

1 2 9 0



UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

Vinicius França Lins

A ADEQUABILIDADE DO MODELO DE  
EXCELÊNCIA DE GESTÃO DA  
FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE NAS  
ORGANIZAÇÕES MILITARES DE ENSINO:  
O CASO DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA

Dissertação no âmbito do Mestrado em Administração Educacional orientada pelos Professores Doutores Carlos Manuel Folgado Barreira e Rodrigo Teixeira Lourenço e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Outubro de 2020

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A adequabilidade do Modelo de Excelência de Gestão da Fundação  
Nacional da Qualidade nas Organizações Militares de Ensino: O caso da  
Força Aérea Brasileira**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do título de Mestre em **Administração Educacional**.

Autor: Vinicius França Lins

Orientadores:  
Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e  
Professor Doutor Rodrigo Teixeira Lourenço

Coimbra, outubro de 2020.

*“Para ensinar uma arte não é bastante conhecer-lhe a  
técnica, mas é preciso, também, saber ensiná-la”*

**Alberto Santos Dummont**

---

## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Sua Bênção nada disso seria possível.

À Diretoria de Ensino da Aeronáutica qe, visando a capacitação e valorização de profissionais, confiou-me esta Missão.

Aos meus orientadores Professores Doutores Rodrigo Lourenço e Carlos Barreira pela confiança e por vossos precisos direcionamentos e pontuações.

Aos meus amigos de Mestrado pela amizade e pelos momentos vivido durante o Curso.

Aos meus professores por compartilharem seus conhecimentos, permitindo que eu pudesse concluir este trabalho.

Aos meus pais, familiares e amigos por todas as palavras de incentivo e pelas orações.

Ao meu irmão Dimitrius por todo o apoio e pelos diversos conselhos. Mesmo longe, você foi essencial nesta minha conquista.

Ao meu grande amigo, irmão em Cristo e diretor espiritual, Padre Francisco, por todos os momentos vividos, pelas orações e por sempre ter uma palavra inspirada por Deus para me confortar.

À minha família, minha esposa Ana Cristina e meus filhos Júlia e Pedro, por compreenderem a minha ausência, pelo total apoio em todos os momentos e, principalmente, por abdicarem de suas vidas para estarem sempre ao meu lado. Amo vocês!

Aos militares que participaram das pesquisas, pela colaboração no processo de obtenção de dados.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram da realização deste projeto.

Meu eterno e sincero...

**Obrigado!**

**LISTA DE FIGURAS**

		<b>Pág.</b>
<b>Figura 1</b>	Quatro campos técnicos da Gestão Pública	15
<b>Figura 2</b>	Modelos de Avaliação Encontrados no Brasil	27
<b>Figura 3</b>	Polos de Avaliação e Gestão (Processos Brasileiros)	29
<b>Figura 4</b>	Modelo de Gestão Avaliação e Qualidade de Malcom	34
<b>Figura 5</b>	Critérios do Modelo de Excelência I	37
<b>Figura 6</b>	Critérios do Modelo de Excelência II	37
<b>Figura 7</b>	Lógica Radar	38
<b>Figura 8</b>	Modelo CAF	39
<b>Figura 9</b>	Estrutura geral do MEG21	44
<b>Figura 10</b>	Tangram do MEG21	46
<b>Figura 11</b>	Processo Competente do MEG21	53
<b>Figura 12</b>	Planejamento Estratégico 2018-2027	64
<b>Figura 13</b>	Cadeia de valor do Planejamento Estratégico 2018-2027	68
<b>Figura 14</b>	Demonstração de Etapas da Metodologia	77

**LISTA DE TABELAS**

		<b>Pág.</b>
<b>Tabela 1</b>	Princípios e previsões legais no serviço público	2
<b>Tabela 2</b>	Benefícios do MEG	43
<b>Tabela 3</b>	Denotações dos Fundamentos do MEG21	49
<b>Tabela 4</b>	Planejamento Estratégico de 2030	68
<b>Figura 5</b>	Apresentação dos dados Pesquisados	78
<b>Figura 6</b>	Avaliação Final	113

**LISTA DE GRÁFICOS**

		<b>Pág.</b>
<b>Gráfico 1</b>	Gestão Pedagógica Escolar	19
<b>Gráfico 2</b>	Organização em Dimensões	102

**LISTA DE SIGLAS**

AFA	ACADEMIA DA FORÇA AÉREA
AI	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
AVALIES	AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
BR	BRASIL
CAF	MODELO DE ESTRUTURA COMUM DE AVALIAÇÃO
COMAER	COMANDO DA AERONÁUTICA
COMGEP	COMANDO GERAL DO PESSOAL
DIRENS	DIRETORIA DE ENSINO DA AERONÁUTICA
EB	EXÉRCITO BRASILEIRO
EFQM	<i>EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT</i>
ENADE	EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTE
EQA	EUROPEAN QUALITY AWARD
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
FAB	FORÇA AÉREA BRASILEIRA
FNQ	FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MEG	MODELO DE EXCELÊNCIA DE GESTÃO
NSCA	NORMA DE SISTEMA DO COMANDO DA AERONÁUTICA
PAIDEIA	PROCESSO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E DA INOVAÇÃO
PCA	PLANO DO COMANDO DA AERONÁUTICA
PDCL	PLAN DO CHECK LEARN
PL	PROJETO DE LEI
PEMAER	PLANO ESTRATÉGICO MILITAR DA AERONÁUTICA

PDI	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
PPC	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
PPP	PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PNQ	PRÊMIO NACIONAL DE QUALIDADE
RICA	REGIMENTO INTERNO DO COMANDO DA AERONÁUTICA
ROCA	REGULAMENTO DE ORGANIZAÇÃO DO COMANDO DA AERONÁUTICA
SINAES	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR



## RESUMO

---

Esta dissertação, realizada na Academia da Força Aérea (AFA) da Força Aérea Brasileira, busca realizar uma análise panorâmica institucional no que tange ao sistema de Gestão, Avaliação e Resultados desta Organização Militar a fim de compreender sua relação, a partir dos critérios do Modelo de Excelência da Gestão desenvolvido pela Fundação Nacional de Qualidade, com o planejamento institucional 2020-2028 da FAB. Como metodologia, além de explorar os campos da revisão bibliográfica e documento, definiu-se um estudo prático realizado com associados da organização (de grande representatividade) por meio de entrevista eletrônica, aplicando-se um questionário de 23 perguntas sobre os fundamentos do Modelo. Após transcrições, foram realizadas análise subjetivas e objetivas de análise. Neste horizonte, com o objetivo final findando compreender as principais problemáticas que a AFA vive e, principalmente, se o Sistema de Ensino, Gestão e Avaliação estão alinhados dentro de uma diretriz de Excelência e de Qualidade, dividiu-se a dissertação em cinco capítulos centrais, que compreendem: (1) aspectos iniciais, onde apresentam-se, respectivamente, a introdução; a contextualização temática; as justificativas; os objetivos específicos e geral do trabalho; e a metodologia utilizada durante o desenvolvimento teórico-prático desta produção; (2) Referencial Teórico, onde se apresentam todas as formulações teóricas envolvidas com a Gestão Pública, Gestão Educacional, itens de Avaliação e Gestão, Prêmios reconhecidos internacionalmente e, principalmente, o Modelo de Excelência da Gestão (MEG21), que é o instrumento a ser avaliado para aplicação dentro da Academia de Força Aérea, e tem como vertente os fundamentos utilizados; e (3) Estudo de Caso, que compreende todas as visões técnico-estruturais relacionadas ao objeto deste estudo, a Academia da Força Aérea (AFA), e seu diagnóstico de Avaliação e Gestão em Excelência e Qualidade; (4) Análise e Discussões, e (5) Conclusão que, como mencionado no devido tópico, apresentou que, atualmente, a AFA conta com a ausência de planejamento e estrutura de Avaliação Institucional periódica, além de ter um sistema bastante autônomo de definições de metas, o que se contradiz com o direito público e, principalmente, com os fundamentos de uma educação de excelência, não estando alinhada às perspectivas do planejamento institucional. Assim sendo, percebe-se bastante necessário a sistematização de novas condutas que busquem uma Liderança Transformadora, diferente da atual presenciada na referida organização, autocrática e desmotivadora.

**Palavras-chave:** Força Aérea Brasileira. Avaliação Institucional. Excelência. MEG.

## ABSTRACT

---

This dissertation, developed in the form of a documentary-theoretical research and a case study involving the Air Force Academy (AFA) of the Brazilian Air Force, seeks to carry out an institutional panoramic analysis concerning the Management, Evaluation and Results system of this military organization. The aim is to institutionally evaluate the main educational institution of the FAB, using the criteria established by the Excellence Management Model, developed by the National Quality Foundation, in its twenty-first statute. It has eight fundamentals, of which classify the practical research carried out with four military personnel involved in the area of Education of the institution: all present in Aeronautical Directorate of Education (DIRENS) who already had some connection, directly or indirectly, with the Air Force Academy. The final objective, therefore, is to understand what are the main problems that the institution is facing and, mainly, if the Teaching, Management, and Evaluation system are aligned within a guideline of Excellence and Quality. Its general structure is divided into three central chapters, which comprise: (1) initial aspects, where are found, respectively, the introduction; the thematic contextualization; the justifications; the specific and general objectives of the research; and the methodology used during the theoretical and practical development of this production; (2) Theoretical Framework, which presents all the theoretical formulations involved with Public Management, Educational Management, Evaluation, and Management items, Internationally recognized Awards and, mainly, the Excellence Management Model (MEG21), which is the purpose of application within the Air Force Academy and has the fundamentals used; and (3) Case Study, which comprises all the technical-structural views related to the object of this study, the Air Force Academy (AFA), and its evaluation of Assessment and Management in Excellence and Quality. In the end, the conclusion is presented that, as mentioned in the appropriate topic, currently, the AFA lacks planning and a structure of periodic Institutional Evaluation, in addition to having a very autonomous system of definitions of goals, which contradicts public law and, more important, the foundations of excellence education. Thus, it is quite necessary to systematize new behaviors that seek Transformative Leadership, different from the current one seen at the Organization.

**Keywords:** Brazilian Air Force. Institutional Evaluation. Excellence. MEG

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	III
LISTA DE FIGURAS .....	IV
LISTA DE TABELAS .....	V
LISTA DE GRÁFICOS.....	V
LISTA DE SIGLAS .....	VI
RESUMO .....	VIII
ABSTRACT .....	IX

### CAPÍTULO I: ASPECTOS INICIAIS

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA .....	2
1.2 JUSTIFICATIVAS.....	5
1.3 PERGUNTA-PROBLEMA.....	7
1.4 OBJETIVOS E CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA .....	7
1.5 ORIGEM DOUTRINÁRIO-TEÓRICA .....	8
1.6 ORIGEM DOCUMENTAL .....	9
1.7 ORIGEM PRÁTICA .....	10

### CAPÍTULO II: DO REFERENCIAL TEÓRICO

2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1 GESTÃO .....	12
2.2 GESTÃO PÚBLICA .....	14
2.3 GESTÃO EDUCACIONAL .....	18
2.4 AVALIAÇÃO .....	21
2.4.1 QUALIDADE COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO.....	23
2.4.2 GESTÃO E AVALIAÇÃO NA VIA PÚBLICO-EDUCACIONAL.....	25
2.4.3 MODELO DE AVALIAÇÃO BRASILEIRO .....	27
2.4.4 PRÊMIOS DE QUALIDADE EM GESTÃO E AVALIAÇÃO .....	32
2.4.4.1 PRÊMIO DEMING .....	33
2.4.4.2 PRÊMIO MALCOM BALDRIGE.....	34
2.4.4.3 PRÊMIO EFQM.....	37
2.4.4.4 PRÊMIO CAF – MODELO CAF-EDUCAÇÃO.....	40
2.5 FUNDAÇÃO NACIONAL DE QUALIDADE .....	41
2.6 MODELO DE EXCELÊNCIA DA GESTÃO (MEG) .....	42
2.6.1 ESTRUTURA DO MEG.....	45
2.6.2 FUNDAMENTOS DO MEG .....	48
2.6.2.1 LIDERANÇA .....	51
2.6.3 DIAGRAMA DE GESTÃO E AVALIAÇÃO.....	56

### CAPÍTULO III: DO ESTUDO DE CASO

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA AERONÁUTICA .....	61
3.1.1 DA EDUCAÇÃO, E ENSINO MILITAR .....	67
3.1.2 ESTRUTURAÇÃO E SISTEMA DE ENSINO INSITUCIONAL .....	69

3.1.3 DIRETORIA DE ENSINO DA AERONÁUTICA (DIRENS).....	72
3.2 ACADEMIA DA FORÇA ÁEREA (AFA) .....	74
3.3 METODOLOGIA CIENTÍFICA .....	77
3.3.1 MATERIAIS E MÉTODOS.....	80
3.3.2 PARTICIPANTES .....	80

#### **CAPÍTULO IV: DA ANÁLISE E DISCUSSÃO**

4. RESULTADOS .....	83
4.1 DA LIDERANÇA TRANSFORMADORA.....	84
4.1.1 Cultura Organizacional.....	84
4.1.2 Valores e Princípios Organizacionais.....	88
4.2 PENSAMENTO SISTÊMICO .....	92
4.2.1 Alinhamento Institucional .....	92
4.2.2 Estrutura Organizacional .....	96
4.3 COMPROMISSO COM AS PARTES INTERESSADAS .....	99
4.3.1 Clientes (Educandos).....	99
4.3.2 Sociedade.....	100
4.4 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL .....	102
4.4.1 Administração e Gestão na AFA .....	102
4.4.2 Indicadores .....	104
4.5 APRENDIZADO ORGANIZACIONAL & INOVAÇÃO .....	107
4.5.1 Conhecimento e Aperfeiçoamento .....	108
4.5.2 Inovação e Tecnologia.....	108
4.6 ADAPTABILIDADE.....	111
4.6.1 Capacidade de Mudança e Flexibilidade .....	111
4.7 ORIENTAÇÃO POR PROCESSOS .....	112
4.7.1 Modelos Processuais .....	112
4.7.2 Produtos e Serviços (Ensino e Qualidade, Preparação).....	113
4.8 GERAÇÃO DE VALOR.....	114
4.8.1 Resultados.....	115
4.8.2 Legalidade Pública .....	117
4.9 AVALIAÇÃO FINAL.....	118

#### **CAPÍTULO V: CONCLUSÃO**

CONCLUSÃO.....	3
REFERÊNCIAS .....	6

# **CAPÍTULO I**

## **ASPECTOS INICIAIS E JUSTIFICATIVAS**

---

---

## 1 INTRODUÇÃO

Com as últimas mudanças do mercado socioeconômico e educacional (frente às crises financeiras de 2008 e às crises ambientais e de saúde de 2015 e 2017), o componente Gestão, dentro das instituições, tornou-se um dos centros dos estudos e debates de doutrinas econômico-sociais que, através de pesquisas práticas de caso e análises setoriais, veem nas diferenças metodológicas deste componente diversas alternativas para acelerar todo o desenvolvimento empresarial.

Nesta vertente, Ross; Follmann; (2009) afirma que:

As empresas necessitam de Planejamento de Gestão e de Resultados para conseguir manterem-se no mercado e formarem-se em suas áreas de atuação, caso contrário, não saberão por onde começar projetos e iniciarão sem rumo definido estes, falindo em breve sem uma análise prévia sólida e sem reconhecer os problemas que enfrentam diariamente in vivo. Deste modo, todo empreendedor precisa, necessariamente, estar atento aos acontecimentos que ocorrem em seu setor e na economia, empregando suas habilidades para conseguir gerenciar uma empresa com diretrizes e Planejamento vívidos, fomentados através do reconhecimento prático de seu mercado (Ross; Follmann, 2009, p.176).

Como consequência a esta necessidade de planejamento e gestão, muitas estruturas de Avaliação de competências se mostram fundamentais para desenvolvimento, criação e evolução de uma Instituição reformulada e contemporânea, que busca melhoria em seus defeitos setoriais encontrados e, principalmente, adaptação aos novos sistemas de mercado, indiferente de sua área de atuação objetiva (Ross. Follmann, 2009).

Todavia, a grande problemática surge exatamente na utilização irregular dos sistemas estruturais de base da gestão e do planejamento (Ferramentas, Atividades, Plano Estratégico) e de seus institutos ou ferramentas – como Avaliação, Clima, Cultura –, que, em quase todas as demandas práticas “não possuem uma definição alinhada às expectativas empresariais e nem um modelo aproximado que integre as visões, objetivos e missões de instituições jurídicas com todos os seus associados” (Baron e Shane, 2013, p. 185).

Deste modo, embora empresas (públicas ou privadas) estejam dispostas a modificarem suas formas estruturais e visões de mercado, ao nível literário, sabe-se que não contam com um conhecimento cultural de ferramentas de análise, gestão e avaliação, que contribuam de forma eficaz para com seus resultados esperados (Follmann, 2009). Neste campo, dentro da visão educacional, Vasconcelos (2012) afirma que:

A cada ano, a cada turma, mudam as realidades e as questões que devem ser visualizadas pela escola; o que, conseqüentemente, faz com que esta mude suas necessidades e esteja sempre posta para avaliar seus resultados e as expectativas do Ensino. Assim, o instituto educacional deve estar atento e sensível a cada nova demanda que a realidade lhe apresenta e sempre planejar, avaliar, gerir e denotar quais suas qualidades e defeitos institucionais, buscando a excelência no processo de aprendizagem. O planejamento estrutural é mutável e não pode parar. O planejamento e gestão são, assim, demasiados necessários sob a aviação Institucional (Vasconcelos, 2012, p.7)

Já quanto ao Planejamento e à Gestão Educacional, Vasconcellos (2010, p.21) exprime que este, no âmbito das escolas ou instituições de Ensino trata-se do:

[...] ato de planejar na educação exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; e para que o planejador as evidencie se faz necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, ou seja, deve-se avaliar um sistema e conhecer as problemáticas dele, para somente assim, poder traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar, nem sempre esperando que estas venham ocorrer em máxima Excelência (Vasconcellos, 2010, p.21).

Neste ponto, compreende-se que planejamento, gestão, avaliação e as ferramentas de processos gerenciais se encontram alinhados numa mesma perspectiva de desenvolvimento sustentável institucional; e, neste horizonte de entendimento, surgem as previsões teórico-práticas desta dissertação, que busca avaliar institucionalmente uma Organização de Ensino, averiguando o uso de indicadores, ferramentas e planejamento frente à um modelo específico de análise de gestão em qualidade e avaliação.

Assim sendo, tendo em vista o alinhamento destes institutos, afirma-se que o estudo fora realizado na Força Aérea Brasileira (FAB), mais especificamente na Academia da Força Aérea (AFA), principal Organização de Ensino da FAB (que serve como modelo para os demais), como uma Avaliação diagnóstica sobre seus setores institucionais. Para tanto, abaixo contextualiza-se a aplicabilidade desta dissertação dentro dos campos técnicos-sociais ao passo que definem-se, posteriormente, as justificativas que trouxeram à realização deste trabalho para a AFA e o questionamento central que se busca resolver ao projeto.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

É notável que constantes evoluções jurídico-legais e tecnológicas no âmbito empresarial e educacional (alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 2017) têm

levado às Organizações deste setor a buscarem, cada vez mais, o aprimoramento e a melhoria contínua de seus serviços e produtos, sejam em modelos presenciais ou de longa distância. Neste contexto, surge uma procura pela qualidade como um desafio legal, jurídico, econômico-social, e como objetivo conjunto das instituições na área da Educação, isto porque, às vistas do art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), “o Ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: IX - garantia de **padrão de Qualidade**; XIII - **garantia do direito à educação** e à aprendizagem ao longo da vida”. Assim, a Qualidade das instituições é um pré-requisito de existência no Brasil (Brasil, LDB, 1996, subscrito do autor), ao qual, se não alinhado, infere insolvência.

Neste contexto, nota-se a exigência de um padrão mínimo de qualidade e de gestão que busque sintetizar premissas educacionais do país ao passo que o Projeto de Lei (PL) nº 9165 de 2017 subscreve, como método punitivo de um planejamento, gestão e avaliação ausente de qualidade que: “toda a Avaliação desfavorável pode resultar, impreterivelmente às instituições de Ensino, em: (1) desativação de cursos, (2) descredenciamento e/ou (3) perda temporária da autonomia e prerrogativas” (art. 41 § 3º, inciso I, II e III); isto é, instituições que não se adequem aos padrões éticos e sistemáticos de qualidade em planejamento, gestão e avaliação podem perder sua capacidade jurídica frente ao país, resultando tal aspecto em negativos balanços patrimoniais às mesmas, como fechamento ou paralisação das atividades.

