



Premissas da Iniciação Científica

Atena
Editora
2019

Anna Maria Gouvea
de Souza Melero
(Organizadora)

Anna Maria Gouvea de Souza Melero
(Organizadora)

Premissas da Iniciação Científica

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P925 Premissas da iniciação científica [recurso eletrônico] / Organizadora
Anna Maria Gouvea de Souza Melero. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2019. – (Premissas da Iniciação Científica; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-108-4

DOI 10.22533/at.ed.084191102

1. Ciência – Brasil. 2. Pesquisa – Metodologia. I. Melero, Anna
Maria Gouvea de Souza. II. Série.

CDD 001.42

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Premissas da Iniciação científica” aborda diferentes maneiras em que o conhecimento pode ser aplicado, e que outrora era exclusivamente uma transmissão oral de informação e atualmente se faz presente na busca e aplicação do conhecimento.

A facilidade em obter conhecimento, aliado com as iniciativas de universidades e instituições privadas e públicas em receber novas ideias fez com que maneiras inovadoras de introduzir a educação pudessem ser colocadas em prática, melhorando processos, gerando conhecimento específico e incentivando profissionais em formação para o mercado de trabalho.

Estudos voltados para o conhecimento da nossa realidade, visando a solução de problemas de áreas distintas passou a ser um dos principais desafios das universidades, utilizando a iniciação científica como um importantes recurso para a formação dos nossos estudantes, principalmente pelo ambiente interdisciplinar em que os projetos são desenvolvidos.

O conhecimento por ser uma ferramenta preciosa precisa ser bem trabalhado, e quando colocado em prática e principalmente avaliado, indivíduos de áreas distintas se unem para desenvolver projetos que resultem em soluções inteligentes, sustentáveis, financeiramente viáveis e muitas vezes inovadoras.

Nos volumes dessa obra é possível observar como a iniciação científica foi capaz de auxiliar o desenvolvimento de ideias que beneficiam a humanidade de maneira eficaz, seja no âmbito médico, legislativo e até ambiental. Uma ideia colocada em pratica pode fazer toda a diferença.

É dentro desta perspectiva que a iniciação científica, apresentada pela inserção de artigos científicos interdisciplinares, em que projetos de pesquisas, estudos relacionados com a sociedade, o direito colocado em prática e a informática ainda mais acessível deixa de ser algo do campo das ideias e passa a ser um instrumento valioso para aprimorar novos profissionais, bem como para estimular a formação de futuros pesquisadores.

Anna Maria G. Melero

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A GESTÃO DA INFORMAÇÃO EM REDE COOPERAÇÃO DE CONSÓRCIOS PÚBLICOS INTERMUNICIPAIS: UM ENSAIO TEÓRICO	
<i>Francisco Alberto Severo de Almeida</i>	
<i>Felipe Martins Severo de Almeida</i>	
<i>Ana Carolina Martins Severo de Almeida Malafaia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0841911021	
CAPÍTULO 2	15
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Brenda Araújo Nogueira</i>	
<i>Silvair Félix do Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0841911022	
CAPÍTULO 3	22
A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL	
<i>José Narcélio Barbosa da Silva Júnior</i>	
<i>Flávia Aguiar Cabral Furtado Pinto</i>	
<i>Tereza Cristina Lima Barbosa</i>	
<i>Mardônio Souza Cunha</i>	
<i>Maria Marina Dias Cavalcante</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0841911023	
CAPÍTULO 4	30
A UTILIZAÇÃO DE SIMULADORES COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	
<i>Francisco Leandro Linhares Ferreira</i>	
<i>Francisco Marcilio de Oliveira Pereira</i>	
<i>Márcia Rodrigues de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0841911024	
CAPÍTULO 5	35
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Paulo Ricardo Ferreira Pereira</i>	
<i>Luciene Maria Patriota</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0841911025	
CAPÍTULO 6	48
ALGUMAS NOTAS SOBRE A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO MARANHÃO E EM IMPERATRIZ	
<i>Cleres Carvalho do Nascimento Silva</i>	
<i>Scarlat Carvalho do Nascimento Silva</i>	
<i>Jónata Ferreira de Moura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0841911026	

CAPÍTULO 7 67

AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO E OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Denize de Melo Silva
Liduína Lopes Alves
Gabrielle Silva Marinho
Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Marcos Antonio Martins Lima

DOI 10.22533/at.ed.0841911027

CAPÍTULO 8 75

AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA VISUAL NO DESEMPENHO DO TESTE DE REPETIÇÕES MÁXIMAS NO SUPINO RETO COM BARRA

Jonathan Moreira Lopes
Izaías Monteiro de Vasconcelos
Vanessa da Silva Lima

DOI 10.22533/at.ed.0841911028

CAPÍTULO 9 82

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR DE UMA TURMA DE ESCOLA PROFISSIONALIZANTE SOB A ÓTICA DA PROGRESSÃO PARCIAL

Francisco Wilame do Nascimento Alves
Antônio Fabiano dos Santos Magalhães
Edinilza Maria Anastácio Feitosa

DOI 10.22533/at.ed.0841911029

CAPÍTULO 10 89

EDUCAÇÃO FAMILIAR: A QUALIDADE DO TEMPO QUE OS PAIS PASSAM COM SEUS FILHOS

Cíntia da Silva
Eubiana Marcondes Peixoto
Lorena Guimarães Nunes
Maria Clara Neves Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.08419110210

CAPÍTULO 11 102

ENTRE A NEUTRALIDADE E A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO” A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE GRAMSCI E ADORNO

Tereza Cristina Lima Barbosa
Michelline da Silva Nogueira
José Narcélio Barbosa da Silva Júnior

