualitativas no curso; assuntos propostos e encaminhados à Coordenação com conteúdos que tratem de qualidade; possibilidade de indicar bibliografias relacionadas às disciplinas, com o intuito de aprimorar o aprendizado e enriquecer o conteúdo; a CQ deve “ouvir” sua turma sempre quando esta sentir necessidade e tiver uma proposta a fazer de acordo com as funções e objetivos da Comissão; possibilidade de encaminhar sugestões de conteúdos das disciplinas, sempre visando à melhoria da qualidade; possibilidade de encaminhar sugestões para o material didático, sempre visando à melhoria da qualidade; e apreciação de propostas de alteração normativa na condução do curso.

Compreende-se que a Comissão de Qualidade funcionou como um espaço não apenas de participação dos alunos no que se refere a aspectos do curso, mas justamente a uma possibilidade de interlocução democrática, em que os questionamentos podem ser acolhidos, dimensionados e, após a discussão com os demais participantes, por meio de votações e fóruns de reflexão, podem ser efetivamente contemplados no curso, na execução do modelo. Deste modo, algumas das sugestões dos alunos, ao longo do tempo, foram votadas e acabaram sendo incorporadas ao curso, como a própria flexibilização na entrega de atividades, a fim de que o curso se adequasse à demanda e ao perfil dos alunos.

Deve-se destacar que todo modelo possui seus limites e a Comissão não fugiu a essa regra, uma vez que nem todos os alunos participaram efetivamente desse espaço (o que será apresentado nos Resultados) e nem todas as propostas puderam ser acatadas, uma vez que o curso possui certas características e algumas devem ser respeitadas, como a organização de encontros e a própria estrutura do método. Ainda assim, o espaço democrático é compreendido como uma ferramenta de reflexão e de co-participação dos estudantes na gestão do curso.

### **1.5 Referencial teórico**

Os dados serão analisados quantitativamente e a discussão será amparada nos referenciais de formação profissional, como os descritos por Scorsolini-Comin, Inocente e Matias (2008) e também pelos trabalhos acerca dos modelos de gestão, tais como Araújo e Boullosa (2007). Ambos referenciais têm como pressuposto o fato de que o sujeito habilita-se ao exercício profissional na medida em que complementa sua formação teórica com uma vivência da prática profissional de modo intensivo, como descrito no modelo de curso aqui analisado.

## **2 OBJETIVOS**

Avaliar o modelo de gestão de um curso de formação de gestores sociais na modalidade a distância, bem como compreender a satisfação dos alunos concluintes acerca desse modelo e o seu impacto para a formação profissional desses executivos.

## **3 METODOLOGIA**



### 3.1 Participantes

O curso foi composto por 1986 alunos de todo o país, todos funcionários do Banco do Brasil. Destes, 60,32% são do sexo masculino e 39,68% do sexo feminino; 57,80% são casados e a maioria é proveniente dos estados de São Paulo (22,24%), Distrito Federal (11,30%) e Minas Gerais (10,52%); Em termos do número de filhos, a maioria (37,21%) não possui filhos, seguidos por 28,85% que possuem dois filhos, 18,73% que possuem um único filho e 11,83% com três filhos; 38,33% dos alunos possui de 30 a 40 anos de idade, seguidos por 36,58% que têm entre 40 e 50 anos e outros 13,85% entre 50 e 60 anos.

Em termos de formação profissional, a grande maioria (75,87%) possui apenas graduação, enquanto 21,68% possuem especialização e 2,45% mestrado. Entre as áreas de formação superior, a maioria (25,61%) é graduada em Administração de Empresas, seguida por Direito (11,15%), Contabilidade (10,17%), Economia (8,74%) e Engenharia (6,8%). Responderam ao instrumento 473 alunos, o que corresponde a 23,81% dos alunos que realizaram o curso.

### 3.2 Banco de dados

Serão utilizados os dados de um questionário de avaliação de satisfação aplicado a alunos concluintes do curso de MBA executivo *in company* na modalidade a distância em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável. O questionário foi desenvolvido pelos autores e disponibilizado em ambiente virtual por cerca de um mês após a finalização do curso. Este instrumento foi composto por 19 questões, totalizando 90 itens, entre perguntas abertas e fechadas. Nas fechadas, a escala foi de “Péssimo”, “Ruim”, “Regular”, “Bom”, “Ótimo” e “Prejudicado”. Este questionário teve o objetivo de avaliar os cursos oferecidos em suas diversas dimensões, abrangendo a maioria de suas extensões e especificidades. A avaliação abrangeu todos os aspectos dos cursos (materiais, aulas, tutoria, professores presenciais, monitoria a distância, método, interatividades, ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas, aprendizagem na modalidade a distância, realização da Residência Social e qualidade de vida durante a realização dos cursos). O questionário completo se encontra no Apêndice A. Todos os dados estão disponíveis em planilhas e armazenados no Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração (INEPAD). A duração média para responder tal instrumento foi entre 50 e 60 minutos. Esta atividade foi de caráter voluntário para os alunos.