É com base nestas perspectivas que as instituições educacionais buscam, cada vez mais, aprimorar seus valores, missões e visões estruturais-políticas, tendo em vista que, às novas alterações, métodos punitivos são constantemente realizados ao poder executivo do Estado de direito (Tzu, 2006). “Se adequar é sobreviver” (Tzu, 2006, p.8).

Percebe-se, então, que as Forças Armadas, por sua vez, atentas às tais mudanças, também têm buscado reforços estruturais, tanto em Planejamento de curto, médio e longo prazo quanto em sua Gestão Executiva para que melhorias nos processos destas instituições ocorram; buscando gerar não tão somente indivíduos técnicos capazes social e operacionalmente, mas também alinhar às expectativas de Ensino em qualidade buscadas frente a LBD brasileira (Ferreira, 2004).

E neste campo, as pesquisas de Ferreira (2004), na vertente adaptativa das instituições, mostram que, desde do ano de 1992, as áreas educacionais constam em todos os planejamentos executivos da Força Aérea, remontando preocupação com a Qualidade do Ensino e a Avaliação Institucional, todavia, a problemática se enxergar, inicialmente, na



ausência de Plano Estruturado básico, que atenda às premissas educacionais do país – objeto de análise desta dissertação.

Nota-se, ainda, que a Força Aérea Brasileira centralizou os objetivos educacionais e instituições de seus processos de Ensino-aprendizagem em um único órgão, a Diretoria de Ensino da Aeronáutica (DIRENS). Esta Diretoria, por sua vez, com o desenvolvimento do “Plano de Modernização de Ensino” (PCA 37-11) em 2015, instituiu todo um Programa de Orientação/Organização das Instituições Educacionais Militares a ela subordinadas, visando nortear procedimentos, melhorar a autonomia e os resultados educacionais e, principalmente, se adequar as novas vertentes da LBD (2019) brasileira, ao mesmo em teoria, sendo este um dos objetivos desta Avaliação Diagnóstico: (1) Avaliar a aplicabilidade dos planos; e (2) Imprimir componentes para auxiliar na adequação dos Planos.

Para isso, a DIRENS iniciou, de primazia, a implementação de uma Avaliação Institucional (AI), que objetivou a consolidação de uma metodologia própria e comum para avaliar os processos de Ensino, ou seja, na busca de um alinhamento às visões institucionais da Força Aérea Brasileira, a DIRENS optou por apresentar, a todas as instituições a ela subordinadas, um modelo de Avaliação Institucional (AI), baseado em princípios internos de desenvolvimento, que buscou assimilar as perspectivas da Instituição para sua área educacional nos próximos anos – até 2030 (PCA 37-11, 2015). Estas informações foram colocadas em nível teórico neste documento, mas nada se sabe sobre sua real aplicabilidade – motivação que trouxe a contextualização temática deste documento, que fará uma análise prático-teórica com associados da área da Educação.

Por consequência, a metodologia utilizada no modelo proposto busca compreender a realidade praticada através de levantamento de dados qualitativos, de modo que as informações resultantes de sua análise permitam alinhar as necessidades observadas com todas as diretrizes de Planejamento constantes em seus normativos. E aqui, cabe apresentar que a análise será feita através de um modelo de gestão e avaliação baseado em critérios de Excelência. E espera-se, ao seu fim, conseguir avaliar diferentes níveis de coleta dos dados, sob dispersas óticas da Organização avaliada, buscando contribuir para todo aprimoramento do processo avaliativo e dos planos implementados, desde o início de sua produção e aplicação (2015-2017).

Por fim, cabe salientar que, já de início, ao olhar do PCA 37-11 de 2015, é notável que a AI (Avaliação Institucional) apresentada não se redigiu através de uma metodologia reconhecida em qualidade ou excelência, ou que busque, fundamentalmente, as aplicações de gestão, planejamento e avaliação em qualidade inferidas como necessárias pela LBD (1996).

E dentro deste horizonte, surge a perspectiva desta dissertação que busca, através de um estudo teórico-prático, estruturar o método de Avaliação inicial da Instituição dentro dos componentes do Modelo de Excelência da Gestão da FNQ – Fundação Nacional de Qualidade, usando como objeto de estudo a Academia da Força Aérea (AFA). E sobre tal objetivo e fundamentos, considerando a contextualização temática, abaixo se apresentam as justificativas.

## 1.2 JUSTIFICATIVAS

Às luzes de Cia (2017), hoje, as áreas e os institutos de formação das Forças Armadas encontram diversas problemáticas, tendo em vista que suas culturas e seus climas organizacionais seguem padrões tradicionais de comportamento social e humano. Neste campo, frente às tecnológicas, e ao desenvolvimento humano e educacional dos anos 2000, acaba-se por perceber que estas instituições enfrentam novas realidades de raciocínio e avaliação, perfazendo diariamente questionamentos e afirmações quanto aos seus métodos avaliativos e as problemáticas associadas ao desenvolvimento sustentável (Cia, 2017).

Desta forma, às vertentes econômico-financeiras, nota-se ainda que estes cenários tecnológicos, a política comercial, os desafios orçamentários e, principalmente, as mudanças nas políticas educacionais, trazem, em conjunto, a exigência de novas habilidades e capacidades das IEs (Instituições de Ensino) frente aos seus objetivos e missões institucionais públicas (Colossi, 2003), fato ocorrido com a AFA dentro das premissas da área da Educação, tendo em vista Receitas Vinculadas, Reprogramação Orçamentária, dentre outros.

Por consequência, à produção de Planejamentos Estratégicos e Programas de Gestão, notou-se uma busca por padrões internos e externos das Instituições de Ensino dentro da Aeronáutica, ao menos em teoria que, a cada modificação estrutural de visão, têm buscado um aprimoramento técnico, estratégico e bélico. Assim, estudos avançados e pesquisas institucionais, a partir das previsões de reestruturação do PCA 37-11 (2015), tem ocorrido na Instituição por meio da DIRENS, findando a melhora na qualidade de ensino, a busca por uma excelência em resultado e, principalmente, a adequação às normas vigentes de educação para o país. Isto, é claro, dentro do campo teórico do PCA 37-11, todavia, ao nível prático, não sabe-se da ocorrência fatídica destes componentes.

Percebe-se também, através da leitura do referido documento, que a estrutura de Avaliação Institucional e o sistema de qualificação de gestão e planejamento não se mostram, diretamente, alinhados às visões e missões da Instituição, tendo em vista que não se apreciam

por uma estrutura delimitada em pontos lógicos de Excelência, apenas por pontos paliativos; e assim sendo, esta faz-se como justificativa central da resolução deste estudo, que busca apresentar uma Avaliação Institucional (AI) para a AFA, Instituição dentro do Sistema de Ensino da Aeronáutica, via Modelo de Excelência da Gestão (MEG) da Fundação Nacional de Qualidade (FNQ), tendo em vista que o modelo atual se aparenta desalinhado às visões da LBD (1996) brasileira.

Já como justificativa secundária, cabe mencionar que poucos são os estudos focados na área da educação militar no Brasil e, principalmente, dentro das características de Avaliação Institucional (AI) da Aeronáutica e de áreas de estudo. Em vista disso, este documento visa contribuir para o reconhecimento social das estruturas da Organização e, em principal, da história e da importância dos princípios da Educação Militar.

Em consonância a este pensamento, coloca-se a visão de Bruno (1997), que implica que:

Melhorar a Qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, em criar novas formas de Organização do trabalho na Instituição – através de estudos focados e desenhados em Qualidade –, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de Organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautados não por Hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais de instituições de Ensino. (Bruno, 1997, p. 44)

Deste modo, desenvolver práticas de pesquisa que contextualizem as impressões das instituições educacionais e apresente propostas plausíveis, mostra-se como uma contribuição econômico-social e científica à comunidade. Tal relance forma-se como um objetivo desta dissertação.

Cabe esclarecer que a escolha pela utilização da AFA como objeto de estudo, deu-se em virtude desta ser a principal Organização de Ensino da Força Aérea; assim, escolheu-se esta em contraponto com as outras sete instituições de ensino da FAB para aplicação da pesquisa prática a fim de, se positivos os resultados, apresentar o projeto de Avaliação Institucional (AI) de Excelência para a direção da DIRENS. Tal fato é uma justificativa de utilização prática.

Por fim, cabe salientar que esta pesquisa busca alinhar as missões e visões da Instituição estudada frente às premissas da LBD (1996) e dos normativos legais próprios do

Ensino Militar brasileiro que, através da doutrina já apresentada, não se posicionam claramente no Planejamento Estrutural de Avaliação atual focado em 2030.

Portanto, considerando as justificativas aqui levantadas e as apreensões teórico-doutrinárias supracitadas, abaixo, apresenta-se a pergunta-problema que fundamenta o caminho utilizado na pesquisa prática deste documento, no que tange à avaliação, gestão e qualidade da Instituição e seus objetivos via Planejamento Estratégico e Modernização do PCA 37-11 (2015).

### **1.3 PERGUNTA-PROBLEMA**

Tendo em vista premissas de Qualidade e Excelência que são buscadas via Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), e considerando o potencial competitivo de resultado de instituições sobre planejamento e gestão de qualidade, frente ao setor de Ensino Militar brasileiro, questiona-se: considerando o resultado de uma Avaliação Institucional realizada na Academia de Força Aérea, frente aos objetivos do PCA 37-11 (2015), é possível afirmar que a instituição está alinhada com a organização frente aos fundamentos de Excelência e Qualidade do MEG21?

A partir de tal questionamento central (e secundários), apresentam-se os objetivos do estudo realizado na subseção abaixo.

### **1.4 OBJETIVOS E CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA**

Como objetivo geral, espera-se analisar a estrutura educacional Organizacional da Aeronáutica via sua principal Instituição de Ensino, e diagnosticar, através de uma pesquisa prática quantitativo-qualitativa, via entrevista, um modelo de Avaliação Institucional baseado nos princípios e premissas de Excelência e Qualidade do MEG21 da Fundação Nacional de Qualidade. Em primeiro cenário, tal aplicação realiza-se na Academia da Força Aérea, como modelo-teste, para que, após a percepção destes primeiros profissionais, apresente-se este modelo de Avaliação para as demais Organizações de Ensino subordinadas à DIRENS.

Através do objetivo geral do documento, podem-se inferir os objetivos específicos buscados com a realização prática e teórico-documental, sendo estes:

- Fundamentar e contextualizar a Educação Militar;
- Apresentar as estruturas organizacionais do Ensino na FAB;

- Conceitualizar e fundamentar, à teoria, Gestão, Planejamento, Qualidade e Avaliação Institucional;
- Apresentar o Modelo de Excelência da Gestão da FNQ para o Planejamento, Gestão e Avaliação Institucional;
- Elencar os fundamentos e os objetivos do Planejamento Estratégico de Ensino da Aeronáutica (2015-2030);
- Contextualizar os fundamentos militares de Ensino;
- Apresentar a estrutura de Avaliação Institucional presente;
- Realizar uma pesquisa prática (via entrevista) com militares da Diretoria de Ensino da Aeronáutica;
- Apresentar um modelo de Avaliação Institucional baseado no MEG e estruturar, através de pesquisa quantitativo-qualitativa, os resultados para a instituição considerando os 8 fundamentos do modelo MEG21;
- Alinhar os objetivos da Aeronáutica às expectativas educacionais da LBD (1996) e suas alterações, através de soluções práticas;
- Realizar pesquisa documental acerca dos objetivos da Instituição.

É notável, de início, que esta dissertação é realizada através de uma pesquisa aplicada de múltiplas vertentes, levando-se em consideração a utilização de conhecimentos fundamentais de uma pesquisa exploratória: a prática e análise doutrinária expositivo-analítica, e, portanto, tendo em vista os objetivos e as justificas já apresentados, os aspectos metodológicos que compreendem este estudo divide-se em 3 origens: (1) origem doutrinárias; (2) origem documental; e (3) origem prática-investigativa. Abaixo, analisam-se estas.

## **1.5 ORIGEM DOUTRINÁRIO-TEÓRICA**

Neste alinhamento, o projeto é construído a partir de uma revisão bibliográfica de modelo expositivo-analítico, com artigos publicados entre 2000 e 2019, dos quais foram coletados dados contendo informações relevantes acerca da temática em questão: Gestão, Planejamento e Avaliação Institucional. E cabe mencionar, todavia, que no caso de doutrinas da área, este aspecto temporal não foi respeitado, tendo em visa a contribuição científica para o documento. Abaixo, seguem os critérios e as informações desta metodologia utilizada ao referencial teórico do documento.

**I. Critérios de Inclusão:**

- (1) Artigos publicados a partir de 2000 (visou-se este período em virtude de início da inserção da primeira geração estudada);
- (2) Artigos alinhados e direcionados à revisão deste artigo: de nível social, trabalhista, cultura, de gestão e afins;
- (3) Documentos que não fossem formatados a partir de uma revisão de literatura (o propósito do referencial apresentado).

**II. Critérios de exclusão:**

- (1) Produções teóricas sem fundamento técnico-científico;
- (2) Publicações abaixo de dissertações ou teses, e doutrinas;
- (3) Trabalhos não publicados em oficial em revistas com cunho jurídico, legal ou Institucional.

**III. Instrumento de coleta de informações:** as informações foram retiradas de bibliotecas da área de Ciências Humanas e de Gestão, bem como de revistas eletrônicas e bases de dados virtuais como: SciELO, Periódicos, Google Academics e Biblioteca Virtual Nacional. As palavras-chave foram: Gestão; modelos de excelência; MEG; Avaliação e Gestão Institucional; e Gestão e Planejamento.

**IV. Análises de informações coletadas:** após levantamento das informações e dos artigos científicos realizados, foram selecionados, via diagrama de filtragem colaborativa, os artigos relevantes dentro dos 126 artigos encontrados na pesquisa. Estes, por consequência, resultam no desenvolvimento teórico prévio ao estudo apresentado.

## 1.6 ORIGEM DOCUMENTAL

Para Gil (2010), pelo perfil de estudo realizado, esta dissertação é caracterizada como uma pesquisa documental tendo em vista os documentos internos e externos utilizados da Aeronáutica, da Academia de Força Aérea (AFA) e do Modelo de Excelência da Gestão 21, base dos questionamentos.

Prosseguindo, a pesquisa documental constituiu-se, frente ao MEG 21, na realização de pesquisas institucionais no site oficial da FNQ ([www.fnq.org.br](http://www.fnq.org.br)) com palavras-chaves de pesquisa: MEG21; Modelo de Excelência; fundamentos de Excelência; Avaliação de Excelência. Nesta, os resultados foram 17 documentos que descrevem institutos do modelo

em aplicação, dos quais somente dois possuíam aplicabilidade dentro do MEG21, modelo atual.

Já no que tange à perspectiva documental interna, usou-se a *intranet* da FAB para a pesquisa e coleta de informações complementares, das quais foram retirados 11 documentos (PCA, PCI, RICA, RCA, dentre outros) que auxiliaram no fomento histórico-técnico do estudo de caso.

Na perspectiva da documental externa, foram retirados 2 documentos PCA e RICA do sítio oficial da Instituição dentro do endereço: [www.fab.mil.br](http://www.fab.mil.br). Todos estes documentos foram fomentos para o estudo histórico-Organizacional do trabalho apresentado; e assim sendo, surgiram como parâmetros para delimitar os questionamentos realizados durante a pesquisa de campo.

## 1.7 ORIGEM PRÁTICA

A materialização final desta dissertação busca a aplicação prática do MEG no contexto de Avaliação Institucional, dentro da Instituição. Para tal, foca-se em três passos de desenvolvimento: (1) entrevistas com representantes sobre o modelo atual de Gestão e Avaliação da Instituição estudada; e (2) Desenvolvimento de um Projeto Final de Avaliação Institucional, considerando os aspectos apontados nas duas fases anteriores. Um detalhamento aprimorado no que tange a esta perspectiva metodológica é realizado durante o Capítulo C deste documento.

Antes, cabe mencionar que este documento divide-se em cinco capítulos centrais, que compreendem: (1) aspectos iniciais, onde apresentam-se, respectivamente, a introdução; a contextualização temática; as justificativas; os objetivos específicos e geral do trabalho; e a metodologia utilizada durante o desenvolvimento teórico-prático desta produção; (2) Referencial Teórico, onde se apresentam todas as formulações teóricas envolvidas com a Gestão Pública, Gestão Educacional, itens de Avaliação e Gestão, Prêmios reconhecidos internacionalmente e, principalmente, o Modelo de Excelência da Gestão (MEG21), que é o instrumento a ser avaliado para aplicação dentro da Academia de Força Aérea, e tem como vertente os fundamentos utilizados; e (3) Estudo de Caso, que compreende todas as visões técnico-estruturais relacionadas ao objeto deste estudo, a Academia da Força Aérea (AFA), e seu diagnóstico de Avaliação e Gestão em Excelência e Qualidade; (4) Análise e Discussões, e (5) Conclusão que, como mencionado no devido tópico, apresentou que, atualmente, a AFA conta com a ausência de planejamento e estrutura de Avaliação Institucional periódica, além

de ter um sistema bastante autônomo de definições de metas, o que se contradiz com o direito público e, principalmente, com os fundamentos de uma educação de excelência, não estando alinhada às perspectivas do planejamento institucional.



# CAPÍTULO II

## REFERENCIAL TEÓRICO

---

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 GESTÃO

Na literatura, às vistas de Pascoal (2006, p.12), é notável que não há uma delimitação clara da natureza da palavra *gestão*, sendo esta expressa, na maioria das vezes, pela coesão de seus grupos de atividades ou também por suas competências desenvolvidas numa espiral de tempo e espaço. Neste campo, para o autor, gestão é um desafio objetivo que busca articular/finalizar o longo e médio prazo empresarial com o curto, convertendo os objetivos estratégicos institucionais em ações cotidianas com alinhamento aos seus objetivos fins.

Já para Thompson (2008), o conceito de gestão compreende um conjunto de processos administrativos e teórico-práticos principados por quatro classes de saberes: desenvolvimento/garantia de ações críticas para bom desempenho estratégico; estabelecimento de políticas e procedimento adequados às estratégias; Instituição de melhoria contínua nos processos; e Instituição de modelo de recompensas e incentivos (estes onerosos ou não). Assim, gerir é, às vistas do autor, um processo dinâmico de definição de estratégias e de Planejamentos bem como de acompanhamento de resultado.

Porto (1998) entende gestão num *abstract* como um conjunto de mecanismos que devem ser mantidos em perfeito funcionamento, proporcionando condições para que instituições e seus *stakeholders*/associados (os indivíduos e/ou organizações impactados pelas ações de uma Organização)tornarem-se alinhados e, assim, os objetivos empresariais sejam alcançados.

Aos olhos do autor, Gestão é um ato devidamente político-Institucional que: delimita, defende, define e decide; sempre através de conhecimento empírico-cognitivo de caso. Este

entendimento sobre o conceito (e suas metodologias) se aproxima da mentalidade de Reed (1989) que, ao também entender gestão como ato de Planejamento político-administrativo, exprime que esta compõe-se por três vertentes de atuação, que são (1) a técnica; (2) a política e (3) a crítica (Reed, 1989).

No campo de atuação técnica, Reed subscreve que “a gestão é vista como instrumento tecnológico neutro e usual racional que objetiva o alcance de resultados coletivos, preestabelecidos e não atingíveis sem sua aplicação” (Reed, 1989, p.37). E por tal fato, pressupõe-se a partir de estruturas racionais reais e deve ser sempre formalizada a partir de sistema de controle, que seja capaz de garantir a eficiência sobre a coordenação das ações humanas realizadas a partir da tomada de decisão.

Já no campo da política, ao entender que a política concebe a gestão como um processo social, Reed (1989), parafraseando Child (1972), compreende que esta surge como um ativo de resolução de conflitos de interesses nas Organizações ao passo que alinha as necessidades dos investidores aos investidos e diminui o número de colisões entre setores empresariais. A principal característica deste campo, na Gestão, é que se ganha *dinamismo*, tendo em vista que um processo de gestão, aos moldes de Reed (1989), não produz-se mecanizado no espaço-tempo, mas sempre focado nas oscilações, missões e visões organizacionais mutáveis.

Por último, no campo da crítica, para Reed (1989) a Gestão é baseada num processo de autodeterminação e assimilação, promovendo discussões e acompanhamento sobre seu próprio desenvolvimento empresarial.