DOI 10.22533/at.ed.08419110211

CAPÍTULO 12 113

ESTRATÉGIA DE APLICAÇÃO DO BIG DATA NAS MICRO, PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS DE ANÁPOLIS

Danilo Nogueira da Silva
Elisabete Tomomi Kowata

DOI 10.22533/at.ed.08419110212

CAPÍTULO 13 120

EXTENSÃO E PESQUISA: ARTICULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Kelma Socorro Lopes de Matos

Pricila Cristina Marques Aragão

Dário Gomes do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.08419110213

CAPÍTULO 14 130

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO CURSINHO POPULAR PRÉ-ENEM PAULO FREIRE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ/CSHNB

Maria Luziene de Sousa Gomes

Shamia Beatriz Andrade Nogueira

Renata Kelly dos Santos e Silva

Joana Carolina da Silva Pimentel

Mônica Oliveira Batista Oriá

Carla Silvino de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.08419110214

CAPÍTULO 15 137

INDISSOCIABILIDADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO BACHAREL EM ENFERMAGEM

Dária Catarina Silva Santos

Iandra Rodrigues da Silva

Aline Barros de Oliveira

Valquiria Farias Bezerra Barbosa

Ana Carla Silva Alexandre

DOI 10.22533/at.ed.08419110215

CAPÍTULO 16 143

O ENSINO DA ARITMÉTICA COM A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Marcele Barbosa Figueiredo

Sônia Bessa da Costa Nicacio Silva

DOI 10.22533/at.ed.08419110216

CAPÍTULO 17 159

O PERFIL DO EDUCADOR CORPORATIVO DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO FAZENDÁRIA NO CEARÁ

João Brayam Rodrigues de Freitas

Maria Margarida de Souza

Marcos Antônio Martins Lima

DOI 10.22533/at.ed.08419110217

CAPÍTULO 18 171

PERCURSO DE UM ESTUDANTE EM FORMAÇÃO: UMA DUPLA ENTRADA ENTRE O BIOGRÁFICO E O EDUCATIVO

José Bezerra Neto

Ana Lúcia Oliveira Aguiar

Eliane Cota Florio

Geraldo Mendes Florio

DOI 10.22533/at.ed.08419110218

CAPÍTULO 19 183

PROJETO PASSARINHO VERDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA

Anderson Clay Rodrigues
Rosane Miranda de Souza
Mauro Gomes Costa

DOI 10.22533/at.ed.08419110219

CAPÍTULO 20 192

RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE QUÍMICA: TRILHA ATÔMICA

Francisco Marcilio de Oliveira Pereira
Francisco Leandro Linhares Ferreira
Fernando Carneiro Pereira
Márcia Rodrigues de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.08419110220

CAPÍTULO 21 197

SEXUALIDADE E GÊNERO: ENTRE FALAS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO (DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO SUPERIOR) E DO TRABALHO DOCENTE

Patrícia Simone de Araujo

DOI 10.22533/at.ed.08419110221

CAPÍTULO 22 208

SIMULAÇÃO DA LUZ NATURAL EM SOFTWARES DE RENDERIZAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE REALIDADE E VIRTUALIDADE

Gabriel Henrique de Farias
Ernesto Bueno

DOI 10.22533/at.ed.08419110222

CAPÍTULO 23 227

SIMULAVEST: UMA PLATAFORMA DE EXERCÍCIOS E APOIO EDUCACIONAL PARA AUXÍLIO AOS VESTIBULANDOS

Igor Antônio Gomes Teles
Gilzamir Ferreira Gomes
George Edson Albuquerque Pinto
Thiago Rodrigues Magalhães
Quitéria Larissa Teodoro Farias

DOI 10.22533/at.ed.08419110223

CAPÍTULO 24 237

VIDA E MÉMORIA DOS POETAS REPENTES NAS TERRAS POTIGUARES

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca
Jucieude de Lucena Evangelista
Allan Phablo de Queiroz
Deivson Mendes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.08419110224

CAPÍTULO 25 243

YOGA E CULTURA DE PAZ NA FACED – UFC: REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DE EXTENSÃO

Pricila Cristina Marques Aragão

Kelma Socorro Lopes de Matos

DOI 10.22533/at.ed.08419110225

SOBRE A ORGANIZADORA..... 251

O PERFIL DO EDUCADOR CORPORATIVO DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO FAZENDÁRIA NO CEARÁ

João Brayam Rodrigues de Freitas

Universidade Municipal de São Caetano do Sul |
MBA em Gestão Estratégica de Pessoas
joaobrayam@gmail.com

Maria Margarida de Souza

Escola de Administração Fazendária | Centresaf/
CE
mmargarida.souza@yahoo.com.br

Marcos Antônio Martins Lima

Universidade Federal do Ceará | Faced e FEAC
marcos.a.lima@terra.com.br

RESUMO: A pesquisa responde a um problema prático da Escola de Administração Fazendária – Esaf, especialmente de uma de suas unidades descentralizadas, no entendimento de fatores de desempenho atual e no delineamento do perfil de importante colaborador da Escola – caracterizando o conjunto de diretrizes, competências pedagógicas e características profissionais que definem o educador corporativo da Esaf no Ceará. Enquanto pesquisa aplicada, a investigação originou-se de uma ação articulada, no âmbito de um programa próprio de desenvolvimento profissional da unidade, que subsidiaria o planejamento de um curso de formação e aperfeiçoamento para os colaboradores em questão. Tendo por lócus a unidade descentralizada da Esaf no estado do Ceará a pesquisa estruturou-se em uma

abordagem mista (quali-quantitativa), que combinou a pesquisa documental com o uso de um questionário para coleta de dados. Assim, são discutidas inicialmente a problemática decorrente do arranjo institucional da Esaf com relação às diretrizes e competências pedagógicas (in)definidas para atuação de seu educador corporativo, e a solução construída pela unidade do Ceará no desenvolvimento e avaliação deste colaborador. Seguidamente são apresentadas suas características profissionais, que revelam um educador corporativo com mais de dez anos de atuação em sala (39%), especialista (54%), com graduação em engenharia (23%), não licenciado (89%) e sem participar de curso/formação para o melhoramento de sua prática de ensino há mais de três anos (29%). Quanto às competências pedagógicas por ora definidas pela unidade do Ceará, o educador corporativo apresenta, de modo geral, padrões de desempenho docente satisfatórios, alcançando em média as diretrizes esperadas para o seu trabalho enquanto colaborador da Esaf. Por fim, são sublinhados os limites e as potencialidades do artigo, enquanto delineamento inédito no campo das escolas de governo.