### 3.3 Análise dos dados

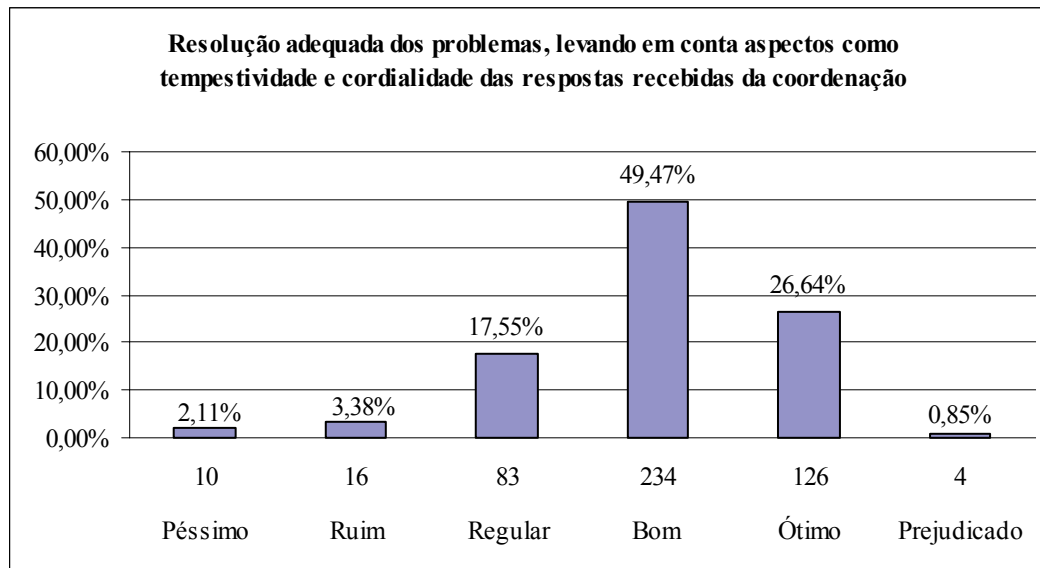
A análise dos dados foi de caráter quantitativo em relação à tabulação das respostas às perguntas fechadas da pesquisa, por meio de programa SPSS. Serão apresentados gráficos acerca dos dados obtidos, para posterior discussão.

## 4 RESULTADOS

Em termos de avaliação da gestão do curso, aqui identificada como Coordenação, composta pelo Comitê Pedagógico e de Operações de todas as instituições parceiras, 49,47% dos alunos avaliaram como boa a resolução dos problemas que surgiram durante o curso, levando em conta os aspectos de tempestividade e cordialidade nas respostas da Coordenação. Outros 26,64% avaliaram a atuação da Coordenação como ótima, o que equivale a 76,11% de avaliações positivas, como pode ser visto na Figura 1.

Deve-se destacar que, por vezes, o desempenho da Coordenação é entendido pelos alunos como uma espécie de secretaria acadêmica (esta função é delegada à Monitoria do curso), estando as suas funções relacionadas à operacionalização e a atividades burocráticas, ao invés de funções de planejamento, estratégia, gestão e tomada de decisão.

A Coordenação acaba sendo avaliada não em termos de sua qualidade de gestão, mas pela adequada resolução de problemas, tempestividade e cordialidade. Assim, pode-se questionar quais habilidades, competências e atitudes estariam relacionadas a um adequado modelo de gestão, notadamente na EAD



**Figura 1 Avaliação da Coordenação em termos de tempestividade e cordialidade nas respostas (N=1986)**

Fonte: Elaborado pelos autores.