Neste campo, diferente da visão técnica onde é vista como um objeto de Planejamento e da visão política e como um processo dinâmico humanizado, a gestão para vertente crítica é fixada em atributos críticos, auditáveis e perceptíveis para toda a comunidade, isto é, realiza suas funções dentro das exigências auferidas, não extrapolando os objetivos institucionais ou delimitações previstas em um determinado Planejamento. Assim, observa o ambiente a sua volta tão quanto enxerga todas suas Qualidades e defeitos, e atividades que são necessárias sua aplicação.

Esta noção de Reed (1989), triarborizada numa visão analítica, aproxima-se tanto das definições de Pascoal (2006), ao denotar que busca objetivos fins, quanto de Thompson (2008), ao compreender a busca pela melhoria contínua, acesso crítico e o desenvolvimento sustentável. Cabe ressaltar que essas visões de Reed (1986) ainda possuem aplicação no conceito de Gestão de Porto (1998), como mencionado previamente – todavia, neste

parágrafo, sobre a visão política na melhoria do processo de transmissão de ideias empresariais (do empresário para com seu empregado e da Instituição para seu público).

É com tais perspectivas que remonta-se um entendimento-base do conceito de Gestão desta dissertação. E, assim, assimila-se esta como um conjunto de processos que, devidamente aplicados em uma Instituição (por um período específico de tempo e de espaço), buscam alinhar estratégias de curto, médio e longo prazo às missões, visões e objetivos institucionais (Pascoal; 2006; Porto, 1998; Thompson, 2008; Reed, 1989; e Santos; 1997).

Desta forma, nota-se que todo processo de gestão depende, impreterivelmente, da natureza setorial onde se encontra aplicado, e de todas suas premissas bases buscadas para seu entendimento, além dos aspectos de necessidade e finalidade de aplicação. Deste modo, para que se conheçam os melhores formatos de produção em gestão, faz-se importante compreender as especificidades de cada processo desta a fim de visionar suas atividades.

E portanto, para fomento do objetivo prático desta dissertação, as próximas duas seções compreendem a análise especificada da Gestão Pública e da Gestão Educacional, ambas impactantes no objeto de estudo deste documento.

## 2.2 GESTÃO PÚBLICA

Segundo Di Pietro (2009, p. 54), a Gestão e/ou Administração Pública são um conjunto de atos que abrange todas as atividades exercidas pelas pessoas jurídicas, órgãos e agentes incumbidos de atender concretamente às necessidades coletivas; exercidas, atualmente, de forma preferencial (e agora até eletrônica) pelos órgãos e entidades do poder público.

E num aspecto subjetivo, a autora ainda entende que toda gestão e administração pública brasileira podem ser entendidas como um conjunto de órgãos e de pessoas em que a lei atribui um exercício administrativo que deve ser realizado pelo Estado (Di Pietro, 2019, p.127).

Deste modo, às luzes dos entendimentos de Reed (1989), Pascoal (2006) e Thompson (2008), toda gestão pública é, na sua aplicabilidade, um conjunto de atividades (dos três campos de natureza mencionados) que são visadas a partir do bem jurídico público, isto é, de atividades que desenvolvam um mínimo objetivo (final) massificado.

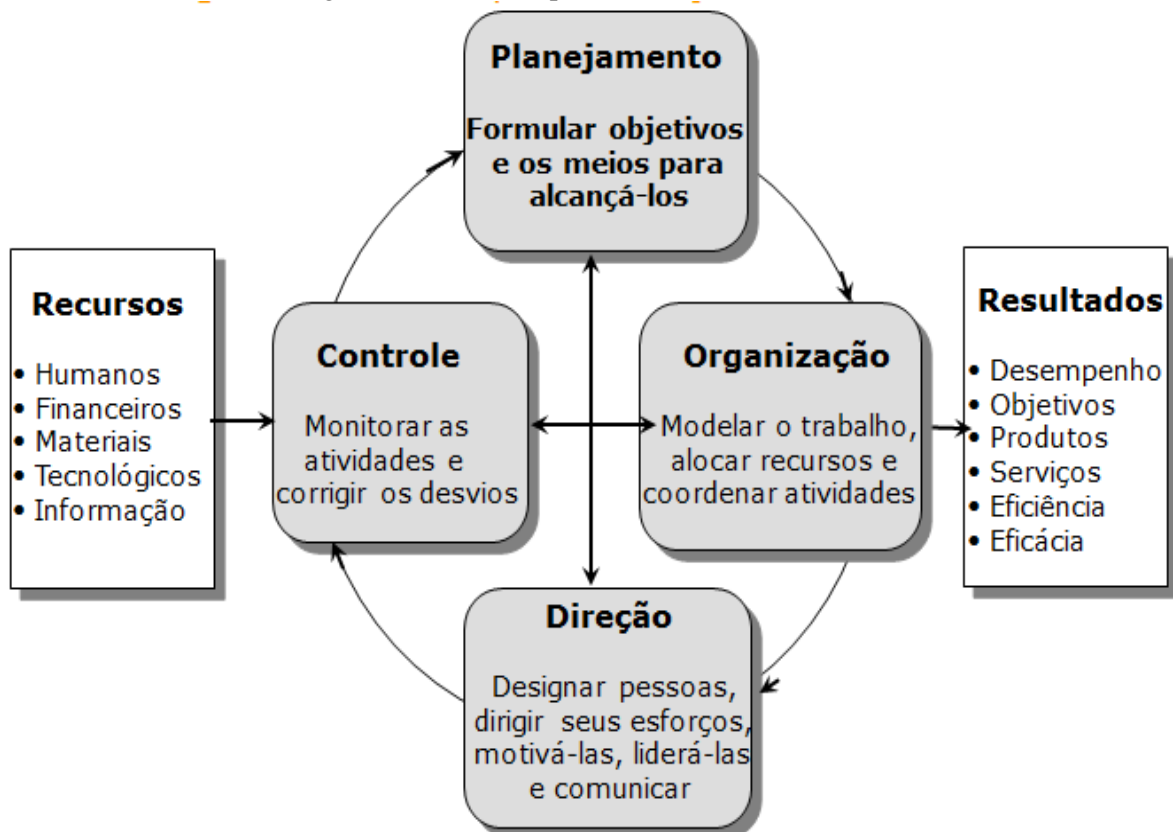
Di Pietro (2019, p.7), neste campo, afirma ainda que a gestão e administração pública apresentam-se com duas modalidades de discernimento: (1) objetiva, que visa compreender

gestão como um ato administrativo (estritamente determinados pela constituição e por suas leis complementares); e (2) subjetiva, composta pelos órgãos e pessoas que agem às suas consciências, mas que devem respeitar os princípios constitucionais.

Assim, embora ambos tenham como objetivo final atingir resultados positivos no que tange à prestação de serviços à população, são diferenciados pelo poder discricionário (interpretativo) do Gestor no campo subjetivo (Cretella, 1990, p.49) – onde as aplicabilidades de modelos de Gestão entram em funcionamento com as possíveis visões do Estado. No campo subjetivo, portanto, ocorre a eficácia destes modelos.

Já na esfera técnico-central, às vistas do art. 1º da LC 101/2000, para que a gestão pública possa atingir os resultados positivos que almeja, isto é, eficiência e eficácia na prestação de serviços à população, “é necessário que haja uma integração entre quatro funções ou processos fundamentais que devem compô-la: Planejamento, Organização, execução e controle”, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1: Quatro campos técnicos da Gestão Pública



Fonte: Autor (2020)

Deste modo, é notável que a gestão pública, diferente da gestão comum, deve obedecer, obrigatoriamente, fundamentos teóricos de composição, mesmo que com a presença

do poder discricionário do gestor; não tão somente aos serviços previstos ao público, mas também às formações de atos administrativos e afins que compõem sua Instituição (Barney, 2012). Portanto, é indivisível ao processo de gestão pública o uso destas quatro ferramentas técnicas que auxiliam no processo de qualidade e finalidade da gestão.

Quanto à sua funcionalidade, é coeso entender que a gestão e administração pública (e por consequência o gestor e administrador) prestam o serviço público ao cidadão ou a todos os envolvidos com seus afazeres, sempre prezando a coletividade e o bem social (Meirelles, 2004, p.194). E assim, afirma-se que o mesmo é:

Todo ato administrativo prestado pela Administração Pública Direta ou Indireta, ou também pôr os seus delegados, sob normas e controles estatais, legais e constitucionais que visem sempre satisfazer todas as necessidades essenciais ou, até mesmo, secundárias da coletividade ou apenas uma simples conveniência do Estado (Meirelles, 2004, p.194).

Deste modo, o serviço público (ou ato público) são todos os atos, mesmo que não administrativos, realizados por quaisquer instituições públicas, com fundamento no coletivo, que devem seguir o que diz a LC 101/2000 e, por consequência, serem viáveis dentro do PODC (Planejamento, Organização, Direção e Controle), buscando sempre o melhor resultado e alinhamento com lei e sociedade (Chiavenato, 2008). E neste campo de alinhamento, cabe salientar, ademais aos conceitos já co-mencionados, que toda a gestão pública brasileira é regida pelos cinco princípios básicos de administração, baseados no art. 37º da Constituição Federal de 1988, que estabelece “obedecer, toda administração pública direta e indireta de qualquer um dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, aos princípios constitucionais referentes a: Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência; tendo em vista que que estes fundamentam-se pela boa prestação de serviço público, exímio e limpo.

Assim sendo, todo o processo de gestão deve perfazer tais direitos do Estado em todas as suas ações institucionais (Di Pietro, 2009, p.44).

Deste modo, é possível observar que tai princípios se regem de forma horizontal, sem prevalecerem-se ou diminuírem-se sobre o outro, provendo bom serviço e resultado público, se tangíveis e também realizados dentro da prática constitucional. Assim, como servem como base à discussão de toda esta produção literária, a Tabela 1 correlaciona suas limitações e definições doutrinárias práticas, segundo os entendimentos de Meirelles (2014) e Di Pietro (2009).

Tabela 1: Princípios e previsões legais no serviço público

PRINCÍPIO FUNDAMENTAL	PREVISÃO CONSTITUCIONAL
LEGALIDADE	<i>Determina que todo e qualquer ato administrativo realizado deve estar restritamente previsto em lei pois, de sua ausência, é proibido sua Realização discricionária.</i>
IMPESSOALIDADE	<i>Presume que o gestor público deve praticar seu ato somente para o fim legal. Sendo este, portanto, unicamente aquele que a norma de direito indica, expressamente ou virtualmente, como objetivo do ato, de forma impessoal.</i>
PUBLICIDADE	Afirma que Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei. Assim, torna público qualquer ato administrativo.
MORALIDADE	Evidencia-se que tanto os agentes quanto a Administração devem agir conforme os preceitos éticos, já que tal violação implicará em uma transgressão do próprio Direito do público e do serviço prestado.
EFICIÊNCIA	Impõe à administração pública direta e indireta e aos seus gestores o exercício de atos administrativos de forma imparcial, neutra, transparente, participativa, eficaz, sem burocracia e sempre em busca da Qualidade.

Fonte: Autor (2020) apud CF/88

Para Santos (2012), através dos 5 princípios da Administração e Gestão Pública, define-se um rol de tarefas que devem ser realizadas para a maximização do serviço público (indiferente das tarefas exercidas) que são: (1) prestar contas de sua gestão a partir de prazo em regulamento próprio; (2) realizar o acompanhamento e o controle, em termos físicos e financeiros, da execução do orçamento e dos programas de trabalho; (3) responsabilizar-se por uma gestão fiscal que assegure equilíbrio das contas; (4) zelar pelos bens, direitos e valores de propriedade da Organização da qual está inserida; (5) autorizar a celebração de contratos e convênios, atendendo aos interesses e às finalidades da Organização ao qual está inserido; e (6) realizar toda a gestão com o público bem como a relação com seus meios internos/externos de en-volvimento.

Todas estas funções, segundo o autor, advêm dos cinco princípios que regem os atos públicos, e devem estar instruídas dentro de todos os processos que estão sob guarda de uma gestão do Estado, para que as atividades possuam legalidade.

Por fim, ainda no que tange as funções primordiais da gestão pública e para a máxima concretização de entendimento de suas funções e fundamentos, cabe apre-sentar os entendimentos de Cretella (1990) que discerne que todo e qualquer gestor público (e seus processos de gestão) define-se através das atividades que dessem-penham; e assim, nas escolas os diretores são os gestores públicos e realizam sua função pública de direito; bem como nas salas de aulas, os professores; nas secretarias, os assessores, dentre outros. Ou seja,

“todo ente físico envolvido com um processo de atividade pública é um Gestor, indiferente da função que realiza ou da inferência hierárquica do cargo que ocupa” (Cretella, 1990, p.80).

Pois bem, entendidos os fatores que impulsionam a Gestão e a Administração Pública tão como observado que estas regem-se por uma série de princípios legais, que são previamente definidos em lei e possuem um sistema característicos de valor, na próxima seção, apresentam-se as visões conceituais e sistemáticas da gestão frente ao processo de aprendizagem, ou seja, a Gestão em Educação.

### 2.3 GESTÃO EDUCACIONAL

Conceitualmente, aos olhares de Tavares (2010), a Gestão Educacional pode ser entendida como o conjunto de utilização racional de recursos (destinados para u-ma determinada Instituição de Ensino ou de capacitação) para a realização de seus fins, que visa melhorar o desempenho produtivo e as características esperadas desta frente aos seus pedidos e determinações superiores.

Já para Santos (2002), a gestão vai além da utilização racional de recursos, e entra na explanação educacional e nos métodos de Avaliação e processo de aprendizagem, ao subentender que “toda Gestão Educacional busca gerir as problemáticas extrínsecas ao ambiente escolar e diminuir seus resultados (negativos) ao processo de aprendizagem” (Santos, 2002, p.7).

Valerien (1993) entende o processo através de um modelo amplificado ao determinar que a Organização e os processos de gestão, incluindo processos pedagógicos-educacionais e métodos de Ensino, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha de objetivos de educação em relação à toda sociedade e a formação dos alunos; e assim, a Gestão Escolar não possui, às vistas da autora, uma formação específica, mas é baseada nos princípios escolares em que os alunos estão (por exemplo: escola militar – Ensino doutrinário-militar) bem como no modelo de ensino que a Instituição está (por exemplo: escola pública: Divisão por séries e avaliações quantitativas).

Estas concepções são seguidas também por Saviani (2000), que dispõe que, através destes modelos amplos (onde não se reconhece quais as metodologias adequadas de Gestão Educacional), é possível entender que todo o processo de gerir ambientes institucionais é dinâmico e *atrelado*, tendo em vista que depende da ordem geral sob a Instituição (*atrelado a algo*) e não tem uma forma específica.

Maia e Costa (2011), compreendem que há, mesmo sem um padrão específico de formação, a necessidade de imperarem-se dois fundamentos da Gestão Educacional que são: (1) processos pedagógicos e (2) processos administrativos. E assim, os autores afirmam que:

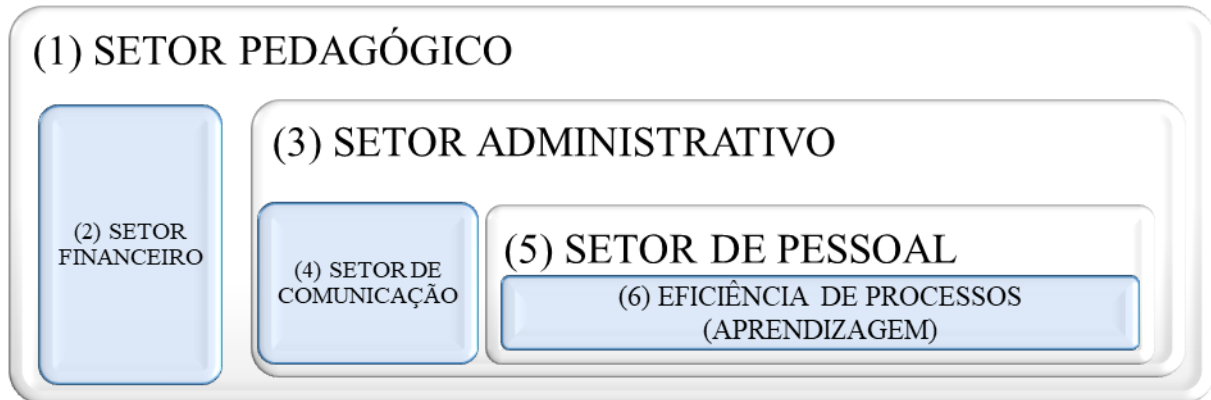
A administração escolar pensada e organizada com foco no processo pedagógico e no administrativo constrói uma identidade educacional integrada, [...] e mostra-se necessária para que as instituições de educação atinjam seus objetivos finais – que é o de ensinar. A prática pedagógica e a administrativa, quando voltadas para o processo de Ensino-aprendizagem supera a fragmentação da formação do ser humano, aumentam os resultados dos institutos escolares, e tendendo a produzir o que a sociedade (ou instâncias superiores) esperam em seus formandos (Maia e Costa, 2011, pg. 77)

Assim, embora não haja uma definição específica de como realizar uma atividade de Gestão Educacional, tendo em vista multiplicidade dos fatores sociais, econômicos e Culturais dos locais onde as instituições estão instaladas (Valerien, 1993, p.28), aos olhos de Maia e Costa (2011) é possível auferir que dois setores são demasiados necessários, indiferente do nível de Ensino ou da metodologia abordada no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Luck (2000) apresenta o papel do Gestor e da capacitação deste e de sua equipe/atividades como condição prévia para bom funcionamento dos processos de gestão Educacional – que, às vistas do autor – depende exclusivamente da preparação e do Planejamento de atividades. Assim, afirma Luck (2000) que faz-se necessário a todas as modalidades de Gestão Educacional o reconhecimento de saberes que envolvem (1) resolução de conflitos, (2) atuação em situações de tensão; (3) trabalho em equipe, (4) novas alternativas de gestão, (5) negociações, (6) manter processo de comunicação e diálogo abertos, (7) Planejamento e coordenação em reuniões e (8) articulação de interesses diferentes. Por consequência, em um nível maximizado, o processo de Gestão Educacional do autor compreende quatro áreas a mais do que as visões de Maia e Costa (2011), sendo composto por: (1) setor pedagógico, (2) setor administrativo, (3) setor financeiro, (4) setor pessoal, (5) setor de comunicação e (6) setor de eficiência de processos. Estes, inclusive, sempre dentro de um **processo de Hierarquia de disposição**, isto é, de resultados e referências uns aos outros – disposto no diagrama do Infográfico 1, disponível abaixo.

Gráfico 1: Gestão Pedagógica Escolar





Fonte: Autor (2020)

Juntos, todos estes setores produzem “um processo de Ensino equilibrado e com a demanda e oferta a partir das visões institucionais para a qual foi criado” (Luck, 2000). E com base no fundamento gráfico acima, é denotável que existe Hierarquia de solução e inferência, isto é, de respeito às decisões.

Assim, os processos de eficiência e de aprendizagem devem respeitar as definições do setor pessoal (e aqui pode-se incluir os métodos de Avaliação dos professores e afins) bem como o setor pessoal deve respeitar e seguir as produções dos setores de comunicação e administrativo, que seguem, respectivamente, os dois principais setores que definem visões institucionais da Instituição (setor pedagógico e setor financeiro). Estas previsões são também mencionadas às análises de Paro (2002), de Martínez (2004) e de Oliveira (2002) com especificação nas áreas de atuação privada. Oliveira (2002), em suas análises, que compreendem definições de Luck (2000), assim afirma que:

No Ensino público ou público-parcial, onde o Estado contribui com as visões institucionais, os processos e definições envolvidos com áreas do setor pedagógico e financeiro são focos centrais da Gestão, tendo em vista que há uma previsão orçamentária máxima e a necessidade de estabelecer uma política que registre-se pelas permissões do art. 37º da Constituição Federal de 1988.

Fica-se perceptível, assim, que na aplicabilidade de uma Gestão Educacional Pública (GEP), os entendimentos de Luck (2000) são aplicáveis quanto as seis áreas que necessitam de existência em um processo de gestão tão quanto as noções de existência de dois setores primordiais de Maia e Costa (2011) também produzem fundamento de uso. Assim, denota-se que, embora inexistência de um modelo programado de Gestão, a vertente Institucional educacional sempre priorizará as visões de metodologia de Ensino e Avaliação e as visões administrativo-financeiras frente a tal.