PALAVRAS-CHAVE: corporativo. perfil profissional. escola de governo.

INTRODUÇÃO

Um aparato burocrático competente e orientado para a solução dos problemas e desafios próprios da Administração Pública é uma das condições mais importantes para consecução dos objetivos e políticas do Estado.

Num país [o Brasil] organizado segundo o paradigma da administração gerencial, cuja gestão visa a resultados e ao atendimento satisfatório ao cidadão, o crescimento sem precedentes do capital humano vem exigindo, dos órgãos públicos, o reaparelhamento urgente de seu quadro de pessoal – em níveis operacional, técnico e administrativo – apto para uma atuação motivada, ética, confiante, criativa e eficiente. (BITTENCOURT & ZOUAIN, 2010, p. 78).

No Brasil, a competência de qualificar a força de trabalho da máquina pública foi determinada por Lei Maior à União, aos Estados e ao Distrito Federal, cumprindo-lhes manter “**escolas de governo** para formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos” (grifo nosso), conforme disposto no §2º do artigo 39 da Constituição Federal de 1988. No entanto, 53 anos antes da Emenda nº 19 da Reforma Administrativa, que inseriu o termo na Constituição de 88, o Ministério da Fazenda – através de experiência pioneira no âmbito do serviço público brasileiro – lançava as bases do que seria, em três décadas, a sua escola de governo: a Escola de Administração Fazendária.

Tendo por missão “Desenvolver pessoas para o aperfeiçoamento da gestão de finanças públicas e a promoção da cidadania” (ESAF, 2013, p. 9), a Esaf seleciona, forma, capacita, atualiza e especializa servidores públicos brasileiros, latino-americanos e afro-lusófonos nos três níveis de governo: federal, estadual e municipal, através de seus cinco programas educacionais: Programa de Seleção; Programa de Capacitação; Programa de Pós-Graduação; Programa de Pesquisa, Formalização e Divulgação do Conhecimento; e Programa de Educação para a Cidadania. Desenvolvidos em consonância com os quatro Macroprocessos Fazendários (Gestão; Orçamentário-Financeiro; Crédito Tributário; Promoção e Defesa da Atividade Econômica), seus programas diferenciam-se pelo “foco nos conteúdos de macroeconomia, finanças públicas, comércio exterior, contabilidade e educação fiscal” (Id, p. 11).

E para atender sua competência institucional, a Esaf organiza-se em unidades centrais e unidades descentralizadas, sendo as primeiras de caráter estratégico da Escola e estando localizadas na sede em Brasília. Já as segundas – Centros Regionais de Treinamento (Centresafs) – projetam a Esaf nacionalmente, com presença nas capitais-sede das Regiões Fiscais (RF) do país, nos estados da Bahia (RF5), Ceará (RF3), Minas Gerais (RF6), Pará (RF2), Paraná (RF9), Pernambuco (RF4), Rio de Janeiro (RF7), Rio Grande do Sul (RF10) e São Paulo (RF8).

Posto que a educação desempenhe papel essencial para o alcance de sua missão singular enquanto escola de governo, investigar as práticas educativas da Esaf pode representar uma oportunidade real de melhoria da Escola, ao passo que amplia

o campo de análise e de compreensão da realidade organizacional do órgão e oferece elementos elucidativos para problemas próprios de seu arranjo institucional. Nessa perspectiva, este artigo responde a um problema prático da Esaf, especialmente de uma de suas unidades descentralizadas, no entendimento de fatores de desempenho atual e no delineamento do perfil de importante colaborador da Escola – caracterizando o conjunto de diretrizes, competências pedagógicas e características profissionais que definem o educador corporativo da Escola de Administração Fazendária no Ceará. Enquanto pesquisa aplicada, a investigação originou-se de uma ação articulada, no âmbito de um programa próprio de desenvolvimento profissional da unidade, que subsidiaria o planejamento de um curso de formação e aperfeiçoamento para os colaboradores em questão.

METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como lócus de investigação a unidade descentralizada da Esaf no estado do Ceará – o Centresaf/CE – e estruturou-se em uma abordagem mista (quali-quantitativa), que combinou a pesquisa documental com o uso de um questionário para coleta de dados.

Os dados quantitativos foram coletados através de aplicação do “Formulário de autoavaliação do educador parceiro” – um *survey*, realizado no Centresaf/CE com vistas à identificação das percepções autoavaliativas dos educadores corporativos (facilitador, instrutor, oficineiro, palestrante) acerca de seu desempenho pedagógico em sala. A população (n87) da pesquisa era composta por educadores corporativos que atuaram em cursos e eventos educacionais no biênio 2014-2015 e, que integravam rotineira e potencialmente o quadro de colaboradores do Centro Regional. Sob enfoque da aleatória simples, foram realizadas junto à população três chamadas (comunicações escritas na forma impressa e de correio eletrônico) para autoavaliação, no período compreendido do dia 07/12/2015 ao dia 21/03/2016, obtendo 80% de resposta – que resultou em uma amostra significativa (n70), com erro amostral de 5% e com 90% de nível de confiança.