A gestão de modelos de cursos a distância não deve apenas ser um mote de reflexão para os gestores, mas também para os alunos, de modo que eles possam avaliar e se reportar às dimensões adequadas a cada tipo de problema. Um erro que pode decorrer disso é o modo com que o curso é mostrado aos alunos. Como a Coordenação é apresentada: como instância de resolução de problemas de secretaria ou como uma instância de avaliação, de gestão e de desenvolvimento dos aspectos pedagógicos do curso? Pela configuração do modelo, há que se destacar que cada uma dessas funções, apesar de ser delegada a instâncias diferentes, eram transmitidas aos alunos como sendo uma dimensão única, como se a gestão, a execução e a avaliação fosse exercida pelo Consórcio entre as universidades participantes na figura de um único gestor, ou seja, sem que houvesse diferentes atores envolvidos na gestão e dentro do próprio Consórcio.

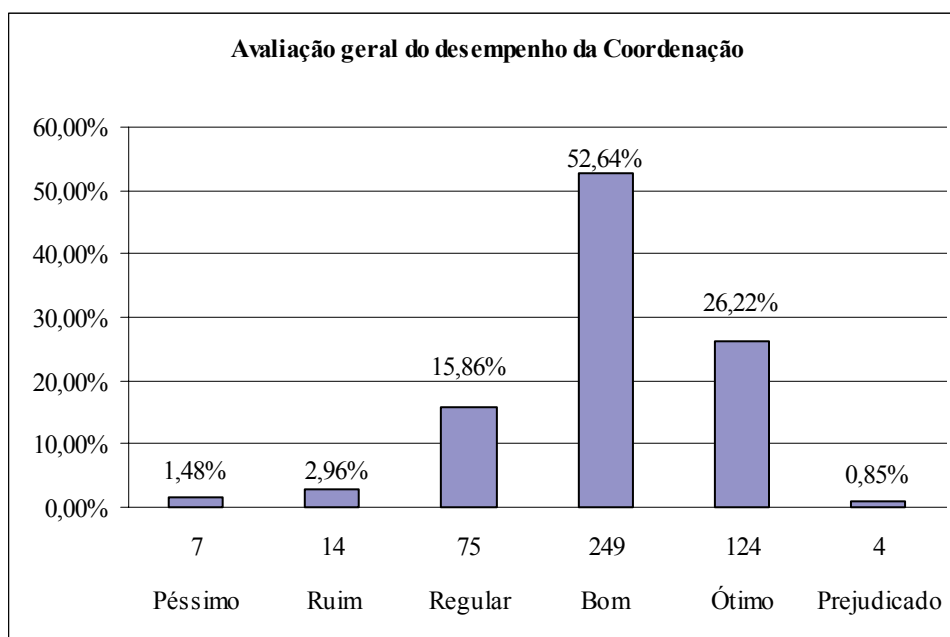
Em outra questão, avaliou-se o desempenho geral da Coordenação. Dos respondentes, 52,64% atestaram que o desempenho foi bom e outros 26,22%, ótimo, totalizando 78,86% de aprovação (Figura 2). Esse resultado revela que o modelo de gestão compartilhado entre as cinco instituições foi positivo no sentido de proporcionar ao aluno um curso fruto de diversas reflexões entre os coordenadores.

A gestão compartilhada foi possibilitada por reuniões periódicas para esclarecimento de problemas no curso e também para o desenvolvimento de metodologias específicas, como a própria residência social e a sua ligação com o trabalho de conclusão de curso. Cada membro do consórcio era convidado a trazer a sua contribuição e apresentá-la aos demais integrantes, a fim de que as decisões passassem por um processo democrático de gestão e de execução de tarefas, visando sempre a melhor oferta de curso possível.

Desse modo, mesmo o compartilhamento de decisões foi feito a partir da opinião dos gestores envolvidos. Nessas ocasiões, cada instituição apresentava a sua proposta e todos

votavam por uma decisão que agradasse a maioria. Em diversos momentos, as decisões tiveram que ser pautadas nos normativos de cada instituição, ocasiões nas quais todos os membros tinham que entrar em consenso acerca de algumas estratégias.

Como exemplo dessa negociação, pode-se citar a redação de manuais de elaboração do trabalho de conclusão de curso, nos quais cada instituição possuía uma regra específica. Assim, todos os coordenadores tiveram que se reunir para decidir quais regras seriam adotadas naquele curso, que justamente integrava essas diferentes perspectivas.