Conceitualmente, aos olhares de Tavares (2010), a Gestão Educacional pode ser entendida como o conjunto de utilização racional de recursos (destinados para uma determinada Instituição de Ensino ou de capacitação) para a realização de seus fins, que visa melhorar o desempenho produtivo e as características esperadas desta frente aos seus pedidos e determinações superiores. Já para Santos (2002), a Gestão vai além da utilização racional de recursos, e entra na explanação educacional e nos métodos de Avaliação e processo de aprendizagem, ao subentender que “toda Gestão Educacional busca gerir as problemáticas extrínsecas ao ambiente escolar e diminuir seus resultados (negativos) ao processo de aprendizagem” (Santos, 2002, p.7).

## 2.4 AVALIAÇÃO

Dentro do campo de Gestão, como observado nas seções anteriores através de exemplos de foco e atividades, os processos de Avaliação surgem como fatores de ponderação frente às práticas institucionais otimizadas. E assim, às vistas de Nóvoa (1992), “uma gestão aprimorada em Qualidade, em necessidade, alinha-se diretamente a um processo de Avaliação também aprimorado em Qualidade e potencial de análise”. Logo, é notável que gestão e avaliação são institutos paralelos dentro da organização e do desenvolvimento empresarial/Institucional.

De modo geral, Ludke (2001), ao inferir que Avaliação significa valor ou mérito a um objeto em pesquisa ou junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos, entende que a mesma:

Atesta a possibilidade efetiva de desenvolvimento de pesquisas de vários tipos, até da mais rigorosa pesquisa acadêmica, mesmo nas nossas escolas. É verdade que ela não representa a situação comum de uma Institucional, mas exprime onde encontram-se suas maiores problemáticas. Assim, creio que, a partir da Avaliação, faça-se sempre possível discutir um pouco do estado atual de uma empresa, em quaisquer de suas áreas (Ludke, 2001, p.14).

Neste campo de conceitualização, na visão da Gestão Pública e de Ensino, Silva (2000) infere que para avaliar uma Instituição de Ensino:

É preciso estar inteirado de sua missão Institucional, de seus objetivos e finalidades, mas é preciso, também, estar inteirado da política de Avaliação adotada pelos órgãos governamentais, dos critérios e indicadores adotados para examinar a Qualidade da educação superior, bem como das regras estabelecidas para monitorar o sistema de educação superior (Silva, 2000, p.6)

Deste modo, a Avaliação Institucional pública não deve buscar somente visões sistemáticas para que supere-se de sua máxima Qualidade, mas também estruturais, políticas e econômicas, tendo em vista que os objetos institucionais (como missão e valores) das instituições públicas perfazem maior importância no resultado final, que é o bem público.

Num campo estrutural, a Avaliação está diretamente ligada com a Gestão de Qualidade, isto é, com o efetivo resultado e necessidade a ser alcançada por instituições que, no caso de Ensino, é o aprendizado e o desenvolvimento da Cultura específica a qual busca-se desenvolver (Silva, 2000). E, nesta lógica, Matos (1997) entende que a busca pela **Qualidade precisa ser coerente com a definição de objetivo**, a partir da perspectiva e do ambiente próprio de cada Instituição, ou seja, **seguir as definições gerais de missão, visão e objetivos** – complementando Silva (2000) – tão quanto **deve-se buscar através de exames explícitos, práticos, participativos** e sistemáticas, que definam com clareza se os resultados empresariais alinham-se as expectativas dos participantes (Silva, 2002, p.44, subscrito do autor).

Como finalidade, para Belloni (1997), a Avaliação busca, no campo do Ensino e aprendizagem:

A melhoria da Qualidade e da eficiência do funcionamento do sistema como um todo, bem como o de cada Instituição que o integra. Deve ser usada, também, para fins de credenciamento, isto é, para garantir que as instituições integrantes do sistema cumpram os requisitos mínimos para integrá-lo e para nele permanecer (Belloni, 1997, p. 27)

Deste modo, mostra-se estipulado que a Avaliação é o motor de arranque do processo de Ensino e aprendizagem, pois além de inferir objetivos e indicadores dentro deste processo, determina as premissas para alcance de objetivos. E por consequência, não é possível falar em Gestão e Avaliação sem, necessariamente, abordar o entendimento e a importância da Qualidade – aspecto motivador destes conceitos apresentados.

Frente a tal perspectiva, a próxima seção aborda a temática da Qualidade como instituto primário de importância no reconhecimento Institucional da Gestão e do processo de Avaliação.

### 2.4.1 QUALIDADE COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Como observado previamente, os conceitos de Avaliação/Qualidade são dois termos intrinsecamente relacionados quando utilizados no contexto empresarial, e mais ainda, se considerando o contexto educacional público. Por esse ângulo, cabe apresentar o entendimento de Silva (2000) que infere que a Qualidade é o foco central da Avaliação, tendo em vista que qualquer processo avaliativo visa reconhecer a Qualidade de suas atividades ou, ao menos, de seus indicadores. Assim, Qualidade e Avaliação são ditadores sistemáticos de processos institucionais.

No aspecto prático, as atividades ou atitudes das Organizações são (ou devem ser) conduzidas através de processos, técnicas e normas, que são base para suas ações realizadas (Assaf Neto, 2014). E dentro deste âmbito tem-se o surgimento da **Qualidade como um instituto de formação**, afinal, o processo de Avaliação, ao ser concebido como juízo de valor, compara padrões, especificações ou competências previamente definidas com informações percebidas na realidade, sempre buscando produzir reflexão adequada acerca dos processos em ocorrência (Spagnolo, 1999). Qualidade, assim, “é um parâmetro de focalização, de referência” (Leite, 1997, p.8) que melhora os padrões de Excelência de uma sociedade, Organização e/ou empresa – indiferente de suas naturezas.

Por consequência, as ferramentas, fundamentos e os sistemas da Qualidade conduzem Organizações para ao sucesso. E nesta sequência advém o que chama-se de Gestão de Qualidade, que é, basicamente, a estruturação de modelos de Avaliação e Gestão dentro de parâmetros de Qualidade, utilizando suas ferramentas (e prêmios) como referência nas ações produzidas na empresa e, principalmente, na relação matemática de seus indicadores. Neste aspecto Shang (1994) entende que:

Os líderes classe mundial não adotam a Gestão de Qualidade apenas porque é “bacana”. Eles fazem isso porque gostam de vencer. E eles sabem que para continuar vencedores em uma época de concorrência global, as Organizações que eles gerenciam devem ser muito mais competentes amanhã do que são hoje. Aqueles que lideram a busca pela melhoria contínua da Qualidade vão se tornar os líderes do mundo dos negócios, capazes de repelir todo e qualquer desafio da concorrência (Shang, 1994, P. 57).

No campo conceitual, Paladini (2000, p.7) ao entender que “Qualidade é um processo permanente de evolução” assinala que a Gestão da Qualidade é viável e importante por [...] produzir benefícios empresariais, gerar mudanças positivas e criar novas prioridades para empresas. E deste modo, ao perfazer mais benefícios, traz às empresas melhora na eficiência

(um dos princípios fundamentais da *Gestão Pública Educacional*), positivando recursos, processos, serviços, métodos e aprimorando o desenvolvimento de produtos, mercados, aspectos sociais e de meio ambiente. Assim sendo uma Gestão de ampla valoração empresarial (Shang, 1994)

Já Robbins (2000) afirma que a “Gestão da Qualidade Total é uma filosofia de Administração motivada pelo constante aprimoramento e resposta às necessidades e expectativas do consumidor”. E Jenkins (1971), neste cenário, entende que Qualidade é “o grau de ajuste de um produto à demanda que pretende satisfazer”, adentrando novamente nos conceitos de Paladini (2000) e assinalando a importância do uso desta na perspectiva empresarial, afinal, a “Qualidade ajusta as expectativas empresariais às visões da sociedade ou do consumidor” (Silva, 2002).

Brown (1995) considera que “Qualidade é uma entre as diversas medidas com as quais uma Organização bem sucedida precisa preocupar-se”. Ele destaca que para o sucesso da *Total Quality Management (TQM)* é necessário que haja na Organização a integração da “filosofia e as práticas desta ao seu enfoque diário de Administração da empresa”. Assim, seu pensamento se ajusta com visões de Leite (1997) que entende esta como um dos parâmetros e não o único em precisão numa gestão, mas esta perspectiva, em realidade, é abordada pelas doutrinas de Paladini (2010), Shang (1994) e Jenkins (1971), que também visualizam Qualidade como fator central que motiva a realização de demais fatos nas instituições, mas não o único. Isto é, é um ponto de referência, e não somente de decisão (Shang, 1994).

Pagliuso e Cardoso (2005), dentro dos conceitos de Gestão de Qualidade ou TQM, entendem que esta fortalece os esforços no desenvolvimento de orientações ao gerenciamento das empresas, por meio de requisitos sobre como as Organizações deveriam ser conduzidas de uma forma sistêmica, afinal, modelos que buscam uma Gestão ou Avaliação por Qualidade buscam identificar processos com maior eficiência e eficácia empresarial e multiplicados para demais setores (Shang, 1994).

Portanto, um modelo de Gestão e Avaliação em Qualidade busca, dentro do campo da doutrina, assimilar conceitos de Excelência, Eficiência e Eficácia nos parâmetros de visão Institucional empresarial. Portanto, a fim de finalizar a importância da Qualidade no objeto de estudo desta dissertação, a última seção deste capítulo apresenta a importância da Gestão/Avaliação no contexto educacional e público Institucional.

## 2.4.2 GESTÃO E AVALIAÇÃO NA VIA PÚBLICO-EDUCACIONAL

Tendo em mente que os conceitos apresentados acima quanto às definições de gestão (e suas funções primordiais ao nível educacional e público) e Avaliação, faz-se possível definir algumas de suas premissas fundamentais de sua importância, e apresenta-se, nesta subseção, as visões doutrinárias que fomentam tal perspectiva. Neste contexto, portanto, cabe colocar Bruno (1997), que apreende que o processo de gestão ou a gestão propriamente dita – baseados em um Planejamento estruturado – aumentam a capacidade de ensinar e de aprender tão quanto melhoram a Qualidade do serviço prestado para a sociedade por uma Instituição de Ensino. E tal fato só cumpre existência quanto assimilado aspectos de Excelência e Qualidade no processo de Avaliação Institucional (Bruno, 1997).

Já Luck (2011) entende que, na ocorrência de uma Gestão Escolar/Educacional pública, não tão somente existe uma importância legal (de seguir princípios fundamentais), mas também um processo social, onde a prática de Ensino, a Instituição, os docentes e todos os envolvidos são mobilizados através de melhores esforços:

[...] Canalizando muitas energias/competências, articulando vontades e promovendo a integração de processos voltados para a efetivação de ações necessárias à realização dos objetivos educacionais, os quais demandam a atuação deste como um todo de forma consistente, coerente e articulada. Tal atuação advém de indicadores que podem mostrar os resultados avaliativos (Luck, 2011, p.131).

Deste modo, para a autora, a gestão melhora as condições e resultados de todos os envolvidos, se realizada através de processo de Avaliação constante e eficaz, tendo em vista que, assim, aumenta as visões de pertencimento de todos envolvidos, além de melhorar Clima e Cultura Organizacional. Neste aspecto, Libâneo (2004, p. 10) infere que “uma escola bem organizada, bem avaliada e devidamente gerida cria condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos seus alunos sejam bem sucedidos na aprendizagem escolar, a comunidade se satisfaça com resultados da Instituição e os objetivos e missões sejam alcançados no curto, médio e longo prazo”. Assim, às vistas do autor, o processo de gestão e de Avaliação é *ativo de resultado social e humano* – o ente que proporciona tal fato.

No impetrito da importância tem-se ainda Machado (2001) que entende que o conjunto de atividades desenvolvidas pela gestão e avaliação são estratégias-base que fundamentam toda reflexão, aos professores e aos discentes, de como devem agir em sala de aula e produzir processo de Ensino-aprendizagem; e assim, assumem-se como norteadores dos indicadores

institucionais, tendo em vista que “contribuem para que professores gerem conhecimento prático nos alunos, criem estratégias de prática docente e sejam capazes de aprender com suas experiências e com o auxílio de alunos, pais e a equipe pedagógica” (Machado, 2001, p.123). A autora assume, assim, a importância pedagógica da gestão e da avaliação, que impacta no resultado direto do conhecimento final do educando, de forma positiva, quando visada a partir da Qualidade.

Findando, tem-se ainda a conceitualização de Paro (2002) que atende que a Gestão e Avaliação Educacional, frente a uma perspectiva exímia de Qualidade, ao basear-se num Planejamento e numa setorização de tarefas, aumenta a efetividade das instituições na *lide* com contratempos e mudanças, e assim contribui para maior dinamismo no processo de aprendizagem e também para melhora em modelos de aprendizagem. Neste, Santos (2002) exprime um papel econômico-social para estes processos ao passo que subentende que “ao sensibilizar-se pelo local, tempo e espaço onde e encontra, a Gestão/Avaliação de Qualidade produzem resultados na balança financeira de instituições e, por conseqüências, nas suas capacidades de lidar com problemas intrínsecos e extrínsecos. E atuam, assim, num campo de auditoria e de fomento ao estudante.

Por fim, tendo em vista que a importância destas áreas de atuação surge em demasiadas áreas, como na atuação pedagógica, financeira, humana, social e afins, Bruno (1997) apresenta a existência da necessidade de reconhecer sistemas e objetivos de Qualidade em Educação, Gestão e Avaliação, tendo em vista que entender que a relação entre ambas vai além das percepções gerais da área de administração e entra nos aspectos humanos e sociais das instituições públicas de Ensino.

Assim, a autora afirma que:

Melhorar a Qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, em criar novas formas de Organização do trabalho e Gestão nas instituições escolares, que não apenas se contraponham às variadas formas contemporâneas de Organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas Hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais e de aprendizagem do ambiente (Bruno, 1997, p.24).

Por tal fundamento, e considerando os conceitos apresentados neste capítulo, mostra-se necessário o reconhecimento de métodos de avaliação e gestão na esfera de Ensino. E

assim, levando em consideração o objeto de estudo desta dissertação, abaixo apresentam-se métodos de avaliação de gestão para IES brasileiras.

### 2.4.3 MODELO DE AVALIAÇÃO BRASILEIRO

Para Balzan e Sobrinho (2005, p.34):

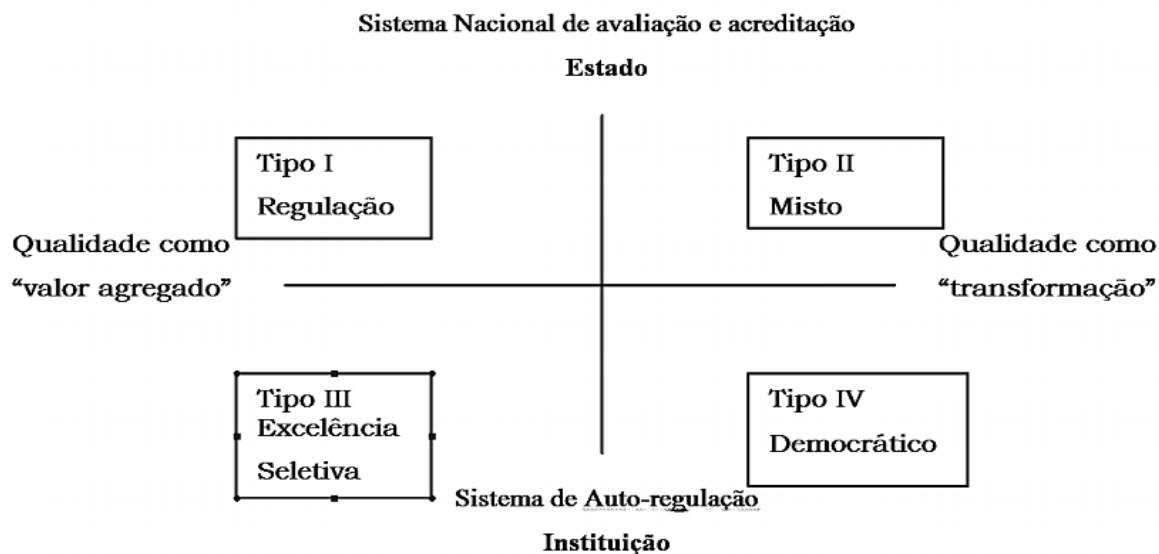
A Avaliação Institucional atua como dispositivo eficaz à medida que conseguiu adensar as relações e a comunicação entre os diversos setores de uma IES. Através da Avaliação Institucional, contínua, global e formativa, a Universidade adensa as suas relações sociais e pedagógicas. Esse processo de forte caráter formativo contribui continuamente para melhor definição dos papéis e dos compromissos dos indivíduos na intrincada malha de relações sociais da Instituição. A Universidade é uma Instituição em que todas as questões/dinamismos estão interrelacionados e assumem dimensões globais se a eles atribuímos os significados de relações, e os modelos de Avaliação no Brasil ainda são centralizados, sem junção de métodos qualitativos, focados nos aspectos quantitativos da questão, prejudicando o sistema de Ensino (Balzan e Sobrinho, 2005, p.34).

Deste modo, às vistas dos autores, os modelos brasileiros de Avaliação encontram-se num aspecto de duvidoso de análise tendo em que vista que “ao utilizarem demasiados recursos matemáticos para definir a Qualidade de Gestão e Avaliação prejudicam todos os aspectos missionais, de valores das instituições” (Balzan; Sobrinho, 2005, p.37).

Neste mesmo contexto, Diez (1991) infere que os modelos de Avaliação brasileiros seguem por quatro premissas de atendimento, denotadas na Figura 2.

Figura 2: modelos de Avaliação encontrados no Brasil





Fonte: Autor (2020) adaptado de CONTERA (2000)

A parte superior da Figura representa processos de Avaliação e acreditação sob controle do Estado, isto é, devidamente aqueles que o Estado tem responsabilidade sobre as ações e sobre as atividades realizadas – tanto no campo de regulação quanto administrativo. Já a parte inferior da Figura representa as perspectivas que estão sob o controle da Instituição, que são suas práticas de natureza propriamente ditas isto é, ensinar, colegiado e afins (Contera, 2000).

Por sua vez, a parte direita representa indicadores de Qualidade que são desenvolvidos a partir do ponto de vista agregado, ou seja, que utilizam indicadores de gestão amplamente típicos do mercado, como os índices econômico-financeiros, visão mercadológica, retorno e risco, e afins. Já no quadrante a direita, os aspectos são baseados em indicadores de Qualidade que sustentam-se pela transformação do sistema, isto é, que utilizam critérios acadêmicos-científicos, humanos e educacionais como indicadores de Qualidade (Diez, 1991). Ao aglomerado destes quatro âmbitos de análise, formam-se os quatro processos mais reconhecidos dentro do campo educacional brasileiro (Contera, 2000).

Assim sendo, o perfil I, do primeiro quadrante, é representado por métodos de gestão e Avaliação que utilizam critérios típicos de mercado, enfatizando a eficiência da gestão Institucional, a relação custo-benefício e a consecução dos objetivos como critérios de Qualidade sobre a presença do Estado. Isto é, a Avaliação não apreende-se de forma autárquica e autônoma, tendo ampla conscientização das definições do Estado frente ao processo de Avaliação (Contera, 2000; Diez, 1991).

Já o segundo quadrante (Avaliação do tipo II), são representados processos também de regulação e indicadores que também estão sob controle do Estado, mas que utilizam critérios acadêmicos e indicadores de Qualidade definidos e elaborados com a participação do Corpo social da Instituição, isto é, que buscam a visão do aluno, dos professores, dos pais ou responsáveis, da comunidade e de todo agrupamento pedagógico para definição de metas, índices e expectativas de Avaliação. É o modelo, segundo Contera (2000, p.24) mais encontrado nas instituições de Ensino superior pública no Brasil, atualmente condscendente com os princípios do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação). É, assim, às vistas da autora “trata-se de um sistema misto porque o eixo da Avaliação é a auto-Avaliação, e o Estado monitora o processo e credencia a Instituição a partir dos resultados apresentados”, ou seja, tem-se a influência de ambas as Organizações no processo de Avaliação.

No terceiro quadrante, onde mostra-se o terceiro tipo de Avaliação, está representado o processo no qual o controle das ações parte diretamente da Instituição pública, e tende a ser representado por Ensinos técnicas ou que baseiam-se dentro de Organizações públicas; assim, neste processo de Avaliação, intuitivamente, utilizam-se critérios definidos e adotados por agências internacionais como os indicadores de Qualidade típicos da ótica eficientista (Diaz, 1991) isto é, o processo de Avaliação busca o “resultado empresarial” sem maiores delongas frente às perspectivas de ensino propriamente ditas.