O questionário aplicado, no formato eletrônico e impresso, era constituído de “questões sobre fato” e “questões sobre comportamentos” (GIL, 2008, p. 145), sendo as primeiras organizadas em seção que buscou delinear as principais características laborais-formativas, como: organização onde trabalhava; nível de formação acadêmica; tempo de atuação como educador no Centresaf/CE; última vez que havia participado de curso/formação para melhoramento da prática de ensino; etc. As demais questões estavam organizadas em seção que apresentava cinco padrões de desempenho, expectados para os educadores corporativos do Centresaf/CE, a saber: planejamento educacional; didática; avaliação da/para aprendizagem; ambiente de aprendizagem; e profissionalismo.

Os indicadores de comportamento apurado (29, no total) que integravam os cinco padrões de desempenho foram organizados sob a forma de proposições de desempenho, nas quais o educador corporativo, de acordo com o grau de correspondência com sua prática de ensino assinalaria, em escala de frequência, um dos seguintes conceitos: “sempre”; “frequentemente”; “às vezes”; “raramente”; “nunca”.

Para composição do perfil do educador corporativo, foram mapeadas ainda diretrizes e problemáticas decorrentes de sua atuação no Centro Regional, através da pesquisa documental de instrumentos normativos e norteadores da Esaf e do Centresaf/CE, como portaria, orientação normativa, regimento interno e projeto político pedagógico – que lançavam luz sobre as expectativas acerca deste colaborador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora seja reconhecido que no contexto de educação corporativa múltiplos atores atuem como educadores, promovendo em suas respectivas funções a aprendizagem organizacional e colaborando para a criação e socialização do conhecimento institucional, para os fins desta pesquisa adotou-se a compreensão compartilhada por Goulart et al. (2011), especificamente quanto ao educador corporativo enquanto o instrutor (facilitador, professor) responsável pela mediação das atividades educacionais em um ambiente de aprendizagem, seja em um curso, oficina, treinamento, projeto ou programa educacional.

Nesse sentido, a Esaf define a Instrutoria como a atividade de

Ministrar aulas e promover aprendizagem em cursos de pós-graduação, gerenciais, de formação de carreira, de desenvolvimento e aperfeiçoamento, de treinamento, extensão e outros eventos educacionais em geral; atuar como facilitador do processo de aprendizagem e difusão do conhecimento. (BRASIL, 2016, p. 8, Anexo I).

Cabe destacar, no entanto, que a Escola de Administração Fazendária não possui quadro docente (instrutor, facilitador, professor) próprio e, que para a consecução de seus eventos educacionais depende da prestação de serviço eventual (PSE) e do desempenho de atividade eventual (DAE) de colaboradores vinculados ou não a Administração Pública – subordinados por termo de compromisso, consoante especificações e requisitos mínimos exigidos (erme) pela Portaria ESAF nº 100 (de 29 de Julho de 2016) que, entre outros, dispõe sobre a participação de colaboradores em atividades realizadas pela Esaf. Os educadores corporativos da Esaf são, assim, selecionados para a atividade de instrutoria com base nas especificações de cada evento educacional, tanto quanto ao tipo de evento como ao tema deste.

Há, assim, seis níveis de instrutoria (instrutor A, instrutor B, instrutor C, instrutor D, instrutor E, instrutor F), com diferentes formações/titulações exigidas – do Ensino Médio ao Doutorado, e, requerendo experiências de 6, 12, 18 e 24 meses em

“atividades afins ao tema” do evento educacional em questão. Uma diretriz, porém, é comum a toda a instrutoria disciplinada pela aludida portaria e trata das habilidades gerais imprescindíveis a atividade, a saber: “fluência verbal e escrita, capacidade de liderança, de negociação e em **técnicas específicas na área de ensino**” (Id, *Ibidem*, grifo nosso).

O caráter genérico das habilidades gerais requisitadas aos instrutores, dispostas na portaria, evidencia a necessidade de adoção de outros critérios, especialmente quanto a competências pedagógicas, a serem considerados na seleção do educador corporativo da Esaf – o que histórica e complementarmente é feito (de forma mais ou menos sistemática) pelas unidades da Escola, quando, por exemplo, estas levam em conta o desempenho anterior do educador em eventos educacionais e, pautando-se na avaliação de reação (que contém indicadores mais específicos quanto ao trabalho pedagógico) julgam pela escolha ou não de determinado educador. Nos casos de educadores principiantes que não tenham trabalhado anteriormente em eventos da Esaf, não há parâmetro comum para “acreditação” das competências pedagógicas, podendo-se recorrer à validação externa por meio da indicação de outra organização que conheça o trabalho do referido educador ou até mesmo à oficina-teste na qual o educador tem a oportunidade de demonstrar sua mediação didática.

Apesar de as práticas divergirem em face de “bancos próprios” de colaboradores das diversas unidades espalhadas pelo país, recentemente a Diretoria Geral da Esaf através do Edital nº15 (de 15 de fevereiro de 2017) iniciou movimento de construção de banco nacional de colaboradores, denominado Rede de Facilitadores de Aprendizagem Fazendária, destinado a

servidores da Administração Pública Federal, lotados em Brasília/DF, ocupantes de cargos de provimento efetivo, servidores requisitados e ocupantes de funções comissionadas sem vínculo efetivo com a Administração Pública, que já ministram aulas ou que pretendam ministrar. (ESAF, 2017, p.1)

Às especificações e requisitos mínimos exigidos (erme) da Portaria nº100 são, então, acrescidas a) aprovação em “Avaliação do Perfil Profissiográfico e Miniaula” e b) aprovação em “Curso de Formação Didático-Pedagógica (40h/a)”, oferecido *ad hoc* pela Esaf. A ampliação dos critérios de seleção do educador corporativo da Escola, bem como a oferta de uma formação básica para atuar na mediação didática, ambas estratégias de formação da Rede, parecem buscar responder a lacuna de competências pedagógicas comum a grande maioria dos educadores corporativos da Esaf, conforme asseveram Freitas, Souza e Pereira (2016, p. 2).