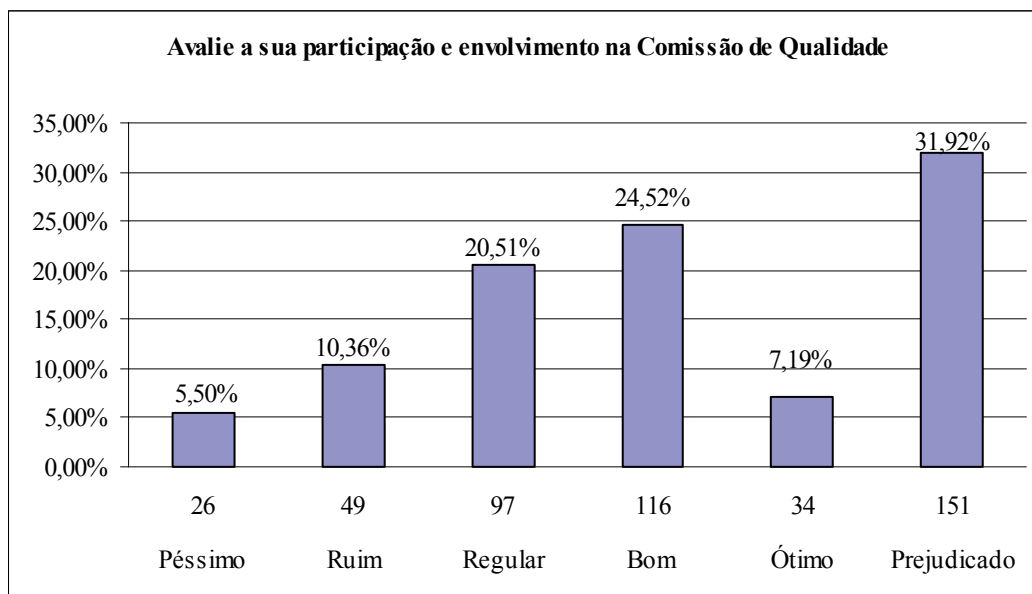
**Figura 2 Avaliação geral do desempenho da Coordenação (N=1986)**

Fonte: Elaborado pelos autores

Na discussão sobre o modelo de gestão, deve-se destacar a atuação da Comissão de Qualidade do curso, composta por todos os alunos, a partir da eleição de representantes. Os alunos destacavam quais os pontos do curso que poderiam ser melhorados, a Coordenação compilava essas opiniões e as enviava para os representantes das turmas, que tinham a função de discutir com as suas respectivas turma quais eram as mudanças mais urgentes e quais poderiam efetivamente ser realizadas. A intenção deste modelo foi justamente aproximar o aluno do processo decisório, oferecendo a oportunidade de o mesmo avaliar o curso e promover uma reflexão sobre as necessidades emergentes e formas de melhorar a gestão.

O que se observou nesse espaço é que ele foi subaproveitado pelos alunos, tanto pelo momento no qual ele começou a ser disponibilizado (a partir da segunda metade do curso) quanto pela sua estrutura, em que havia várias reflexões. O que os alunos relatam é que justamente buscavam-se mudanças rápidas, e não questionamentos mais profundos acerca das transformações na estrutura, o que poderia não ocorrer naquele curso, mas apenas para as próximas turmas. Assim, como pode ser visualizada na Figura 3, a maioria dos alunos (31,02%) destacou que se sentiu prejudicada para avaliar o seu envolvimento na Comissão de Qualidade, seguido por 24,52% que atestaram que tiveram um bom engajamento.