Por fim, no quarto quadrante (Tipo IV) encontram-se os processos sob controle da Instituição, de caráter democrático, pois “envolvem a participação de todo o Corpo social da Instituição e utilizam critérios e indicadores de Qualidade definidos pelo Corpo social da Instituição” (Contera, 2000). É um modelo onde as visões filosóficas e éticas apreciam-se em maior ênfase do que as visões comerciais ou de mercado, principalmente nas instituições públicas de Ensino superior, tendo em vista que estas, no âmbito brasileiro, possuem métricas de pesquisa e afins.

No ímpeto destes modelos, é notável que o tipo I e IV formam extremos opostos, enquanto os modelos do tipo II e III são intermediários, mesclando características dos dois extremos: “de um lado, os processos de regulação, também chamados de tradicionais, somativos; e do outro, os processos democráticos, também chamados de alternativos, formativos, emancipatórios, etc” (Diaz, 1991).

Neste pensamento, a Figura 3 apresenta suas características mais importantes.

Figura 3: Polos de Avaliação e Gestão (Processos Brasileiros)

Tipo I – Regulação	Tipo IV – Democrático
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interesse técnico.</li> <li>2. Racionalidade instrumental.</li> <li>3. Enfoque quantitativo.</li> <li>4. “Accountability”.</li> <li>5. Indicadores de rendimento.</li> <li>6. Avaliação com critérios punitivo e de controle.</li> <li>7. Processos baseados em uma ética.</li> <li>8. Avaliação retroativa e pontual.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interesse emancipatório.</li> <li>2. Racionalidade valorativa.</li> <li>3. Enfoque quantitativo/qualitativo.</li> <li>4. Responsabilidade social.</li> <li>5. Indicadores de qualidade.</li> <li>6. Avaliação com aperfeiçoamento e transformação.</li> <li>7. Processos baseados na colaboração e participação.</li> <li>8. Avaliação proativa e permanente.</li> </ol>

Fonte: Autor (2020) adaptado Contera (2000)

Cabe salientar que, no aspecto educacional, estes modelos encontram-se em mescla geralmente, e assim, dentro de uma Corporação educacional, todos os índices estão influenciados pelos diversos modelos de Avaliação encontrados dentro dos entendimentos de Diaz (1991) e Contera (2000). Na maioria das instituições, assim, o intermédio é a função contínua de análise, isto é, a mesclagem dos componentes encontrados nas Figuras 4 e 5 produzem sistemas de Avaliação em que indicadores humanos, educacionais, técnicos e econômicos harmonizam-se entre si (Contera, 2000, p.38).

Fundamentado a partir destes componentes de Avaliação de quadrantes de Diaz (1996), em 2003, o Ministério da Educação estabeleceu um regramento para o sistema de Avaliação e Gestão de Ensino Superior no Brasil, conhecimento pela sigla SINAES. Este, em base, assumindo os complementos das visões de Diaz (1996) e Contera (2000) objetiva “assegurar [...] a integração de dimensões internas e externas, particular e global, somativos e formativos, quantitativo e qualitativo e diversos objetos e objetivos da Avaliação” (Brasil, 2003). Assim sendo, atualmente é o modelo-base de definição adota no Brasil, que busca assimilar competência das duas extremidades dos quadrantes apresentados.

Por tal fato, infere-se através de duas bases de dimensão analíticas voltadas para tais extremos, *Avaliação e regulação*, apresentadas abaixo:

De modo especial, articular duas dimensões importantes: **a) Avaliação educativa** propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a Qualidade e as capacidades de emancipação e **b) regulação**, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação Institucional etc, funções próprias do Estado (Brasil, 2003, p.62)

É notável que o Sistema de Avaliação Geral brasileiro busca assimilar as duas importâncias Diez (1991): a visão mercadológica e a visão filosófica. E dentro desta premissa, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, é constituído por três processos: a Avaliação Institucional, nas suas dimensões interna e externa; a Avaliação dos Cursos de Graduação – AVALIES; e o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação – PAIDEIA (Brasil, 2003). Estes adotam princípios e valores da Educação, tanto filosóficos e políticos quanto de natureza econômico.

Estruturalmente, a Avaliação Institucional é o eixo do processo e, além disso, incorpora as informações e resultados do Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Ensino Superior, a Avaliação feita pelas comissões do MEC/INEP (2003) e a Avaliação da Pós-graduação (Brasil, 2007); isto é, apresenta vertentes que buscam não tão somente uma análise quantitativa das atarefações das instituições, mas também do valor que trazem para a sociedade, das competências de seus administradores e da qualidade ao qual seus serviços são ofertados ao público. Avalia, neste campo, todo o sistema educacional e não somente o expecto intelectual (Dias, 2008, p.27-33).

Já os demais campos buscam avaliar as metodologias de uso das atividades e dos cursos realizados (AVALIES) e o contínuo aprimoramento social que instituições de Ensino trazem para a sociedade (PAIDEIA) (Brasil, 2007). São modelos de assistência, onde o foco está nas atividades específicas das instituições.

No conjunto ético, o SINAES é fundamentado em princípios, pressupostos e premissas, que assessoram a tomada de decisões (de Gestão, Avaliação, Qualidade e Excelência) das instituições sob controle, sendo estes:

Educação é um direito social/dever do Estado; Valores sociais histórico-determinados; Estado e sociedade têm responsabilidade na Regulação e controle; A Avaliação é Prática social com objetivos educativos; Respeito à identidade e diversidade institucionais em um sistema diversificado; O princípio da globalidade; O princípio da legitimidade; O princípio da continuidade (Brasil, 2003, p.27-49)

A partir destes princípios, define-se, portanto, as características do modelo único em adoção no país, visadas a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), e determinou todas as competências de Avaliação e Gestão que, segundo o art. 6º, são:

- I – propor e **avaliar as dinâmicas**, procedimentos e mecanismos da Avaliação Institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II – estabelecer diretrizes para Organização e designação de comissões de Avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de Avaliação;
- IV – articular-se com os sistemas estaduais de Ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de Avaliação e supervisão da educação superior;
- V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE;
- VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. (Brasil, 2003)

Portanto, de modo geral, o SINAES abandona a lógica da Avaliação formativa e acentua a lógica da Avaliação somativa (Dias, 2010); e coloca, sob a autonomia da universidade ou da Instituição de Ensino, um sistema de Avaliação que busca englobar métodos de Ensino e de Gestão, desonerando a sociedade da formação de indivíduos não responsáveis. Nota-se, assim, a busca pela Qualidade como princípio fundamental de Avaliação. Frente a tal prospecto de entendimento de Gestão, Avaliação e Qualidade, na próxima seção apresentam-se os Prêmios Qualidade no mercado.

#### **2.4.4 PRÊMIOS DE QUALIDADE EM GESTÃO E AVALIAÇÃO**

Às luzes da doutrina, e a partir dos entendimentos de Gestão, Avaliação e Qualidade, formam-se, no mercado administrativo-comercial, os prêmios de referência em Qualidade que perfazem direcionamentos para instituições que desejam se alinhar ao desenvolvimento qualificado. Portanto, Prêmios de Qualidade nada mais são do que do que ferramentas que tem como um dos objetivos definidos, de acordo com critérios, a melhoria da Qualidade de empresas e instituições. Envolvem-se nos aprimoramentos relacionados à gestão, servindo como impulsionamento de caráter Organizacional, com reconhecimento de suas práticas em nível de Excelência e constituem-se em essenciais métodos visando alcançar uma Excelência Organizacional (Cartin, 1999).

Para Juran e Gryna (1993) “as sociedades capitalistas permitem e até mesmo encorajam a competição entre as empresas que tomam por base a Qualidade, dentre outros fatores”, motivo pelo qual os prêmios de Qualidade, na contemporaneidade dos negócios, “representam um reconhecimento às Organizações que alcançam objetivos de melhoria da Qualidade” (Cartin, 1999), e merecem reconhecimento pela doutrina administrativa. Por tal fato, logo abaixo, remontam-se os principais prêmios reconhecidos internacionalmente.

#### 2.4.4.1 PRÊMIO DEMING

O prêmio Deming é o prêmio mais antigo da categoria de Qualidade. Foi criado em 1951 pela *Union of Japanese Scientists and Engineers* (JUSE), em honra e agradecimento a Edward Deming. De modo geral, presenteia as empresas que se destacam na promoção do desenvolvimento da Qualidade e da Gestão nos países avaliados, e fica dividido em dispersas categorias (entre empresas japonesas e estrangeiras), sendo estas premiadas coletivamente ou individualmente (Boas, 2011).

Seu principal objetivo é propagar fundamentos de Qualidade através de tarefas de desempenho em Gestão e Avaliação, usando uma metodologia fundamental reconhecida pela Instituição: o Controle da Qualidade Total (*Total Quality Control*) ou TQC (Ghobadian e Seng, 1996) (JUSE, 2009). Assim, a busca central do Prêmio é reconhecer sistemáticas e estruturas organizacionais que controlam as ações de Avaliação, Gestão e Qualidade empresarial, ligada diretamente ao modelo contínuo de uso, isto é, do percentual empresarial retido nestes aspectos. Via, por todas as suas vias, a correção de defeitos empresariais (JUSE, 2009), sempre apreciando-se da matemática e estatística como fator fundamental.

Apresenta cinco categorias, das quais a mais relevante é a *Application Prize*, que avalia toda a Instituição, suas divisões, sua administração autônoma e seus setores, por especificidade e coletivo. Por consequência, também concorrem-se em três critérios avaliativos, que são: categorias de base; atividades exclusivas; e função dos altos dirigentes – todos estes itens são avaliados a partir de um cunho matemático definido para cada Instituição ao traço que itens e pontos se dividem e sofrem modificações de acordo com as expectativas corporativas (JUSE, 2009).

Estruturalmente, bastante diferente dos demais prêmios citados, Deming não disponibiliza um esquema metodológico de seu modelo de Avaliação, já que não exige que os candidatos estejam em conformidade com um modelo de Excelência, ou seja, os requerentes

devem pautar-se sempre pela filosofia do TQM e, por consequência, definir seus próprios modelos que serão avaliados pela Instituição (Boas; Costa, 2014).

#### **2.4.4.2 PRÊMIO MALCOM BALDRIGE**

Malcom Baldrige foi secretário do Comércio dos Estados Unidos entre 1981 e 1987, do qual, ao reconhecer grandes problemáticas do governo Institucional, tornou-se uma das razões para criação do prêmio que carrega seu nome e avalia, em seu foco central, a Qualidade Institucional interna das empresas (Boas, 2011).

Conceitualmente, a finalidade deste prêmio é promover a sensibilização para a Qualidade, para melhorar suas práticas e competitividade das empresas americanas, identificando os requisitos para a Excelência, facilitando a comunicação e partilhando os melhores modelos de Gestão e Avaliação entre Organizações americanas. Fundamenta-se, assim, como um prêmio de orientação ao Planejamento Organizacional e a Avaliação de oportunidades de aprendizagem. (Sharma; Talwar, 2007), diferente do primeiro que busca, em primazia, o controle.

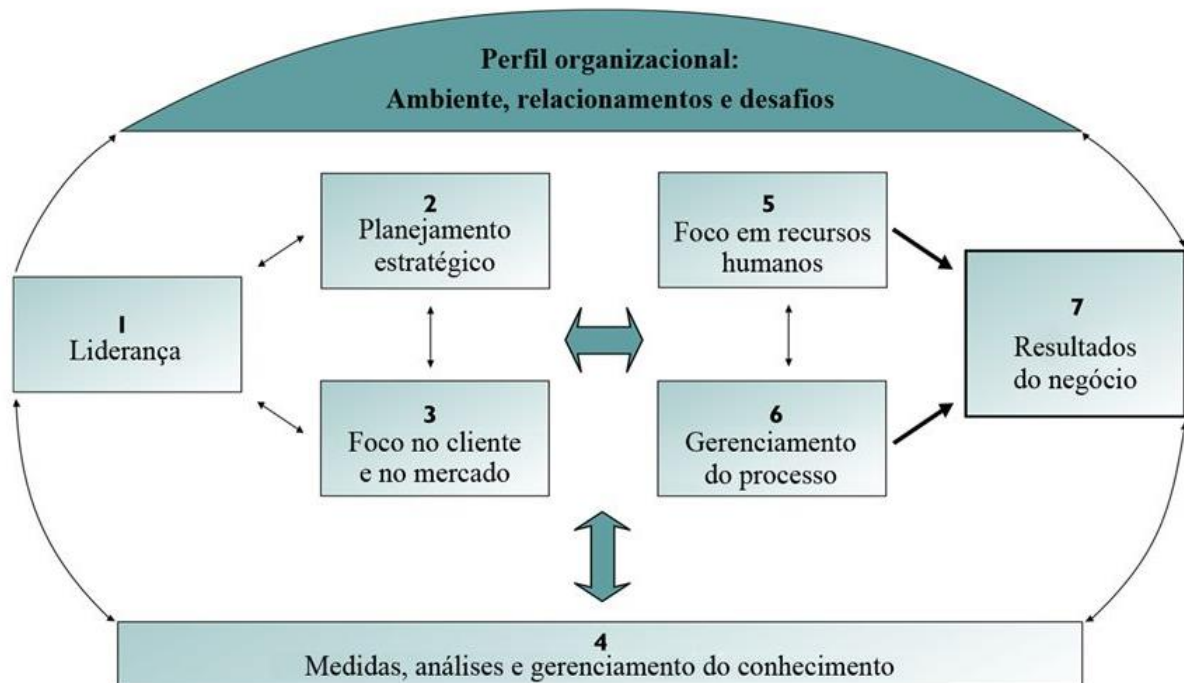
Os princípios fundamentais do prêmio são, de acordo com Hourneaux (2005): (1) auxiliar empresas norte-americanas no aperfeiçoamento da Qualidade e produtividade; (2) reconhecer os avanços de empresas que aperfeiçoam a Qualidade de seus produtos e serviços, servindo de exemplo para outras; (3) estabelecer as diretrizes e critérios para serem utilizados por empresas, Organizações industriais, governamentais e outras, na autoavaliação de seus esforços em aperfeiçoamento da Qualidade; e (4) fornecer uma orientação específica às outras Organizações norte-americanas que desejam aprender como gerenciar com alta Qualidade, tornando acessível informação detalhada sob como as Organizações vencedoras foram capazes de modificar suas Culturas e atingir a Excelência (Hourneaux, 2005, p.37-44)

Sua responsabilidade está sobre revisão do *National Institute of Standards and Technology (NIST)* que, com o auxílio de empresas privadas, realiza as auditorias anuais para atribuição do prêmio. O enfoque central, em todos os anos desde de 2001, é na Qualidade apresentada ao Cliente, no sistema de aprendizagem empresarial, na rapidez de resposta Instituição, na prevenção e auditoria empresarial e no desenvolvimento sustentável das Organizações (Antônio; Teixeira, 2009).

Como critérios, sua Avaliação e modelo apresenta sete categorias de análise: (1) Liderança; (2) Planejamento estratégico; (3) Foco no cliente/mercado; (4) Medição, análise e gestão do conhecimento; (5) Foco em recursos humanos; (6) Gestão de processos; e (7)

Resultados (Blazey, 2006), dos quais são mitigados e apresentados para as empresas avaliadas por meio de uma gestão norteada, como avalia a Figura 4 abaixo.

Figura 4: Modelo de Gestão, Avaliação e Qualidade de Malcom



Fonte: Autor (2020) adaptado Boas (2011)

Para o modelo, portanto, uma gestão de competência em Excelência deve não tão somente alinhar seus sete campos de análise de modo intrínseco, mas também difundir discussão entre estes, gerando conhecimento à Instituição (Boas, 2011). Conhecimento é a palavra-chave deste modelo.

De início, sabe-se que o Programa Malcolm Baldrige fora desenvolvido para servir de ferramenta de Avaliação para o setor empresarial, de modelo amplo, desconsiderando toda natureza Institucional; todavia, ao desenvolvimento dos anos e o surgimento da necessidade de especialização direta, modelos de saúde e, por último, de educação surgiram dentro do programa. Foi assim que se formou o campo da Educação dentro do Prêmio (Boas, 2011).

Em sua formação, vários critérios utilizados no campo empresarial tiveram que passar por uma adaptação de forma a suprir aos anseios da esfera educacional.

O primeiro exemplo é o campo de especificidade da Missão, pois apesar de possuir os mesmos objetivos, as Organizações educacionais podem possuir, em sua essência, missões, Organizações individuais e programas distintos uns dos outros, que desalinham a visão geral da Organização e devem ser julgados e avaliados por outros prospectos de análise; assim, o



campo da missão no Malcom apresenta diversos indicadores de análise, e não somente um global (Boas, 2011).

Como fator central do modelo, sabe-se que a área do aprendizado do estudante é o primeiro dos critérios de Educação, e sendo assim, é relevante em todos os setores avaliados em Gestão e Avaliação – surgindo como um critério de análise em todos os campos do modelo educacional de Malcom (7 pilares). Já o aspecto “Foco do Cliente” fica focado no termo “os usuários dos produtos e serviços” (Boas, 2011), e são os estudantes e partes interessadas (sociedade, país, responsáveis, locais, empregados, dentre outros).

Estes entram no foco do modelo e abrangem mais necessidades do que no convencional de Malcom (Boas, 2011).

Outro critério que é alterado, além do *clientes* e da *missão*, é o conceito de Excelência Institucional, que no caso da Educação, é fundamentado nos institutos de performance demonstrados de valores adicionados com duas dimensões de manifestações: melhoria anual, com os indicadores de performance, tendo atenção especial o aprendizado do estudante e a segunda; e Liderança, observada na performance e na melhoria de performance relativa às Organizações de referência. Assim, a Excelência nos campos educacionais não surge efeito administrativo-financeiro direito, mas também no quesito de aprendizagem e Qualidade de resolução desta.

Tendo em vista estes três critérios alterados em significância, o modelo Malcom Prevê mais dois critérios centrais: Avaliação, que devem seguir parâmetros direcionados que melhorem o resultado estratégico dos estudantes; e Educação, que busca uma análise direta do que é ensinado e como é ensinado.

Estes dois são baseados em vários indicadores como:

As ligações entre o que é avaliado e quais são os objetivos e a missão da Organização devem ser bem definidas; e  
O enfoque deve ser evidente na melhoria da performance do aluno, das capacidades dos professores e da performance da Organização;  
O Ensino e o aprendizado são os principais objetivos de Organizações educacionais e, desta forma, um bom resultado das estratégias utilizadas exercem um impacto positivo nas melhorias destas Organizações;  
Os apoiadores pela adaptação do Prêmio Baldrige para a educação listaram a melhoria no Ensino e aprendizado como a essência para o prêmio ser concedido; e  
A quantidade pequena de Organizações educacionais que se engajam na pesquisa (Boas, 2011, p.40).

Portanto, cabe denotar que, diferente das 7 esferas de Qualidade do Prêmio comum, no Malcom Educacional existem 5 critérios gerais que devem ser avaliados.

### 2.4.4.3 PRÊMIO EFQM

A *European Foundation for Quality Management* (EFQM) foi criada, de acordo com em 1992 com o objetivo de auxiliar as Organizações da Europa, direcionado para estas um sistema de Gestão que viabilizasse a melhoria contínua de desempenho e que permitisse a Avaliação das Organizações com vistas ao Prêmio Europeu da Qualidade (European Quality Award) – um modelo formulado pela Organização que baseava-se em princípios de mercado e de desenvolvimento sustentável (Dias & Melão, 2009). Chamou-se, por consequência de seus princípios, de um “modelo baseado na Excelência Corporativa externa e interna” (Hourneaux, 2005, p.4).