Numa instituição como a Escola de Administração Fazendária, cujo quadro docente (facilitadores, instrutores, monitores etc.) de seus eventos educacionais **é composto majoritariamente por servidores técnicos** de seus próprios clientes/parceiros **com função precípua não-docente**, parece-nos fundamental a atuação da Coordenação Pedagógica, auxiliando estes servidores ou profissionais externos a conceberem, construírem e administrarem situações de aprendizagem adequadas

às necessidades indicadas pelos demandantes de eventos educacionais. (grifo nosso).

Anterior e colateralmente às “habilidades gerais” fixadas pela Portaria nº100, três das dez diretrizes educacionais dispostas no projeto político pedagógico (PPP) da Esaf definem o *modus faciendi* de seu educador corporativo:

e) **o educador deve ser um agente motivador, orientador e facilitador do processo de aprendizagem do educando**, reconhecendo suas necessidades, expectativas, potencialidades e interesses, promovendo a construção de um saber multidimensional, integrado e integral, caracterizado por uma prática pedagógica transdisciplinar e transformadora, pautada nos princípios andragógicos;

f) **a relação educador-educando deve ser caracterizada pela reciprocidade e pelo diálogo**, em um processo democrático de aprendizagem mútua;

(...)

i) **as estratégias educacionais devem ser flexíveis**, privilegiando o diálogo educador-educando, os trabalhos de grupo e a troca de experiências, aproximando a realidade do trabalho à ação educacional; (ESAF, 2013, p. 13, grifo nosso).

Ante ao exposto, no atendimento a esse desempenho, a ausência de formação docente e de competências pedagógicas pode atuar como limitador crítico para o alcance das diretrizes que disciplinam a atuação do educador corporativo na Esaf. Por isso, o Centresaf/CE como unidade descentralizada e por meio de sua autonomia relativa no âmbito do artigo 21 do Regimento Interno da Esaf (2008), implementou em setembro de 2015 o “Plano de Realinhamento Didático-Pedagógico do Centresaf/CE 2015.2-2016.2”, gerido por sua coordenação pedagógica e estruturado em quatro programas, que, articulados, reconduziriam o órgão às diretrizes e aos padrões educacionais normatizados pelos principais documentos da Escola, além de reposicionar o Centro Regional no âmbito nacional.

Enfocado no trabalho pedagógico, o plano previa três programas de melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação e, um programa de qualificação interna pró-mudanças, destinado a capacitar teórico-metodologicamente a equipe do Centresaf/CE para gerir e executar as mudanças. Entre eles, o Programa de Formação e Aperfeiçoamento do Educador Esaf (PROFAEE), que passou a organizar um sistema próprio de avaliação e melhoria do desempenho docente no Centro Regional, tendo por base: i) as *Instructor Competencies* (2003) definidas pela IBSTPI – *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction*; ii) as perspectivas de *lifelong learning* caracterizadas pela UNESCO no relatório GRALE (2009) – *Global Report on Adult and Learning Education*; iii) as políticas de valorização e recrutamento docente defendidas pelo Banco Mundial no livro “*Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*” (2014); e o sistema de avaliação do desempenho docente de James Stronge organizado no manual “*Teacher Effectiveness Performance Evaluation System – TEPES*” (2015), sendo este o seu principal aporte teórico-metodológico.

Fundamentando-se no *TEPES* (STRONGE & TONNESON, 2015), com adaptações à sua realidade e considerando o hiato de uma proposta nacional/em rede, o Centresaf/CE definiu cinco dos sete padrões de desempenho (*performance standards*) e 29 dos 53 indicadores de desempenho (*performance indicators*) do Sistema. Para fins de adequação linguística, optou-se pelos vocábulos e sentenças traduzidos para o português no Manual “OSAC/AASSA” (2010), sobre o, à época, *Teacher Performance Evaluation System – TPES*, sem prejuízo ao conteúdo dos indicadores, preservando as “bem definidas expectativas de função”, comum às duas versões do Sistema, e em conformidade com a flexão admitida, pois

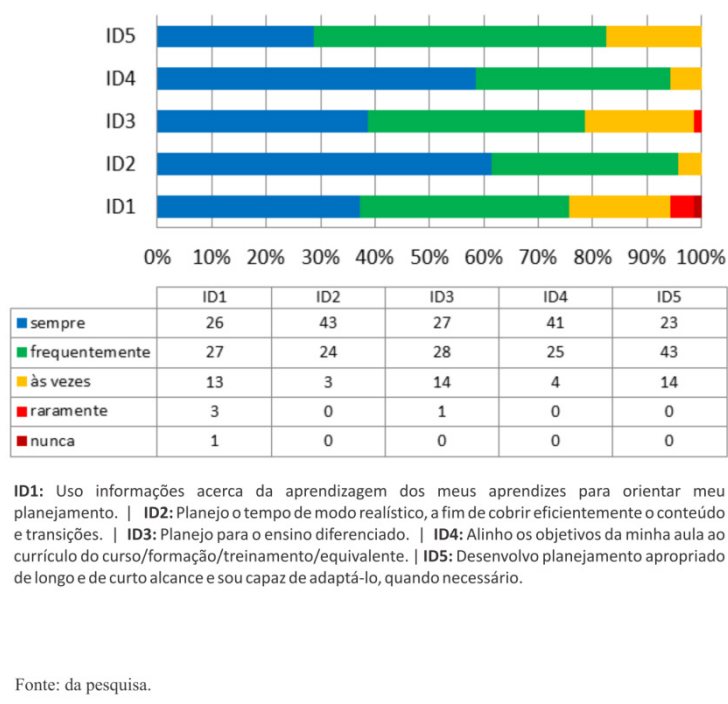
School districts may modify performance indicators **to meet their needs**. (...) [since provide] “**sufficient detail and accuracy** so that both teachers and evaluators will reasonably understand their job expectations”. (STRONGE, 2015, p.2, grifo nosso).