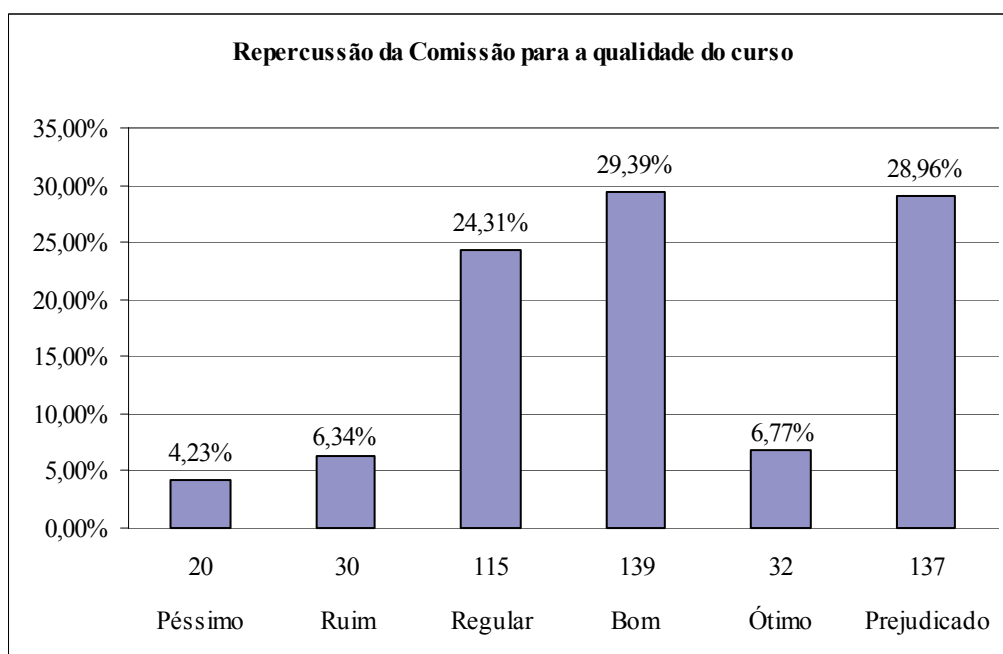




**Figura 3 Avaliação da participação e do envolvimento dos alunos na Comissão de Qualidade (N=1986)**

Fonte: Elaborado pelos autores

Esta mesma tendência se mantém quando se avalia o impacto da Comissão de Qualidade para o curso: 28,96% dos alunos se disseram prejudicados para fazer esta avaliação, enquanto outros 29,39% destacaram que a Comissão teve uma repercussão boa para o curso (Figura 4).

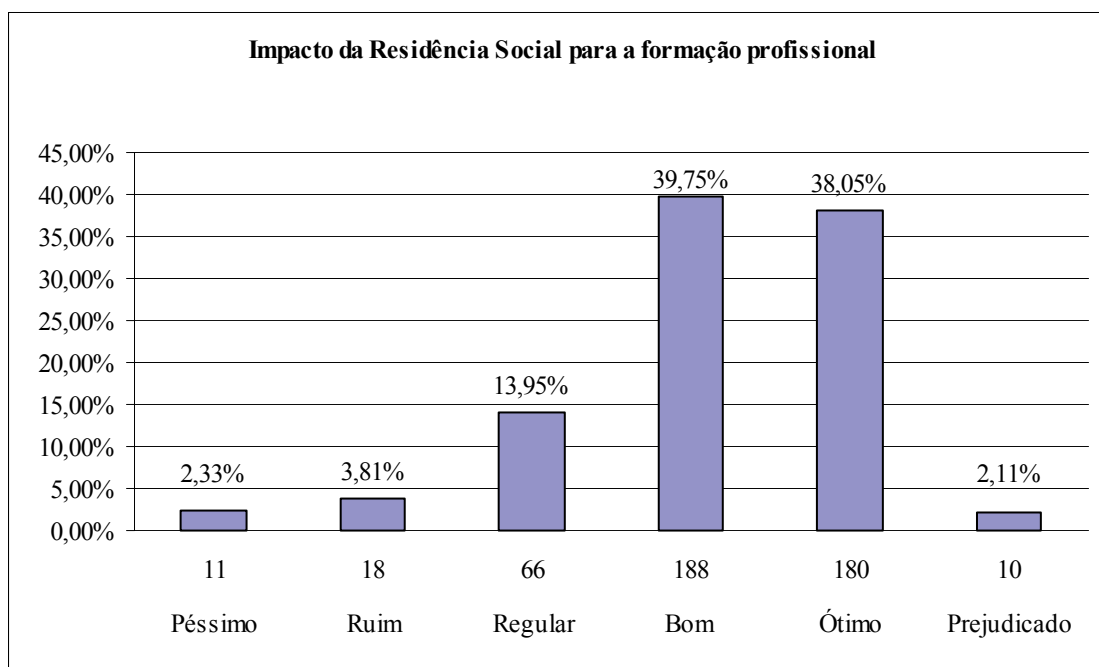


**Figura 4 Avaliação da repercussão da Comissão de Qualidade para o curso (N=1986)**

Fonte: Elaborado pelos autores

Entre as expectativas que não foram atendidas suficientemente está a dificuldade em aliar teoria e prática, uma vez que os participantes já estão inseridos no mercado de trabalho. A atividade prática do curso, a Residência Social (RS), objetivou justamente mediar esse processo. Pontua-se que essa dificuldade possa ser devido ao denso embasamento teórico do curso antes da RS, percurso esse considerado necessário em termos educacionais e também práticos, haja vista que estar no mercado de trabalho não significa domínio e conhecimento acerca dos contextos do DRS. Assim, a estratégia visou respaldar o aluno, possibilitando uma intervenção mais efetiva.