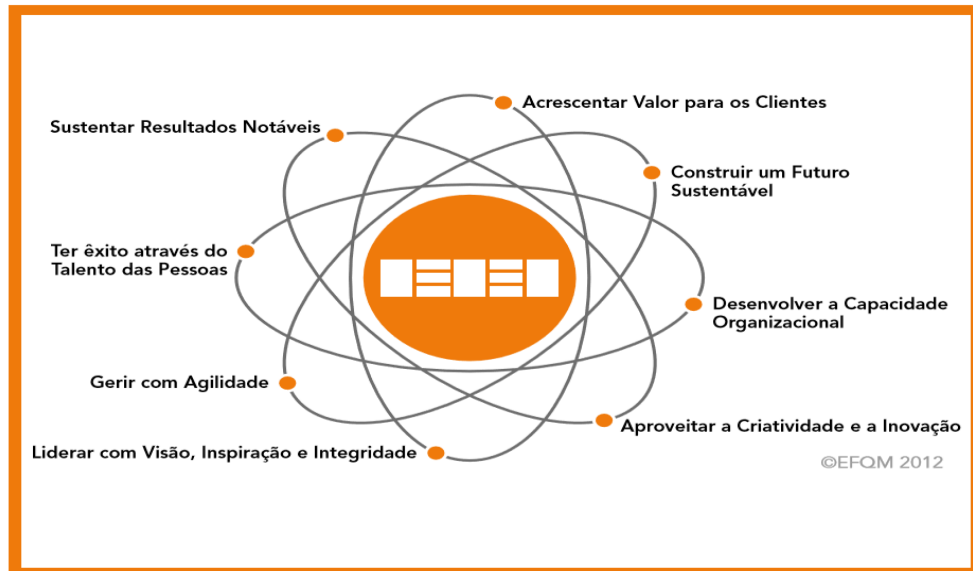
Este Modelo de Excelência da EFQM está baseado no conceito da Gestão pela Qualidade Total; e assim, apresenta uma concepção mais extensa de Qualidade que a ISO 9000 e que os outros modelos mencionados, tendo em vista que seu objetivo central é buscar a Excelência em todos os campos de atividades relacionadas com as empresas, indiferente se diretamente ligadas com o cliente ou não. Deste modo, a “ EFQM foi constituída para promover, melhorar e reconhecer o sucesso sustentado e proporcionar orientações aos que procuram alcançá-lo” (Dias; Melão, 2009).

Cabe mencionar aqui que os outros modelos apresentam uma visão centrada em alguns aspectos, como o primeiro (Demming) sobre o controle e auditoria e o segundo (Malcom) sobre o conhecimento. Já o EFQM busca uma maximização empresarial em Qualidade, indiferente do campo de representação desta. Por tal fator, fica, inclusive, concretizado a partir de três componentes gerais, que são:

- (a) conceitos Fundamentais da Excelência: Os princípios subjacentes, os quais constituem o alicerce essencial para qualquer Organização alcançar a Excelência sustentada;
- (b) Modelo de Excelência da EFQM: estrutura que ajuda as organizações a converter na prática os conceitos Fundamentais e a lógica do radar; e
- (c) a lógica do radar: uma estrutura de Avaliação dinâmica e uma poderosa ferramenta de Gestão que fornece os elementos fundamentais que dão suporte a uma Organização, uma vez que aborda os desafios que esta terá de ultrapassar se pretender concretizar a sua ambição de alcançar a Excelência sustentada. (EFQM, 2013, p. 2-3).

O primeiro componente está representado na Figura 5, seguido do segundo componente representado na Figura 6. A Figura 7 apresenta a “lógica radar”, terceiro componente do modelo.

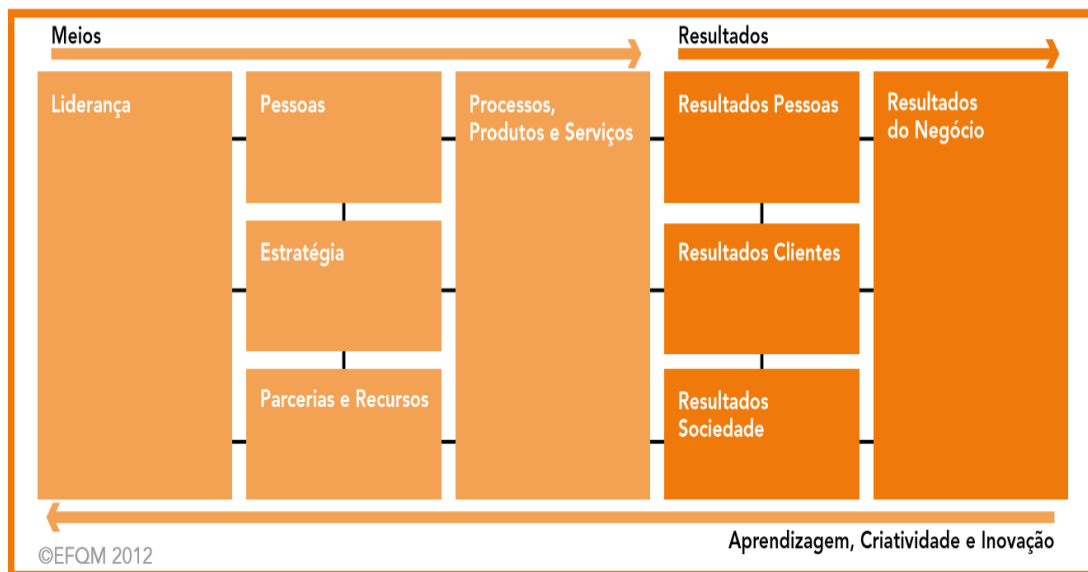
Figura 5: Critérios do Modelo de Excelência Fonte



EFQM (2012)

Por meio da disposição da figura 5, os critérios mencionados ficam divididos em duas componentes (meios e resultados) e, estas, compostas por nove critérios e trinta e dois subcritérios. Cada critério foca em uma área específica visando obter a Qualidade Total, como representado na Figura 6.

Figura 6: Critérios do Modelo de Excelência II



Fonte: EFQM (2012)

Subjacente ao Modelo de Excelência da EFQM, está a lógica RADAR, que se firma em quatro elementos: Resultados, Abordagem, Desdobramento, Avaliação e Revisão, sendo

esta metodologia (de quatro pilares), baseada no ciclo de Deming (PDCA), que tem como objetivo subsidiar toda a implementação do Modelo da EFQM, fomentando a reflexão em cada critério em prol da melhoria contínua, e do acesso à Qualidade pelas Instituições (Boas, 2011). A normal radar busca a centralização do que deve ser avaliado dentro de uma Organização de modo amplo, em todos os seus setores, quadro pessoal e administrativo, clientes internos e externos, traslado e, até mesmo, parcerias realizadas. O desalinhamento, às vistas de Dias (2011) pode comprometer os resultados empresariais e, por consequência diminuir o potencial de Qualidade Institucional. A Figura 7 os representa.

Figura 7: Lógica Radar



Fonte: EFQM (2012)

Por consequência, através dos modelos gráficos, a EFQM determinou fatores inteligentes necessários para que as Organizações alinhem-se ao seu prêmio, que são:

1. Determinar Resultados que espera alcançar como parte integrante do processo de desenvolvimento da política e estratégia. Estes resultados abrangem o desempenho da Organização, tanto financeiro como operacional, e a percepção dos seus stakeholders”.
2. Planejar/desenvolver um conjunto integrado de Abordagens sólidas para alcançar os resultados requeridos, tanto no presente como no futuro”.
3. Desdobrar as abordagens de uma forma sistemática garantindo a sua implementação total”; e
4. Avaliar e Rever as abordagens adoptadas, através da monitorização e análise dos resultados alcançados e das actividades de aprendizagem realizadas. Finalmente, identificar, priorizar, planejar e implementar melhorias onde necessário” (EFQM, 2012, p.7-19)

Assim, uma Instituição alinhada as visões do modelo, deve seguir tais parâmetros para alcançar a Excelência em Qualidade e Avaliação. Este modelo é a referência adota para o prêmio FQN (instituto desta pesquisa), todavia, antes de estudá-lo, abaixo apresenta-se toda a visão educacional do modelo EFQM que, assim com o prêmio Malcom, também apresenta modelo direcionado – criado extracorporalmente à Instituição original.

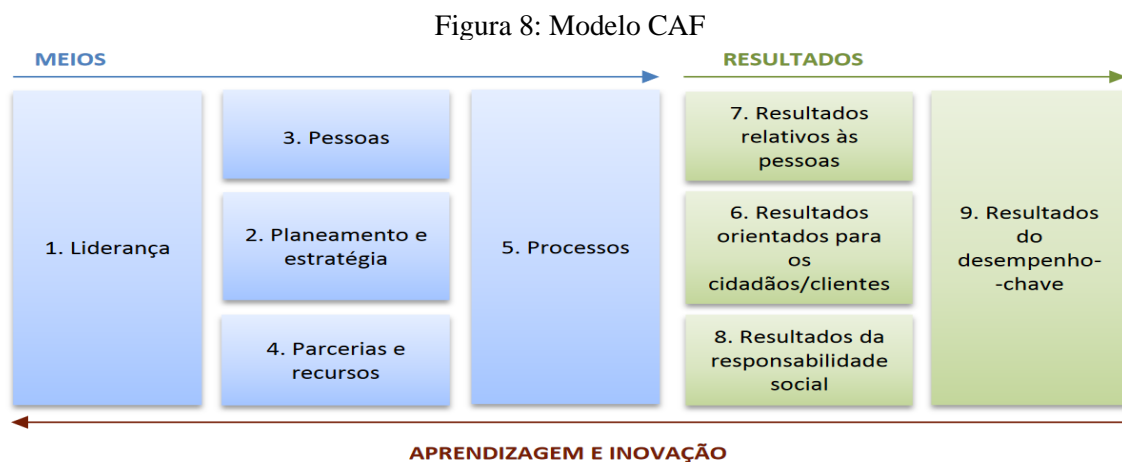
#### 2.4.4.4 PRÊMIO CAF – MODELO CAF-EDUCAÇÃO

A Estrutura Comum de Avaliação (CAF) é um modelo de Gestão da Qualidade Total desenvolvido pelo setor público e para o setor público, inspirada no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM).

Baseia-se na premissa de que todos e quaisquer resultados em Excelência no desempenho Organizacional, cidadãos/clientes, pessoas e sociedade são atingidos através da Liderança, que deve conduzir a Estratégia e Planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos dentro de uma Organização. Assim sendo, “este modelo analisa a Organização simultaneamente por diferentes ângulos promovendo uma análise holística do desempenho da Organização” (CAF-2012. p. 9).

Possui uma estrutura muito semelhante ao Modelo EFQM, nomeadamente acerca dos critérios, onde também se observa a divisão em duas componentes (meios e resultados) compostas por nove critérios (Fig. 8).

No entanto, diferente do modelo EFQM apresenta vinte e oito subcritérios.



Fonte: CAF (2012)

Notadamente, é indiscutível que o objetivo de qualquer Organização é buscar a melhoria contínua até atingir a Excelência e hoje, as escolas, como Organizações, também já procuram atingir a Excelência. E foi a partir desta visão que tal modelo de Prêmio fora criado, baseando em meios e resultados da sociedade e da educação.

O modelo CAF, destina-se, assim, para “todas as instituições de Ensino e formação, sendo aplicável desde o Ensino pré-escolar ao Ensino superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida” (CAF-Educação, 2014), ao incluir critérios diferentes dos modelos atuais, como os mencionados abaixo:

Adaptação da linguagem: usam-se os termos “alunos” ou “formandos e/ou os seus representantes legais” em vez de “cidadão/cliente” e “instituições de Ensino e formação” em vez de Organizações públicas;  
Adaptação dos exemplos: todos os exemplos foram adaptados ao contexto específico das instituições do setor da educação;  
Adaptação da terminologia: o glossário foi revisto;  
Integração de dois documentos adicionais: uma introdução sobre o uso de modelos de Gestão da Qualidade Total (TQM) e CAF, bem como sobre a política Europeia sobre Educação (CAF, 2014, p.14)

Sabe-se, assim que é um modelo geral educacional que apresenta uma estratégia Corporativa, diferente dos outros mencionados. E tão quanto surgiu através do EFQM, o outro modelo estudado também ressurgiu desta Instituição, todavia, no âmbito brasileiro de cognição: o modelo de Excelência e Qualidade da Fundação Nacional de Qualidade, instituto brasileiro. Abaixo, analisa-se suas considerações de forma específica, tendo em vista este ser o modelo adotado na pesquisa prática.

## 2.5 FUNDAÇÃO NACIONAL DE QUALIDADE

A FNQ foi criada em São Paulo em outubro de 1991 por um grupo constituído por 39 Organizações, dentre públicas e privadas, com o apoio da Fundação Baldrige, com o objetivo de gerenciar, no Brasil, o Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ) e suas atividades afetas ao processo de premiação. Desde então, a FNQ está em constante atualização e aperfeiçoamento, utilizando diversas parcerias que viabilizem estas práticas, com alguns dos principais prêmios internacionais, como europeu, canadense e o próprio Baldrige (Santos, 2008).

Doutrinariamente, Tachizawa e Andrade (1999) afirmam que “os critérios de Excelência PNQ foram criados a partir do compartilhamento de experiências entre Organizações dos setores público-privado e historicamente representam evolução e um aprimoramento dos critérios do Prêmio Malcolm Baldrige (EUA) e Prêmio Deming (Japão); com contribuições

incorporadas, ainda, do European Foundation for Quality Management (EFQM), dentre outros. Estes autores, desde 1999, defendiam o modelo de Avaliação da FNQ como uma ferramenta para a melhoria da Qualidade das instituições de Ensino mundiais (Tachizawa e Andrade, 1999), tendo em vista sua aplicabilidade dentro da Excelência de recursos e pessoas.

Durante muito tempo a FNQ buscou produzir modelos que buscassem padronizar a Excelência Corporativa, todavia, foi somente a partir de 2001 que, finalmente, produziu o seu maior projeto de contribuição para as instituições brasileiras: o Modelo de Excelência da Gestão (MEG).

A partir de então, o MEG foi aperfeiçoado, ano a ano, com intuito de permitir sua aplicação para qualquer tipo de Organização, independentemente de seu porte ou setor de atuação. Neste horizonte, ganhou fundamentos, critérios, e novas roupagens; e desde de 2013 reestruturou-se para que se torne um modelo flexível, utilizando inteligências cognitivas e modelos participativos e avaliativos de contribuição.

Frente a tal perspectiva, a próxima seção apresenta o Modelo de Excelência da Gestão (MEG), seus institutos, fundamentos, filosofias e comportamentos de mercado.

## **2.6 MODELO DE EXCELÊNCIA DA GESTÃO (MEG)**

Desenvolvido e aprimorado pela Fundação Nacional da Qualidade (FNQ), e fundamentado em teoria a partir de 2001, o Modelo de Excelência da Gestão (MEG) é um método – baseado no modelo americano da Fundação Baldrige de Gestão Qualidade Total (1992) e estruturado a partir das perspectivas da *Malcolm Baldrige National Quality Award* (2000) – que busca, primariamente, a sustentabilidade e a integração de todos os processos gerenciais essenciais de instituições (FNQ, 2018, p.3-4). Assim, às vistas da FNQ (2018):

Reflete toda experiência, o conhecimento e o trabalho de pesquisa de diversas Organizações e especialistas do Brasil e do Exterior. É uma metodologia de autoavaliação, Avaliação, e reconhecimento das boas práticas de Gestão das empresas. Está baseado num conjunto de fundamentos que se expressam em um conjunto de processos que buscam o melhor resultado (FNQ, 2018, p.3)

De modo geral, o MEG exprime, em seus entendimentos teórico-práticos, uma busca contínua por padrões e parâmetros de Excelência, que visem melhora à Qualidade das ações empresarias e, por consequência, aumento à economicidade e na execução de

desenvolvimento de projetos e processos institucionais (FNQ, 2018). É, assim, um modelo sistemático visado a partir de etapas e princípios de atuação.

Doutrinalmente, Lima (2009) entende que Gestão por Excelência é caracterizada como um modelo de fundamentos éticos que, quando internalizados por pessoas e Institucionalizado dentro das Organizações e de seus atores, produz novos hábitos, valores e Culturas organizacionais, contribuindo efetivamente para garantir às instituições em que está instaurada alto desempenho sustentável.

Neste sentido, cabe interpor os pensamentos de Ballesterro (2012) que subscreve que o Modelo de Excelência de Gestão busca os fatores sociais, éticos, morais e filosóficos como fontes de referência para uma aplicação prática, através de indicadores que possam associar os resultados esperados. Assim, engloba duas esferas de análise: o campo conceitual (onde dissipa-se numa Instituição preceitos de análise) e o campo teórico quantitativo (onde realiza-se uma métrica dos resultados do sistema).

Portanto, a Gestão por Excelência mostra-se como um método motivacional, que busca a corrente doutrinária numa visão teórico-prática. Tem, deste modo, inúmeros características de formação, das quais podem-se elencar três como principais: adaptabilidade, sistematização e prescrição. E sobre estas, a Fundação Nacional de Qualidade (2019) afirma que:

Na visão sistemática, trata-se de um modelo sistêmico porque possui um conceito de aprendizado/melhoria contínua, visto seu funcionamento ser inspirado no ciclo do PDCL (*Plan, Do, Check, Learn*). Já na prescrição, inexistente porque MEG é considerado um modelo de referência e aprendizado, no qual não tem prescrição na sua implementação de práticas de Gestão. O modelo não dita regras, nem indica ferramentas, estrutura ou forma de gerir o negócio, mas levanta questionamentos, permitindo um exercício de reflexão sobre a gestão e a adequação de suas práticas aos conceitos de uma empresa classe mundial. E sob o ponto de vista da adaptação: O MEG permite às Organizações adequar suas práticas de gestão aos conceitos de uma empresa classe mundial, respeitando a Cultura existente. O modelo tem como foco o estímulo à Organização para obtenção de respostas, por meio de práticas de gestão, sempre com vistas à geração de resultados que tornem a Organização mais competitiva (FQN, 2018, p.6).

Numa perspectiva ampla, através do uso destas três características principais, às vistas da Fundação Nacional de Qualidade (2018) e do MEG, “vários elementos da Organização e as partes interessadas interagem de forma harmônica nas estratégias e resultados, estabelecendo orientação integrada e interdependente de gerenciamento” (FQN, 2018, p.6), e formando,



cada vez mais, uma Instituição capaz de gerir suas próprias problemáticas e, principalmente, diluí-las em decisões administrativas com menor impacto.

Nesta mesma interpretação, a Tabela 2 apresenta um aglomerado de fatores positivos (benefícios) aportados pelo modelo, segundo FNQ (2019), que implica tanto em instituições privadas quanto públicas ou mistas, a partir de uma visão teórica de análise, considerando princípios e uso de ferramentas de Gestão no modelo.

Tabela 2: Benefícios do MEG  
**BENEFÍCIOS DO USO DO MEG**

Enfatiza a integração e o alinhamento sistêmico
Promove a competitividade e a sustentabilidade
Proporciona um referencial para a Gestão de Organizações
Promove o aprendizado Organizacional
Possibilita a Avaliação e melhoria da Gestão de forma abrangente
Prepara para participar do Prêmio Nacional da Qualidade® (PNQ)
Melhora a compreensão de anseios das partes interessadas
Mensura os resultados do negócio de forma objetiva
Gera confiança das partes interessadas nos administradores
Desenvolve a visão sistêmica dos executivos
Estimula o comprometimento e a cooperação entre as pessoas
Incorpora a Cultura da Excelência
Uniformiza a linguagem e melhora a comunicação gerencial
Permite um Diagnóstico objetivo e a medição do grau de maturidade da Gestão

Fonte: Autor (2020) apud FNQ (2019)

Cabe salientar que estes são benefícios teóricos, e que demasiados resultados práticos, com pesquisas realizadas entre 2002/2012, revelaram que foram melhores ativos os resultados financeiros-contábeis de instituições que utilizaram o MEG21 frente às instituições, do mesmo setor, que assim não o fizeram (FNQ, 2019). Deste modo, denota-se importância fundamentada ao modelo.

Voltando a teoria, cabe mencionar que os benefícios da Tabela 3 bem como as principais características, visam, de forma agrupada, busca pelo conceito de Excelência Institucional. Murphy (2003) entende que gestores somente superam a resistência à mudança e as atitudes negativas quando entendem pessoas e incorpora no trabalho de equipe suas capacidades individuais para resolução de problemas, superação das dificuldades, e aumento da produtividade e da Qualidade. E assim, para que se alcance uma Excelência, é necessário à toda e qualquer Organização a quebra de paradigmas estruturais de hierarquização e baixa Qualidade.

Neste campo de análise, ainda e por fim, de acordo com a FNQ (2019), para seguir o caminho, de forma a alcançar a Excelência na Gestão, uma Organização deve observar

seguintes critérios: (a) motivação pela busca da utilização das boas práticas constituídas por outras empresas (benchmarking de Gestão), (b) evolução da equipe gerencial – seleção de bons gestores, com formação gerencial, job-rotation gerencial; (c) análise de resultados e aplicação de melhorias; (d) descobertas de novas ideias, sempre visando reformas (projetos, ensaios, simulações); e (e) busca pela implementação de normas, códigos e modelos: ISSO, ETHOS, Excelência Operacional, etc. Tendo em vista estes entendimentos, as próximas subseções apresentam demais características (fundamentos) e enquadramentos/estrutura do MEG.

### 2.6.1 ESTRUTURA DO MEG

A estrutura do Modelo de Excelência da Gestão (MEG21), que fomenta todas as práticas e processos em ocorrência na metodologia, é baseada duas escalas de dimensão: a tangibilização e a quantificação, embora as previsões do modelo tenham alterado seu layout antigo. Esta previsão está aportada na Figura 9, disponível abaixo.