Assim, a relação 5:29, *at two-tiered approach*, do Sistema de Avaliação de Desempenho da Eficácia Docente (em português livre), passou a orientar as três linhas de atuação do PROFAEE: de formação, de apoio e incentivo e de controle. Como fruto da primeira linha de atuação, a autoavaliação via formulário (anteriormente citado), permite-nos concluir ainda que, em suma, o educador corporativo do Centresaf/CE possui mais de dez anos de atuação em sala (39%) no Centro Regional, é especialista (54%), com graduação em engenharia (23%), não licenciado (89%) e há mais de três anos (29%) não participa de curso/formação para o melhoramento de sua prática de ensino.

Outros 40% trabalham há menos de cinco anos como educadores no Centresaf/CE, distribuídos em: cerca de quatro anos (14%), cerca de três anos (6%), cerca de dois anos (11%) e até um ano (9%). E 21% já atuam como educadores no Centro Regional em um período de cinco a dez anos. O segundo maior nível de formação concluído é a graduação (27%), seguido de mestrado (12%) e doutorado (7%). Administração e ciências contábeis são as segundas principais graduações dos educadores corporativos, com 20% cada uma, seguidamente de ciências econômicas (13%), direito (10%), ciências da computação (3%), psicologia (3%), além de informática, processamento de dados, tecnologia da informação, agronomia, odontologia e serviço social com uma ocorrência, cada.

Com relação à última participação em curso/formação voltado para a melhoria de seu ensino, 17% afirmaram nunca ter participado, enquanto 14% alegam ter participado há aproximadamente três anos e outros 40% dizem ter participado há em torno de um ano, ordenados em: há um ano (14%), há seis meses (7%), há três meses (10%) e há 30 dias (9%).

GRÁFICO 1 - Padrão de Desempenho: Planejamento Educacional



Quanto ao desempenho docente, no tocante ao planejamento, os dados (ver Gráf. 1) apontam que de modo geral, o educador corporativo do Centresaf/CE planeja sua aula, orienta-se para a proposta do evento educacional e usa informações prévias dos educandos para fundamentar planificações.

GRÁFICO 2 - Padrão de Desempenho: Didática

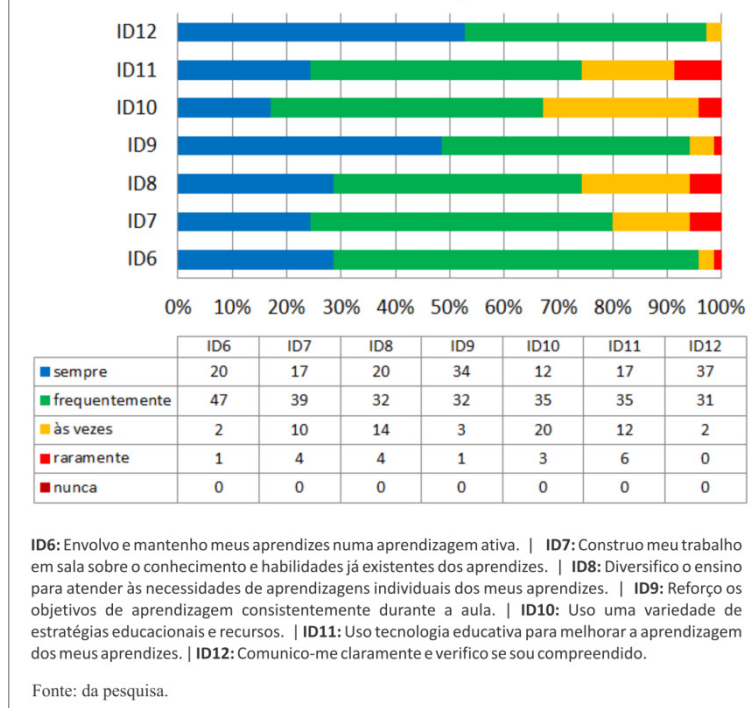
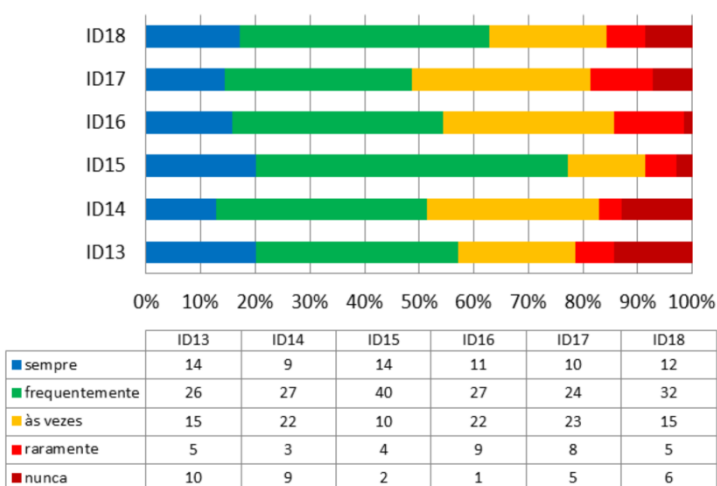