Em termos do impacto da Residência Social (RS) para a formação profissional dos gestores sociais, a grande maioria atesta uma interferência entre boa (39,75%) e ótima (38,05%) (Figura 5). Esta avaliação pode estar ligada ao fato de que a RS traz uma imersão do aluno no universo prático. Pensando no perfil do aluno, composto por funcionários de uma instituição financeira que trabalham de oito a dez horas diárias, em média, essa prática constitui não apenas uma possibilidade de vivenciar outras realidades, mas de também provocar uma reflexão prática a partir tanto dos modelos teóricos estudados no curso quanto das políticas de DRS incorporadas pela instituição.



**Figura 5 Avaliação da residência social para a formação profissional dos alunos (N=1986)**

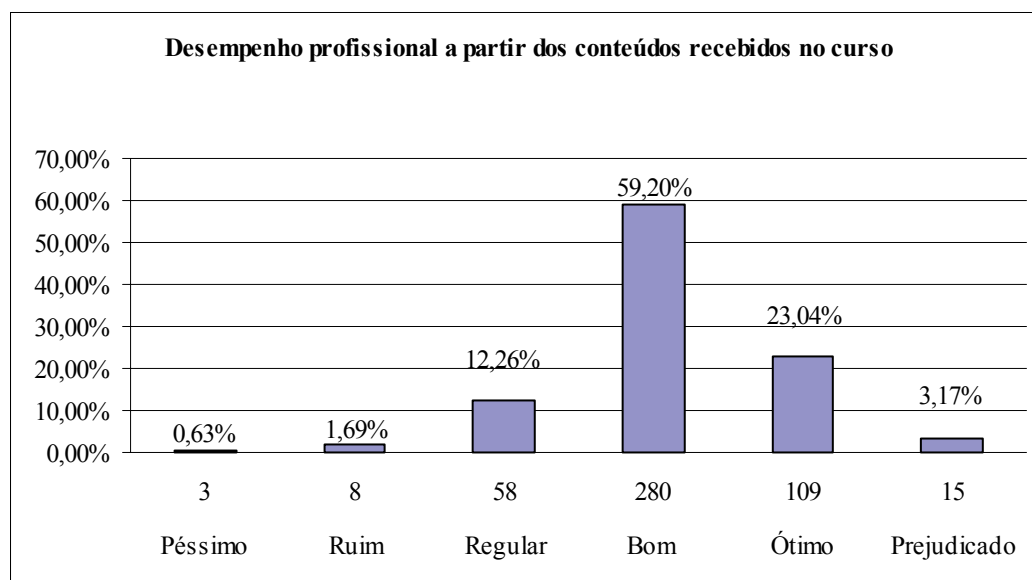
Fonte: Elaborado pelos autores

Pelos comentários dos alunos ao final do instrumento e que não foram sistematizados para este presente trabalho, nota-se que são atribuídos discursos acerca da importância da metodologia da Residência Social para a formação dos alunos, uma vez que apregoa-se que o executivo/funcionário/aluno deve ser um gestor social, ou seja, a sua atuação é vista de um modo ampliado. A sua operacionalização, no entanto, deve ser colocada tendo em mente os limites impostos pela própria prática profissional dos alunos, que possuem dedicação exclusiva ao banco. Assim, os horários devem ser flexíveis para abarcar a realização dessa vivência e, mais do que isso, permitir que o aluno entre em contato, fundamentalmente, com a realidade observada, tornando-se parte da mesma, ou seja, que assuma uma posição de

observador-participante. É a partir desse olhar que ele pode compreender o que é ser um gestor social inserido dentro da realidade analisada.

Mas de que modo essas práticas de DRS acabam sendo colocadas em uma comunidade e como elas contribuem efetivamente para a melhoria da qualidade de vida das populações? Como o gestor social se forma a partir de experiências como essas? Como essas práticas influenciam a gestão dessas instituições? Esses são questionamentos pertinentes que muitos dos funcionários só tiveram acesso a partir dessa intervenção. Assim, deve-se pontuar que os alunos atribuíram grande importância a esta atividade, ligando-a diretamente à formação profissional, o que corroborou a meta principal da atividade, ou seja, de que a experiência pudesse ser confrontada com a própria experiência do residente enquanto gestor, educador ou técnico do Banco do Brasil, contribuindo para sua análise crítica e qualificação profissional.