Fonte: FNQ (2019), adaptado

À vista interpretativa, os dois campos compreendem etapas a se seguirem para que se realize o Planejamento, a execução e o acompanhamento dos processos e de projetos realizados em uma Instituição sobre realizada via Gestão por Excelência esperada (FNQ, 2019). E,

assim, na escala horizontal de desenvolvimento, o processo de gestão deve iniciar pela tangibilização, que compreende:

Desenvolvimento de estratégias de alinhamento aos fatos e processos realizados por uma Instituição, obtendo como base os princípios e fundamentos do modelo MEG. A etapa de tangibilização cerca-se pela solicitação de informações, questionamentos quanto às necessidades de melhora, aspectos necessários para qualificação da Instituição, desenvolvimento de relatórios iniciais e inicialização de Gestão por Excelência após adotados critérios de Avaliação (FNQ, 2016, p.22).

Deste modo, a tangibilização é um momento de reconhecimento (FNQ, 2018), onde o novo processo de Gestão (que busca Excelência) reconhece as problemáticas institucionais e aplica sob estas novas métricas de resolução, buscando melhorar os seus pontos fracos e aprimorar os pontos positivos – isto em contraponto com métodos de Liderança apresentados, onde o líder (em auxílio de sua equipe – se assim achar necessário para o campo de análise) buscará definir as metas que devem ser alcançadas na segunda fase de projeção do método. Ao modelo PODC (da visão de Gestão Pública) compreende todas as etapas de Planejamento e Organização, prévias ao desenvolvimento de tarefas.

E frente a tal perspectiva, apresenta-se a segunda dimensão: a quantificação. E esta etapa busca avaliar os processos em ocorrência no modelo de Gestão e suas taxas correspondências com os índices esperados – movimento que ocorre durante o próprio desenvolvimento, e não apenas ao seu fim, tendo em vista o dinamismo do modelo estudado e os fatores de Avaliação periódicos (Zanca, 2009).

Compreende, na perspectiva da Lei Complementar 101 de 2000, e de Barney (2012), as etapas de Controle e Direção do PODC (Planejamento, Organização, Direção e Controle), no intermédio e também ao fim das ações avaliadas.

Dentro destas duas dimensões, encontra-se um sistema de fundamentos e de gestão que busca gerar valor (através de uma cadeia de valores) em toda a Instituição onde o MEG21 é implementado, conceituado por 8 fundamentos que, desdobrando-se diretamente em temas que, por sua vez, concretizam-se em processos empresariais de todas as áreas de atuação.

Estes fundamentos ficam organizados a partir do diagrama reconhecido por *Tangram*, de análise macrovisual, do qual, segundo a Instituição:

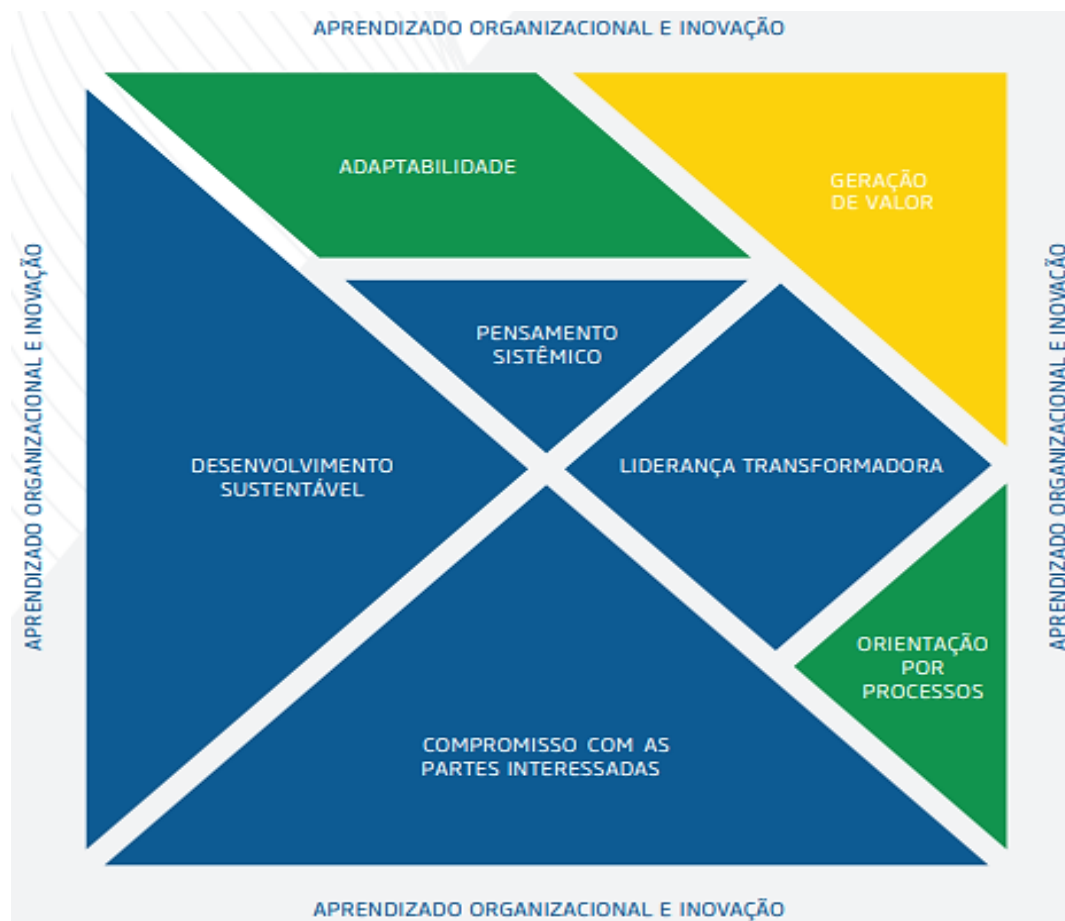
Visa contribuir, ainda mais, para o entendimento e a exploração do MEG, criando uma identidade visual nova para transmitir a ideia de que o Modelo é adaptável às necessidades de cada Organização. O tangram é um antigo quebra cabeça chinês, que possibilita formar mais de 5000 figuras diferentes, e reúne, com cores, os fundamentos que representam as etapas do ciclo

PDCL (Plan, Do, Check, Learn), que podem ser associadas a cada Fundamento e que são a base para as definições de uma Gestão por Excelência.

A figura simboliza um modelo de relacionamento entre a Organização — considerada como um sistema adaptável, gerador de produtos e informações — e seu ambiente Organizacional e tecnológico, além do próprio ambiente externo (FNQ, 2018, p.9).

Considerando tais aspectos, a Figura 10, elencada abaixo, apresenta a formação inicial do diagrama utilizado no modelo, tendo em vista que os fundamentos apresentados são modelos para seguimento empresarial, e seguem um padrão de interpolação entre estes.

Figura 10: Trangram do MEG21



Fonte: FNQ (2019)

Numa visão contextual interpretativa, existem inúmeras formas de interpretar o diagrama, através da necessidade empresarial. Uma delas é apresentada pela própria Instituição, que afirma que, das diversas interpretações possíveis, a mais recorrente é:

Considerando o Desenvolvimento Sustentável e o Compromisso com as Partes Interessadas, a Liderança Transformadora, a partir do Pensamento Sistemico, define como as estratégias e planos devem ser implementados e

materializados, por meio da Orientação por Processos e com Adaptabilidade, resultando em Geração de Valor para a própria Organização e partes interessadas. A partir disso, a Organização busca evoluir por meio do Aprendizado Organizacional e Inovação, que permeiam o sistema promovendo a Excelência (FNQ, 2018, p.11).

Considerando os prospectos do diagrama, a próxima subseção apresenta os fundamentos que o geram bem como suas funções a partir de funil de oportunidades, que apresenta suas possíveis aplicações em setores empresariais.

## 2.6.2 FUNDAMENTOS DO MEG

Quanto aos fundamentos filosóficos-políticos do MEG, cabe apresentar oito princípios norteadores, de acordo com as visões da FNQ (2018)/FNQ (2019). O primeiro, **PENSAMENTO SISTÊMICO**, é entendido como uma compreensão e um tratamento das relações de interdependência e seus efeitos entre os diversos componentes que formam a Organização, bem como entre estes e o ambiente com o qual interagem (FNQ, 2019, p.14).

Já o segundo fundamento, **APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E INOVAÇÃO**, é representado pela:

Busca e/ou alcance de novos patamares de competência para a Organização e sua força de trabalho, por meio da percepção, reflexão, Avaliação, vista e compartilhamento de conhecimentos, promovendo ambiente favorável à criatividade, experimentação e implementação de novas ideias capazes de gerar ganhos sustentáveis para as partes interessadas (FNQ, 2019, p.14).

O terceiro ponto, **COMPROMISSO COM AS PARTES INTERESSADAS**, é o estabelecimento de pactos com as partes interessadas e suas inter-relações com as estratégias e processos, numa perspectiva de curto e longo prazos (FNQ, 2019) e apega-se ao quarto fundamento do MEG, a **ADAPTABILIDADE**, que corresponde a toda flexibilidade/capacidade de mudança em tempo hábil, frente às novas demandas das partes interessadas e alterações no contexto.

O quinto princípio é nomeado por **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**, onde exprime-se a necessidade de:

Compromisso da Organização em responder pelos impactos de suas decisões e atividades, na sociedade e no meio ambiente, e de contribuir para a melhoria das condições de vida, tanto atuais quanto para as gerações futuras, por meio de um comportamento ético e transparente (FNQ, 2019, p.14).

Este possui influência nos dois seguintes princípios, que são, em respectividade, **GERAÇÃO DE VALOR**, que compreende todo “alcance de resultados econômicos, sociais e ambientais, bem como de resultados dos processos que os potencializam, em níveis de Excelência e que atendam às necessidades e expectativas das partes interessadas reais” (FNQ, 2019, p.14); e **ORIENTAÇÃO POR PROCESSOS**, que assimila ser o:

Reconhecimento de que a Organização é um conjunto de processos, que precisam ser entendidos de ponta a ponta e considerados na definição das estruturas: Organizacional, de trabalho e de Gestão. Os processos devem ser gerenciados visando à busca da eficiência e da eficácia nas atividades, de forma a agregar valor para a Organização e as partes interessadas (FNQ, 2019, p.14).

Por último, o princípio **LIDERANÇA TRANSFORMADORA**, que trata-se, fundamentalmente do:

Reconhecimento de que a Organização é um conjunto de processos, que precisam ser entendidos de ponta a ponta e considerados na definição das estruturas: Organizacional, de trabalho e de Gestão. Os processos devem ser gerenciados visando à busca da eficiência e da eficácia nas atividades, de forma a agregar valor para a Organização e as partes interessadas (FNQ, 2019, p.14).

Nesta lógica, pelo reconhecimento da Liderança enquanto papel fomentante dentro do Modelo de Excelência da Gestão e também tendo em vista sua aplicabilidade franca na Aeronáutica (objetivo de estudo), devido ao Clima e toda a Cultura Organizacional produzida no método de Ensino da Instituição (onde os fatores de Liderança são os motivadores de toda Hierarquia e Organização Institucional do serviço prestado), abaixo, apresenta-se um espectro de métodos e da importância da Liderança, ao nível amplificado (para todos os institutos organizacionais e também o MEG), levando em consideração sua conceitualização por diversas doutrinas e, em principal, sua aplicabilidade e funcionalidade dentro da motivação e da Qualidade empresarial, fatores importantes para a Avaliação.

Todavia, apresenta-se uma tabela completa de todas as funções e todas as especificidades que os fundamentos têm dentro da aplicabilidade do MEG21, considerando os processos que devem estar envolvidos com os fundamentos apresentados (temática geral) e os exemplos de ferramentas e metodologias que devem ser usadas por instituições a fim de aplicar tal modelo de Gestão. Estas disposições estão na Tabela 3.

Tabela 3: Denotações dos Fundamentos do MEG21

FUNDAMENTO	TEMA	PROCESSOS	DETALHAMENTO	EXEMPLOS DE FERRAMENTAS / METODOLOGIAS
<b>PENSAMENTO SISTÊMICO</b>	Tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação das necessidades de informação.</li> <li>Utilização das informações disponíveis.</li> </ul>	<p>A identificação das necessidades de informação pode compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Inteligência competitiva, correlacionando o ambiente externo, interno, partes interessadas e tendências futuras do ambiente de negócio.</li> <li>Necessidades das partes interessadas.</li> <li>Gerenciamento de processos.</li> </ul> <p>A utilização das informações pode compreender</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Integração das informações.</li> <li>Acompanhamento das decisões tomadas.</li> <li>Comunicação das decisões para as partes interessadas pertinentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistemas de Apoio a Decisão (Lógica Fuzzy, Métodos de Apoio a Decisão, Teoria das Restrições, Análises Múltiplas)</li> <li>Reuniões de análise crítica</li> <li>Matriz GUT</li> <li>Inteligência competitiva</li> <li>Softwares de apoio à decisão</li> <li>Gestão de Continuidade do Negócio</li> <li>Gestão de Riscos Empresariais</li> </ul>
<b>APRENDIZADO ORGANIZACIONAL E INOVAÇÃO</b>	Competências essenciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação.</li> <li>Desenvolvimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição dos aspectos relacionados à criação de valor para as partes interessadas e diferenciação em relação a outras organizações.</li> </ul> <p>O desenvolvimento pode compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação das oportunidades para melhorar o posicionamento competitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>VRIO</li> <li>Portfolio de Competências</li> <li>RPP – Recursos, Processos e Prioridades</li> <li>Gestão de Capitais (ou Ativos) de Conhecimento</li> <li>Business Transformation (ou BPM com Competências Essenciais)</li> </ul>
<b>COMPROMISSO COM AS PARTES INTERESSADAS (continuação)</b>	Força de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento da Força de Trabalho.</li> <li>Relacionamento com a força de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação de necessidades de desenvolvimento, considerando a participação dos líderes e das próprias pessoas.</li> <li>Concepção das formas de desenvolvimento.</li> <li>Avaliação da eficácia dos programas de desenvolvimento.</li> <li>Promoção do desenvolvimento integral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas</li> <li>OJT – <i>On the Job Training</i></li> <li>Polivalência, Trabalho em Equipe</li> <li>Planos de Carreira</li> <li>QVT</li> <li>Participação em Redes Informais – internas e externas</li> <li>Motivação e significado do Trabalho</li> </ul>
<b>ADAPTABILIDADE</b>	Capacidade de Mudar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação da necessidade da mudança.</li> <li>Implantação da mudança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Envolvimento das pessoas.</li> <li>Comunicação para todos os envolvidos.</li> </ul> <p>A implantação da mudança pode compreender:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ADKAR</li> <li>HCMBoK</li> <li>Teoria das restrições</li> </ul>
<b>LIDERANÇA TRANSFORMADORA</b>	Valores e princípios organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição.</li> <li>Engajamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interesses e combater a corrupção.</li> <li>Estabelecimento de diretrizes organizacionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Código de Boas Práticas de Governança (IBGC)</li> <li>Planejamento Estratégico (Escola da Cultura)</li> </ul>
<b>DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL</b>	Desempenho econômico-financeiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestão econômico-financeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monitoramento dos requisitos de desempenho econômico-financeiros.</li> <li>Garantia de recursos.</li> <li>Gestão dos investimentos.</li> <li>Gestão do orçamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ISO 26000</li> <li>NBR 16001</li> <li>GRI</li> <li>Orçamento base zero</li> <li>Custeio ABC</li> </ul>
<b>ORIENTAÇÃO POR PROCESSOS</b>	Produtos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento de produtos.</li> </ul>	<p>O desenvolvimento de produtos pode compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>avaliação do negócio.</li> <li>Definição do escopo.</li> <li>Projeto do produto, incluindo testes, validação, incorporação de novas tecnologias.</li> <li>Lançamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stage Gates</li> <li>APQP</li> <li>Matriz BCG</li> <li>GE McKinsey</li> <li>PMBok</li> </ul>
<b>GERAÇÃO DE VALOR</b>	Resultados Sustentáveis	<p>Geração de resultados social</p> <p>Geração de resultados relativos aos clientes</p>		

Fonte: Autor (2020) apud FNQ (2019)

### 2.6.2.1 LIDERANÇA

Para Rodrigues (2009, p.16):

Liderança é o ato de influenciar o comportamento das pessoas e levá-las ao bom desempenho de acordo com as suas necessidades e as das empresas nas quais atuam, é a habilidade de motivar, é o anseio de integrar pessoas em grupos, capacidade para controlar as mais diversas situações, tendo papel fundamental nas relações humanas e no desempenho e empenho de cada indivíduo (Rodrigues, 2009, p.16).

Já às vistas de Hersey e Blanchard (1986, p. 104), além de tais aspectos, a Liderança pode ser entendida como uma característica – passível de desenvolvimento – que auferir poder de determinação (sem depreciação de outros) para alguém que, em devida capacidade, influencia e motiva determinados grupos e pessoas. Neste horizonte, entendem existir duas esferas na projeção do que chama-se de Liderança: o líder potencial e o liderado. Assim sendo, sempre que uma pessoa procura influenciar comportamento de outrem, esta é o líder potencial e a segunda o liderado potencial, não importando se esta última é chefe, colega, subalterno, amigo, parente e/ou outro (Hersey e Blanchard, 1986, p.104).

No mesmo campo, o entendimento de Jesuíno (1987) é:

A Liderança é a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, e o líder é aquele que corporiza Liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos (Jesuíno, 1987, p.40).

Já às vistas de Bush & Glover (2003, p. 8), a Liderança é um processo de influência que conduz ao alcance dos propósitos desejados. E Yukl (1989), em conceitualização próxima, considera esta como todo e qualquer processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a Organização ou grupo, a Organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipe e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou Organização, ou afins.

Neste horizonte, Chiavenato (2002, p.39) entende que a Liderança pode ser considerada o principal aspecto de um gestor ou administrador que busca atuar de forma responsável e contínua no desenvolvimento de seus subordinados, pois possui a capacidade de produzir motivação, desenvolvimento sustentável e uma boa relação interpessoal entre uma equipe. E como equipe, inclusive, o autor subentende ser uma estratégia, concebida pelo homem, que melhora a efetividade do trabalho e elevar o grau de satisfação do trabalhador



(Chiavenato, 2002), baseada em produção bem correlacionada e coletiva, buscando um bem comum a todos, sem distinção (Herzberg, 1968). E assim, em generalidade, para o autor “os problemas organizacionais e de relações sociotrabalhistas em equipes, advêm, toda vida, do mau uso da Liderança, de aspectos emocionais e também da administração por parte dos gestores que, por falta de treinamento específico ou por capacidade de planejamento e Gestão, não desempenham papel suficiente para a formação e retenção de suas equipes” (Chiavenato, 2002, p.44).

Neste sentido, pode-se tratar Liderança, às vistas das menções, como uma peça essencial para a implementação de Clima e Cultura de Excelência numa organização, pois sem a aquiescência do líder, será impraticável a tentativa de se inserir na Cultura Organizacional de uma Instituição conceitos como Qualidade e Excelência, que advêm de um acompanhamento profissional. E é deste modo que a Liderança surge como um dos pilares do modelo MEG, pela inferência na objetividade empresarial, isto é, por aumentar a responsabilidade objetiva dos atores em uma empresa e, por consequência, melhora os resultados.

A estas visões, Costa (2000) afirma que uma Liderança eficiente, através do papel do líder, adapta o seu estilo de gestão à situação na qual exerce poder, ou seja, a Liderança e, por consequência, o papel de liderar são realizados por através de um modelo que sofre mutação e é alterável e especializado em todas as instituições; e assim afirma que não há uma forma única de liderar, mas sim a associação de tipos de Liderança, principalmente em virtude do Clima e Cultura Organizacional, onde cada situação exige um papel colaborativo da Liderança, e também tendo em vista as motivações, missões e visões empresariais.

Neste campo de conceitualização de Liderança, no contexto Organizacional, a literatura apresenta 10 modelos de Liderança em comum encontradas (Bush, 2008, Bush, 2003; Moorman, & Fetter, 1990; Trice & Beyer, 1986; Leithwood, 2006), representadas por : (1) Liderança Gestionária; (2) Liderança Transformacional; (3) Liderança Participativa; (4) Liderança Distribuída; (5) Liderança Transacional; (6) Liderança Pós-moderna; (7) Liderança Emocional; (8) Liderança Contingente; (9) Liderança Moral; e (8) Liderança Instrucional. Abaixo, conceituam-se e se determinam na visão Institucional.