GRÁFICO 3 - Padrão de Desempenho: Avaliação da/para aprendizagem

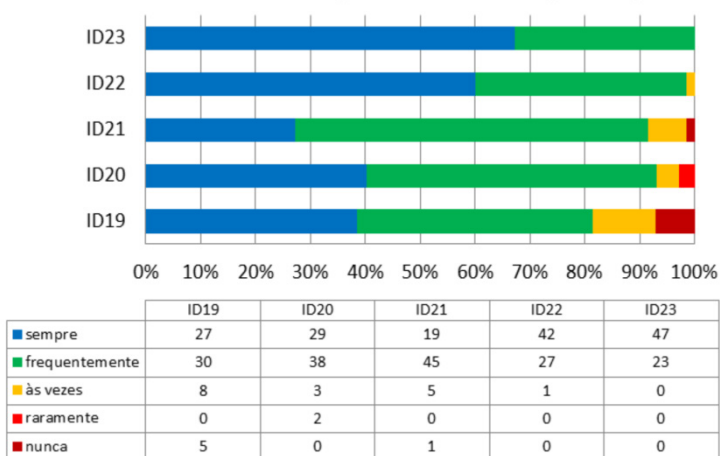


ID13: Uso informações de pré-avaliação para desenvolver expectativas sobre os aprendizes e documentar a aprendizagem. | **ID14:** Crio e seleciono avaliações válidas e apropriadas. | **ID15:** Alinho a avaliação do aprendiz aos padrões e aos objetivos gerais e específicos estabelecidos no curso/formação/treinamento/equivalente. | **ID16:** Uso uma variedade de estratégias de avaliação formal e informal para guiar meu ensino. | **ID17:** Uso ferramentas de avaliação para propósitos formativos e somativos. | **ID18:** Dou retorno construtivo e frequente aos meus aprendizes sobre sua aprendizagem.

Fonte: da pesquisa.

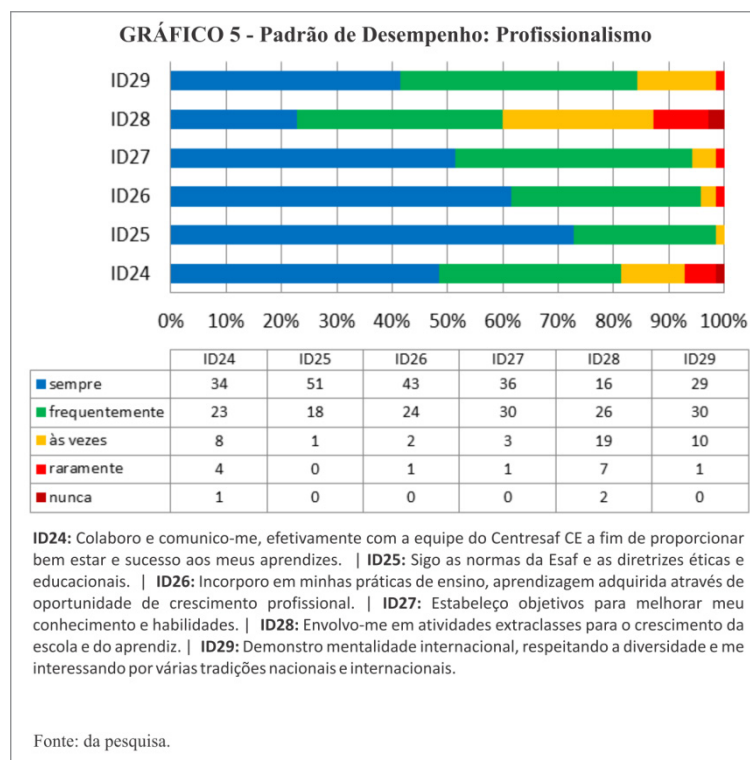
Com diminuição de ocorrências “sempre” e aumento das ocorrências “às vezes” e “raramente” (ver Gráf. 2), o educador corporativo parece apresentar desempenho eficaz dentro do padrão médio esperado para didática, envolvendo os educandos na aprendizagem, mas com limitações no uso de estratégias e recursos educativos variados, podendo comprometer o atendimento às necessidades individuais de aprendizagem dos educandos.

GRÁFICO 4 - Padrão de Desempenho: Ambiente de Aprendizagem



ID19: Organizo a sala de aula para maximizar a aprendizagem e proporciono um ambiente seguro. | **ID20:** Estabeleço expectativas claras, com a contribuição dos meus aprendizes, no estabelecimento de regras e procedimentos, no início do curso (formação, treinamento, equivalente) e os faço cumprir de modo justo e consistentemente. | **ID21:** Maximizo o tempo de ensino e minimizo as interrupções que não agregam valor a aprendizagem. | **ID22:** Estabeleço um clima de confiança, um trabalho em equipe justo, cuidadoso, respeitoso e entusiástico. | **ID23:** Respeito a diversidade dos aprendizes: linguística, cultural, racial, sexual e de gênero; e as necessidades especiais.

Fonte: da pesquisa.



O resultado crítico (ver Gráf. 3) dentre os padrões de desempenho refere-se à falta de habilidade do educador corporativo em reunir, analisar e usar informações, de forma sistemática, para medir o progresso do educando. Uma porcentagem expressiva também revela restrições no uso dessas informações para guiar o ensino e dar feedbacks oportunos.

Seguidamente (ver Gráf. 4), o educador corporativo atua diretamente na construção de um ambiente em sala seguro, centrado e de suporte à aprendizagem dos educandos, por meio de recursos, rotinas e procedimentos próprios.