Por fim, acerca do desempenho profissional a partir do curso, 59,20% destacaram que o curso foi bom e outros 23,04%, que o curso foi ótimo. Desse modo, 82,24% fizeram uma avaliação positiva do curso, destacando a sua importância dentro da trajetória profissional (Figura 6).



**Figura 6 Avaliação do desempenho profissional a partir dos conteúdos do curso (N=1986)**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Deve-se pontuar a necessidade de que o desempenho profissional dos alunos ainda seja investigado em termos quantitativos, de modo que se compreenda como, na prática, a realização do curso impactou no desenvolvimento de habilidades, de posturas e de adequadas formas de gestão. Ainda, é importante conhecer se os alunos formados pelo curso estão atuando como gestores sociais em suas agências e de que modo as práticas do DRS estão sendo incorporadas no seu cotidiano de trabalho. Dois questionamentos devem ser colocados: Se os alunos atuam com DRS, como a formação no curso ajudou ou não no desenvolvimento de competências? Se os alunos não atuam diretamente com DRS, como a formação impactou no cotidiano de trabalho? Esta diferenciação é um dos pontos principais quando se avalia um curso a partir das ponderações dos alunos. Uma possibilidade é de que esta avaliação seja feita de modo longitudinal, a fim de contemplar como a formação em nível de especialização

vai sendo agregada à prática de cada aluno e pode, efetivamente, contribuir para um processo de formação profissional mais amplo.

## **5 CONCLUSÃO**

Como trazido por muitos educadores, a avaliação em educação ocupa um papel de destaque, mas dentro do paradigma da educação a distância, os dados ainda não são conclusivos e nem encontramos muita ressonância na literatura da área. Na educação a distância, impulsionada extraordinariamente com os avanços da tecnologia na era da informação, a avaliação dos alunos (o que inclui não apenas quando o aluno é avaliado por meio de provas e testes, por exemplo, mas como ele avalia o método de ensino e as ferramentas disponíveis, como abordado neste trabalho) é um dos temas que vem ocupando as discussões dos envolvidos no planejamento e execução das propostas educacionais muitas vezes com finalidades que excedem o nível do educacional e esbarram também em questões de cunho econômico. Segundo algumas pesquisas, o fato de que na educação a distância se está lidando com tecnologias das mais sofisticadas não tem assegurado igual avanço nos modelos pedagógicos do ensino, e menos ainda, na pedagogia da avaliação (BOTH, 1999; CARMO, 1997; DEPRESBITERIS, 1999).

A proposta deste curso, tendo como norteadores os pressupostos da sustentabilidade (social, científica, tecnológica e econômica), visou propiciar uma visão ampla acerca de desenvolvimento, fazendo com que o aluno, mais do que conhecer diferentes vertentes do tema, pudesse refletir acerca de sua prática profissional e em que medida a mesma impacta nas atuais concepções do que é, do que deve ser, e do que é possível que se faça em prol da inclusão social.

Discute-se, assim, que o executivo é formado e se forma não apenas com a aquisição de conhecimentos específicos de sua área, mas também atuando em comunidades, conhecendo projetos de desenvolvimento regional, participando de experiências em prol da sustentabilidade, permitindo não apenas conhecer diferentes realidades, mas podendo levar a sua realidade para outras pessoas e construir com elas, em relação, uma forma de ser administrador, de ser profissional, de constituir a sua subjetividade.

Como apontado na literatura (ALMEIDA; ALONSO; VIEIRA, 2003), esse processo de formação se caracteriza como um fértil campo de investigação no âmbito de um programa de pós-graduação, do qual emergem novas questões, cujos estudos se desenvolvem dentro de princípios éticos, num horizonte de liberdade e respeito à diversidade, propiciando a aprendizagem e a produção de conhecimentos, os quais realimentam a formação. Criam-se, assim, novos patamares da espiral da aprendizagem das organizações envolvidas e de todos os participantes: docentes, pesquisadores, gestores e demais profissionais.

É importante que os executivos e novos gestores na área de desenvolvimento regional sustentável não tenham mais uma visão estreita de sua intervenção, pensando-a como um trabalho voltado para um indivíduo ou uma instituição, como se estes vivessem isolados, não tivessem a ver com a realidade social, construindo-a e sendo construídos por ela. É preciso ver qualquer intervenção, mesmo que no nível individual (ou empresarial), como uma intervenção social e, neste sentido, posicionada (BOCK, 1999).