Por fim, os dados (ver Gráf. 5) indicam que o educador preserva o compromisso com a ética profissional, está atento à missão da escola e reconhece a relação que há entre seu desenvolvimento profissional e a melhoria da aprendizagem dos educandos.

CONCLUSÃO

O educador corporativo do Centresaf/CE, apresenta, de modo geral, padrões de desempenho docente satisfatórios, alcançando em média as diretrizes esperadas para o seu trabalho enquanto colaborador da Esaf. Os resultados positivos, mesmo em face da inexistência de uma formação acadêmica básica em educação e de uma formação continuada (60% capacitaram-se há três anos, há mais de três anos ou nunca se capacitaram), parecem ser potenciados pelo tempo de atuação no Centro Regional (60% possuem mais de cinco anos, dentre os quais mais da metade ultrapassa os dez anos). O que nos leva a inferir inicialmente que estes sejam derivados da mobilização dos saberes da experiência, produzidos no cotidiano em sala ao longo dos anos e mediatizados, dentre outros, pela intervenção contínua da coordenação pedagógica

do Centresaf/CE.

Embora sua ausência não tenha sido evidenciada como um fator impeditivo para o desempenho médio, a formação continuada poderia fornecer condições para a superação de atuações restritas, operando sobre a construção assertiva de capacidades docente, como no caso da avaliação formativa – o maior déficit identificado na prática dos educadores corporativos – e nos comportamentos associados à didática, com menor frequência da ocorrência “sempre”.

Tendo em vista os limites da autoavaliação, cabe destacar que o estudo não pretende ser conclusivo, nem encerrar fatos quanto ao perfil por ora delineado, mas antes lançar parciais que poderão ser ampliadas pelo confronto das percepções autoavaliativas do educador com a avaliação de seu desempenho por terceiros, provinda de fontes diversas, como na avaliação de reação do educando e na avaliação técnica realizada pela coordenação pedagógica. Juntos, os diferentes insumos poderão fornecer uma visão mais complexa e integrada do perfil destes colaboradores.

Ainda assim, enquanto delineamento inédito no campo das escolas de governo, o presente artigo oferece uma oportunidade real de melhoria para o Centresaf/CE, bem como um subsídio básico para a criação ou o fortalecimento de programas de desenvolvimento docente em escolas de governo, ao não só identificar um perfil particular de um órgão da fazenda nacional, como também publicar padrões que poderão ser incorporados por contextos de educação corporativa análogos ao da Escola de Administração Fazendária.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, M. A.; ZOUAIN, D. M. Escolas de Governo e a Profissionalização do Servidor Público: Estudo dos Casos da Escola de Serviço Público do Estado do Amazonas – ESPEA e da Fundação Escola de Serviço Público Municipal de Manaus FESPM. Revista **ADM.MADE**, ano 10, v.14, n.2, p.75-94, maio/setembro, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Escola de Administração Fazendária. Dispõe sobre os procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros relativos à execução de projetos e a participação de colaboradores em atividades realizadas pela Escola de Administração Fazendária. **Portaria n. 100, de 29 de Julho de 2016**, Brasília.

ESAF. Escola de Administração Fazendária. **Processo de seleção para formação e composição da Rede de Facilitadores de Aprendizagem Fazendária**. Edital Esaf n. 15, de 15 de fevereiro de 2017, Brasília.

_____. Escola de Administração Fazendária. **Projeto Político Pedagógico**. Portaria MF n. 125, de 20 de agosto de 2013, Brasília.

_____. Escola de Administração Fazendária. **Regimento Interno da Escola de Administração Fazendária**. Portaria n. 106, de 3 de junho de 2008, Brasília.

FREITAS, J. B. R.; SOUZA, M. M. ; PEREIRA, A. M. S. **Instituição da Coordenação Pedagógica e outras providências na Esaf/CE**. Fortaleza: Centresaf/CE, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, J. G. **A educação corporativa como diferencial competitivo para a Escola de Administração Fazendária – Esaf** IN *Gestão do conhecimento: uma experiência para o sucesso empresarial*. Organizadores: Antônio Raimundo dos Santos [et al.]/ - Curitiba: Champagnat, 2001.

GOULART, S. (org.) et al, **Educador Corporativo: O facilitador do conhecimento organizacional**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

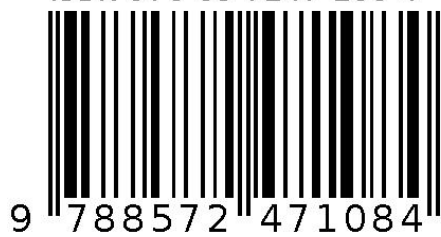
STRONGE, J. H.; TONNESON, V. C. **Teacher Effectiveness Performance Evaluation System – Handbook**. Stronge and Associates Educational Consulting, LLC, 2015. 104 p.

SOBRE A ORGANIZADORA

Anna Maria Gouvea de Souza Melero - Possui graduação em Tecnologia em Saúde (Projeto, Manutenção e Operação de Equipamentos Médico - Hospitalares), pela Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (FATEC-SO), mestrado em Biotecnologia e Monitoramento Ambiental pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutoranda em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente é Integrante do Grupo de Pesquisa em Materiais Lignocelulósicos (GPML) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Campus Sorocaba e pesquisadora colaboradora do Laboratório de Biomateriais LABIOMAT, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Campus Sorocaba). Atua nas áreas de Polímeros, Biomateriais, Nanotecnologia, Nanotoxicologia, Mutagenicidade, Biotecnologia, Citopatologia e ensaios de biocompatibilidade e regeneração tecidual, além de conhecimento em Materiais Lignocelulósicos.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-108-4



9 788572 471084