Como destacado anteriormente por Araújo e Boullosa (2007), o sujeito habilita-se ao exercício profissional na medida em que complementa sua formação teórica com uma vivência da prática profissional de modo intensivo. Assim, não basta apenas cursar disciplinas para se especializar em uma área do conhecimento – há que se fazer uma incursão por uma vivência prática, incursão esta presente não apenas em atividades como a Residência Social, mas também na própria prática profissional do aluno dentro de sua agência. De que modo a especialização impacta no seu dia-a-dia? Como o aluno pode transpor e vivenciar

conhecimentos em sua atuação? Esta transposição é possível? É mister que outros estudos possam contribuir para esta discussão, não apenas amadurecendo-a como avaliando a qualidade do curso em termos de sua repercussão e efetividade de treinamento.

Não apenas os cursos de pós-graduação, mas também as experiências profissionais devem preparar pessoas com capacidade para transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais na sociedade, relativas aos problemas e necessidades dessa sociedade (BOTOMÉ; KUBO, 2002; SCORSOLINI-COMIN; MATIAS; INOCENTE, 2008). Como fazer a gestão de um curso? Como se formar um gestor? De que modo a formação em um curso de educação a distância pode favorecer o desenvolvimento de competências para a avaliação de modelos de gestão e para a própria formação de um gestor?

Avaliar os modelos de gestão de cursos destinados à formação de gestores sociais ainda é uma atividade pouco explorada, embora premente em nossa sociedade. A formação de gestores deve ser entendida a partir do próprio modo como esses cursos são criados, concebidos e coordenados, haja vista que todo modelo carrega, inevitavelmente, práticas, discursos, saberes e ideologias.

Como um curso pode ser repensado em termos de gestão para que forme de maneira satisfatória seus gestores? O que seria uma formação adequada de gestores? É possível formar gestores aptos para atuarem na sociedade do conhecimento, que visa à sustentabilidade e o aprimoramento de técnicas, saberes e reflexões? Qual o perfil almejado por esse gestor? Como formar gestores que já atuam como tais? Como abarcar na pós-modernidade a função do gestor social? Qual o espaço do gestor social no mercado de trabalho e nos próprios cursos de formação? Como a EAD pode se colocar a serviço disso? Esses são apenas alguns dos questionamentos possíveis a partir desse percurso inicial, o que nos convida a outros estudos e investigações.

É preciso que os novos profissionais de Administração de Empresas e de áreas correlatas (executivos e gestores sociais, notadamente) assumam um compromisso social em suas carreiras, voltando-se para uma intervenção crítica e transformadora de nossas condições de vida. Esta gama de recursos permite formar executivos comprometidos não com uma visão tecnicista do que é desenvolvimento e inclusão, mas sim com uma visão que respeita a diversidade e a pluralidade cultural, regional e social, ou seja, os pilares da contemporaneidade que repensa e reescreve tais princípios em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. M. **Os argonautas da internet**: uma análise netnográfica sobre a comunidade on-line de software livre do projeto GNOME à luz da teoria da dádiva. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M.; VIEIRA, A.T. **Formação de educadores**: gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003.

ARAÚJO, E. T.; BOULLOSA, R. **Dicas técnicas para vivências de RS**. Documento técnico do MBADRS. Salvador: CIAGS/UFBA, 2007.

BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: Identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, n. 4, p. 315-329. Natal, 1999.



BOTH, I. J. Avaliação-ensino e institucional: investimento de qualidade no ensino. **Seminários em Revista**. Blumenau: FURB, v. 2, n. 7, ago. 1999.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 81-110, 2002.

CARMO, H. D. de A. **Ensino superior a distância**: contexto mundial. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional**. Brasília: SENAI/DN, 1999.

FISCHER, T. **Projeto Programa de Desenvolvimento e Gestão Social**. Edital MCT/FINEP 01/2001/12 – Fundo Verde-Amarelo. Salvador: UFBA/FAPEX, 2001.

FOGAÇA, A. A educação e reestruturação produtiva. In: FOGAÇA, A. (Org.), **Políticas de emprego no Brasil**. Campinas: Instituto de Economia Unicamp, 1998. p. 30-45.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.), **Novas tecnologias, trabalho e educação**: Um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994. p. 151-168.

SCORSOLINI-COMIN, F.; INOCENTE, D. F.; MATIAS, A. B. A formação profissional de estudantes de administração: uma experiência de estágio social com jovens abrigados. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 1, p. 103-114, 2008.