Na via da Liderança Gestionária, esta é definida por Bush (2008) como uma Liderança onde aspectos conservadores são o fator principal de fundamentação na prática de decisões e de objetivos; e assim, adota atitudes passivas em relação às metas estabelecidas, sempre surgindo, as últimas, a partir da necessidade e não de desejos e sonhos e objetivos utópicos. Deste modo, neste modelo de Liderança, as decisões são tomadas frente às funções nas quais

as pessoas pertencem, se promovem, apoiam-se e adotam um comportamento de curto prazo e baixo custo, sempre a fim de aumentar a performance financeira: trata de uma Liderança objetiva e centrada. Há, assim, a existência de pensamentos lineares e de determinismo como fatores de tomada decisões, internas e externas, perfazendo esta como um modelo de *cuidado* (Chiavenato, 2002). Neste ponto, é notável que sua aplicabilidade no modelo de Ensino universitário busca pontos específicos, onde toda objetividade e centralidade dos profissionais são necessárias, como nas aplicações de exames, no respeito ao Clima e Cultura da Organizacional educacional, na disciplina de conteúdos, e *na lide* com situações sistemáticas (prazos, horários e afins) (Gronn, 2002).

No que tange a Liderança Transformacional, esta pode ser entendida como o almejo pela transformação e busca de mudanças institucionais, e, deste modo, move-se por aspectos contrários à primeira apresentada (Chiavenato, 2002). Neste caso, o Líder busca a resolução de conflitos, o estímulo do aprendizado, a transformação inter e intrapessoal e o desenvolvimento contínuo e inovador (Bush, 2008), focando nos aspectos subjetivos humanos e nos princípios objetivos empresariais.

Às vistas de Bass (1999, p.11), tal Liderança perfaz:

Uma influência idealizada através da inspiração, da estimulação intelectual ou da consideração individualizada que permite que os ‘subordinados’ ultrapassem seus próprios interesses, elevando seus ideais e seus níveis de maturidade bem como suas necessidades de realização, de autoatualização e o bem-estar dos indivíduos, da Organização e da sociedade. (Bass, 1999, p.11)

Portanto, a Liderança Transformacional é baseada nas visões de promoção e, principalmente, de ausência de autolimitação, onde líderes não se limitam a reagir aos problemas tal como os recebem, e sim buscam questionarem-se sob modos de contribuir para construção de objetivo coletivo, focando em inovações e na percepção de todos os ambientes, sempre atraídos por desafios. É observada, na generalidade, na resolução de conflitos de interesses dentro e fora da sala de aula, “no dinamismo de tarefas e conteúdo, na visão social da escola-educando e no desenvolvimento de novos sistemas e metodologias de Ensino” (Gronn, 2002, p.24).

No caso da terceira, Liderança Participativa, para Trice & Beyer (1986), esta é reservada ao processo de Gestão em que o líder busca a tomada de decisões sempre a partir de um alinhamento estratégico-operacional com seus subordinados, retirando o aspecto autoritário da tomada de decisões. Assim, este modelo foca na harmonização de tarefas e

objetivos, na criação de condições para participação efetiva e afetiva dos subordinados (Trice; Beyer, 1986), na conexão de informações e na divisão de deveres, tarefas e direitos dentro de uma Organização ou de um processo, equipe e afins. Trata-se de uma Liderança onde a palavra colaboração assume o poder de decisão e discussão (Chiavenato, 2002). No campo educacional, pode ser vista nos aspectos de determinação, onde o educando e educador agrupam seus ideais e definem metas e objetivos a serem alcançados com o Ensino. A democracia é a palavra de fomento das tarefas submetidas a tal modelo de Liderança (Nóvoa, 1992)

Já a Liderança Distribuída, às visões de Cavalcanti (2009), é um modelo que pressupõe a troca de atividades, de realização e, principalmente, de pequenas tomadas de decisões; isto é, trata-se de uma Liderança que busca a delegação como fator funcional e de importância nos processos em que é aplicada, perfazendo-se por uma conexão efetiva e afetiva entre líderes e liderados e uma forma menos onerosa de trabalho para todos os envolvidos.

Em definição, Gronn (2002) entende a Liderança Distribuída numa visão de *empoderamento*, onde o líder central, devidamente capaz e responsável, distribuí toda tomada de decisão em pequenas Lideranças coletivas de equipe, nas quais seus subordinados respondem. É bastante visualizada no modelo educacional, tendo em vista que seu enfoque para o exercício da Liderança de forma horizontal, como forma de resolver tensões entre colegialismo e gerencialismo, além da alta dificuldade em se conduzir um grupo de pessoas que não espera ser influenciado por um líder (Costa e Castanheira, 2015), tendo em vista sua formação.

No que tange a Liderança Transacional, sua definição entoa-se ao intelecto de Souza e Tomei (2008), que entendem que tal modelo “caracteriza-se por manter o foco na tarefa de forma que a padronização e o trabalho são priorizados por meio do uso de recompensas, de punições ou ameaças, caso se julgue necessário (Souza; Tomei, 2008). Visa-se, assim, por um modelo tradicionalista de pensamento (Costa, 2015), onde o conservadorismo, a rigidez, a inflexibilidade e a pressão tem império dentro das atividades institucionais (Carvalho Neto et al., 2012).

De modo geral, tal modelo de Liderança busca, por suas características conservadoras, desestimular mudanças e crescimentos diversos de empresa, focando sempre nos resultados, indiferente das dificuldades e questionamentos dos colaboradores (Souza; Tomei, 2008, p.108). Às vistas de Costa (2015), é comumente encontrada em instituições de Ensino fixadas

em diretrizes pétreas ou de Ensino religioso e militar, em decorrência da forte Cultura Organizacional.

Na definição da Liderança Pós-moderna, dentro da literatura não há uma conceitualização factível de visões e aspectos funcionais, mas sim uma previsão didática de tarefas e almejos a serem realizados. Assim, a Liderança Pós-moderna busca, de modo geral, a razão sensível, o estímulo a diversidade, a ética, a criação, a inspiração e, principalmente, o espírito coletivo de equipe (Chiavenato, 2004). É um modelo ainda em formação, mas possui aplicabilidade diária na prática. No campo da educação, deve ser nas tomadas de decisões em sala de aula e no estabelecimento de novas quebras de paradigma no Ensino.

No campo da Liderança Emocional, este modelo é visado a partir da definição de modelos psicológicos-emocionais de Liderança, isto é, das formas de agir, frente aos subordinados, pelos líderes. Assim, há a existência de diversas vertentes: o líder autoritário; o líder democrático; o líder instrutor; o líder visionário e o líder direcionador. Por sua aplicação emocional, encontra-se subentendidas em outros modelos de Liderança, que perfazem-se pela visão de escolha desta (Yukl, 1989). Suas funções na visão do processo de aprendizagem implicam desde da relação professor-aluno até a relação professor-família e família-alunos, onde geralmente existe a função de profissional devidamente capacitado para gerir problemáticas (Bass, 1999).

Quanto à Liderança Contingente, pode-se entender, às luzes de Yukl (1989), que não existe previsão nesta de um modelo específico de segurança, mas sim uma visão mutável onde toda equipe administrada dita quais os modelos de Liderança a serem seguidos a partir das necessidades e das situações vividas nas empresas. Trata-se, assim, de um modelo de Liderança fluído e dinâmico, onde a responsabilidade também é dividida com os envolvidos. Por tal fato, é bastante encontrada nas decisões de equipes pedagógicas escolares e no processo de definição de Ensino acadêmico (Yukl, 1989), estando altamente presente no campo educacional tão quanto a quarta Liderança apresentada.

No que tange a Liderança Moral, esta é, às responsabilidades de Adriano (2015) a implementação nata de Liderança, isto é, o papel de Líder sem que haja formalidade específica para tal. É o caso, em geral, de instituições de Ensino militares ou religiosas onde os líderes são reconhecidos pela moral e ética da Cultura Organizacional e não pela simples formalidade. Trata-se de uma *Liderança Cultural*.

Por fim, a Liderança instrucional é entendida como todas as formas de agir do líder frente aos processos, atos, realizações e projetos desenvolvidos por uma instituição. Neste caso, sua aplicação maior visa-se pela visão educacional, onde parte da figura do líder gerir

projetos, currículos, Ensino contínuo e aprimoramento de habilidades de funcionários e colaboradores. Neste seguimento, Murphy (1988) entende que há quatro principais dimensões da Liderança de instrução: desenvolvimento de missão e objetivos; gerenciamento de função de produção de educação; promoção de Clima de aprendizado acadêmico; e desenvolvimento de um ambiente de trabalho favorável. É um modelo setorizado, portanto, de Liderança.

Estes são os modelos mais encontrados dentro dos sistemas Organizacional, com demonstração da aplicação no campo educacional. Contudo, cabe salientar que no campo específico de atuação da Aeronáutica há maiores composições de algumas tipagens apresentas, donde análises posteriores são feitas. E, por fim, entendidos tais modelos de Liderança – que podem ser aplicados dentro do MEG –, cabe colocar o pensamento de Bordignon e Gracindo (2006) que entendem que “a Gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas”, sendo esta uma consequência de Liderança, tornado, desta forma, a último um fator motivacional e primordial de resultado. Na sequência, compreendidos os fundamentos do modelo, apresenta-se sua estrutura.

### **2.6.3 DIAGRAMA DE GESTÃO E AVALIAÇÃO**

A partir dos fundamentos filosóficos-políticos do MEG, o projeto desenvolveu um diagrama de resolução que fomentou-se a partir da prática PODC (Planejamento, Organização, Direção e Controle) de Chiavenato (2008).

Estes processos encontram-se atrelados aos dois ciclos intrainstitucionais, que são reconhecidos como: (1) Ciclo de Gestão e (2) Ciclo de aprendizado.

O Diagrama do Ciclo da Gestão considera, em seu movimento, que a definição dos processos e de seus padrões está presente na Organização de forma sistemática.

E assim, os processos, com abrangência adequada ao perfil da Organização, são sistematicamente implementados e executados e entendidos sempre a partir de um Planejamento, e verificados quanto ao cumprimento dos padrões planejados, promovendo decisões que podem abranger:

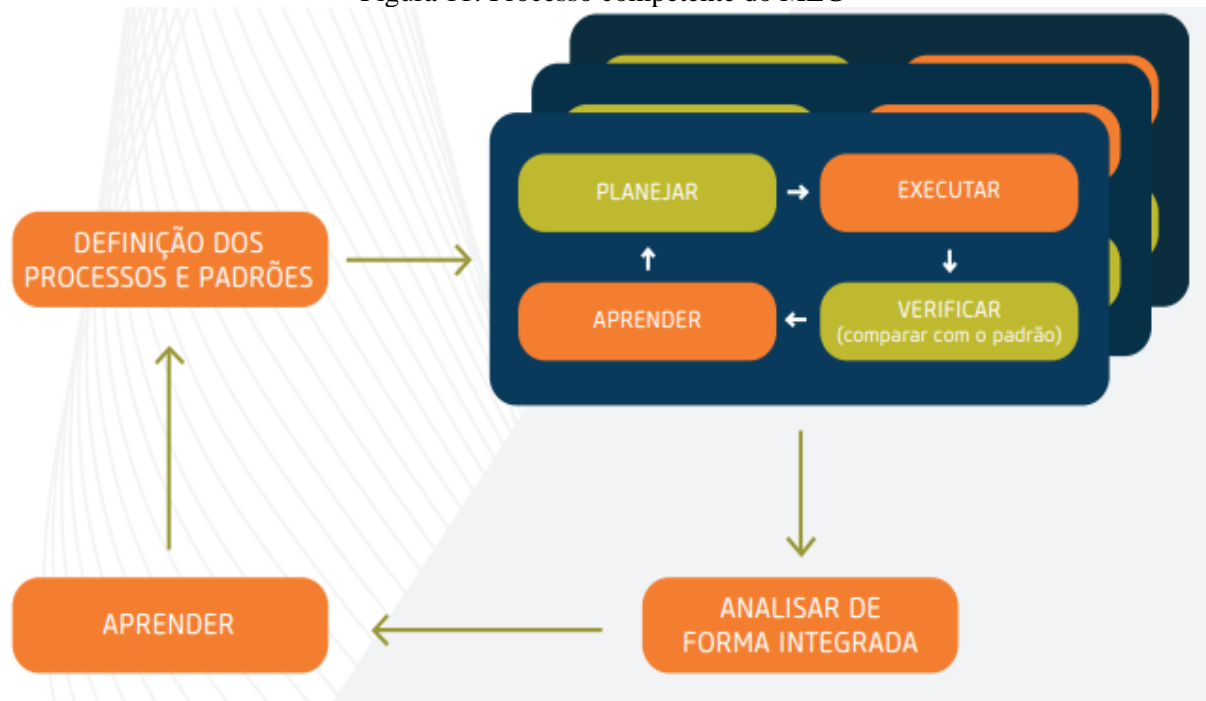
[...] Ações corretivas ou preventivas, visando melhoria, ou, ainda, simplesmente, nenhuma decisão, pois o processo está sendo realizado de forma satisfatória. Ele busca a atividade prática e sua natureza em si (FNQ, 2019, p.79-80).

Já o segundo, denominado de Ciclo de Aprendizado, considera que, quando um processo necessita de alterações nos seus padrões, identificadas principalmente no Ciclo de Controle, sua Avaliação deve ser realizada de forma integrada com os demais processos da Organização, sendo que decisões devem considerar melhorias e inovações nos padrões. Dessa forma, promovem-se o aprendizado e a integração do sistema gerencial.

Ele é um ciclo teórico-prático de Avaliação Institucional e, em principal, de aprimoramento de Excelência e Qualidade (FNQ, 2019).

Nos dois ciclos é necessário observar o PODC (na aplicabilidade de Gestão Pública) ou PDCL, que trata-se de um regramento em busca de Qualidade e Excelência Corporativa, conforma observação na Figura abaixo.

Figura 11: Processo competente do MEG



Autor: FNQ (2021)

Quando ao *Plan*: neste encontram-se as atividades, os processos de projeto e a padronização, de forma a definirem-se os resultados e sistemas. Inclui produtos, indicadores de desempenho, objetivos, metas, planos, projetos, processos, padrões, ativos tangíveis ou intangíveis, dentre outros recursos dos ambientes interno e externo, elaborados de acordo as necessidades e aspirações das diferentes partes interessadas.

É a parte mais teórica de todo o ciclo, onde definem-se os indicadores, as atividades, o quadro de realização, o tempo, o espaço e afins (FNQ, 2019).

Seguindo, na fase *Do*: esta etapa engloba a realização das atividades ou dos processos visando geração de valor nos negócios, relacionamentos, fornecedores, clientes ou mercados e na Qualidade de vida profissional/pessoal da força de trabalho ou, ainda, na responsabilidade socioambiental com a sociedade e gerações futuras.

É basicamente a atividade prática em processo de realização, em seu tempo e espaço previamente definidos (FQN, 2019, p.7)

Quanto a terceira fase, *Check*: é a etapa de Verificação, e envolve atividades ou processos de medição ou Avaliação de resultados e sistemas — incluindo produtos, indicadores de desempenho, objetivos, metas, planos, projetos, processos, ativos tangíveis ou intangíveis e outros recursos dos ambientes interno e externo — conforme requisitos explícitos ou implícitos das diferentes partes interessadas, bem como referenciais comparativos (competitivos ou cooperativos).

Esta etapa pode ser compreendida durante o desenvolvimento da fase 2 ou após esta, sem implicação ou perda de responsabilidade. É uma fase teórico-prática (FNQ, 2019, p.14).

Por último, a todos os processos em realização, tem-se à fase *Learn*, que é compreendida como: etapa de Aprendizado, que envolve atividades ou processos de melhorias corretivas/preventivas para solução de toda problemática real e potencial, incluindo inovações, aperfeiçoamento, paradigmas (breakthrough), ou decisões de não interferência (por exemplo, manutenção de condições estatisticamente estáveis ou em níveis aceitáveis de desempenho).

É a fase teórica de exposição de resultados e principalmente de melhora destes (à necessidade empresarial) (FNQ, 2019).

Por fim, é importante ressaltar que o Ciclo PDCL, além de naturalmente apropriado para a Organização em âmbito global, pode ser igualmente aplicado para a realização de processos operacionais, conforme ilustrado no Diagrama do Ciclo da Gestão (como por exemplo: produção e fornecimento de bens e serviços, aplicações financeiras/investimentos em negócios, e/ou seleção e qualificação de colaboradores, e implantação de projetos socioambientais), bem como para a gestão de qualquer conjunto (por exemplo: auditorias, benchmarking, tratamento de reclamações, recall e formulação de estratégias).

Já na sua aplicação dentro da Gestão Educacional e Pública, estes objetos entram diretamente dentro do campo de Avaliação, tanto Institucional quanto do aluno, onde, ao fim do processo de Ensino-aprendizagem, faz-se sempre necessário realizar uma métrica acerca dos objetivos e metas realizados (Martínez, 2004).

Por oportuno, dentro deste quadro de metodologia de Gestão e Avaliação, cabe salientar as visões da doutrina para aplicabilidade do MEG (21) no campo da Gestão Pública-Educacional de nível superior. Neste contexto, Dantas et al (2014) afirma que:

O ponto de partida da construção do Modelo de Excelência em Gestão Pública repousa sobre a premissa de que a administração pública e, por consequência, todo aspecto educacional que desta tenha surgimento, tem que ser excelente, conciliando esse imperativo com os princípios que deve obedecer, os conceitos e a linguagem que caracterizam a natureza pública das Organizações e que impactam na sua gestão. [...] A este aspecto, nota-se que uma Gestão por Excelência que busca métodos de Avaliação visados em Qualidade não é apenas um novo modelo de gestão aportado, mas uma obrigação específica dentro do direito constitucional, à luz do art. 37<sup>a</sup> e legal à luz das leis de parâmetros curriculares e das definições infraconstitucionais de direito à educação (Dantas et Al, 2014, p.7-26)

Na mesma linha de pensamento, Santos (2002) afirma que modelos baseados em Qualidade e Excelência são necessários aos impetros obrigatórios da Educação Pública, que são: democratização de Gestão e Avaliação e, principalmente, acesso aos princípios fundamentais da Administração Pública.

Assim, mais uma vez, acaba por ser reafirmado por Dantas et al (2014) ao inferir que é “uma necessidade o sistema de Ensino brasileiro ser de Qualidade, Excelência e aspirante de inovação” (Santos, 2002, p.44).

Por último, coloca-se ainda Saviani (2000, p.45) que infere que os modelos de Gestão que buscam Excelência alinham-se às expectativas da sociedade frente ao serviço público de Qualidade, e assim, escolas democratizadas com Avaliação constante da Qualidade de suas atividades maximizam os valores do Estado.

Portanto, aos tais fatores, nota-se que o MEG busca maximização de princípios através do processo da Figura 5 frente à estruturação Institucional baseada nos princípios, missões e visões das empresas. Mostrando-se adequado ao objeto de estudo desta dissertação, elencado no capítulo seguinte.



## **CAPÍTULO III**

### **ESTUDO DE CASO**

---

### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA AERONÁUTICA

Às vistas de Daróz (2016), a Força Aérea Brasileira impetrou-se no Estado Brasileiro com o auxílio da história da aviação brasileira, isto é, fundamentou-se através dos acordos bilaterais entre países de Ensino/aprendizagem em aviação frente aos resultados da primeira guerra mundial com intuito de prover assistência aos possíveis conflitos posteriores, tendo em vista a iminência destes via disparidades doutrinárias mundiais e o otimizado resultado do uso de Forças Aéreas nas guerras concluídas.

Contudo, apesar das iniciativas privadas realizadas, apenas entre as décadas de 1930 e 1940 que esforços do Estado repercutiram numa estrutura produtiva ao setor aeronáutico, fomentados, principalmente, pela aproximação da segunda guerra mundial que ocorrera em 1939; onde, inclusive, no mesmo ano, a Força Aérea Brasileira (FAB) teve seu primeiro registro de utilidade, durante a participação do conflito antissubmarino no Atlântico Sul (Filho, 2012), ganhando força e tornando-se uma Instituição legalmente constitucional dois anos após com o decreto nº 2.961 de janeiro de 1945, no Governo Vargas (Daróz, 2016; Filho, 2012).

Aos entendimentos da época e frente à sua oficialização à sociedade brasileira revista por Getúlio em 1941, foram delimitados fundamentos institucionais da inclusão da FAB ao Estado de direito brasileiro, sendo estes: **(1) o desenvolvimento alcançado pela aviação nacional** e a necessidade de ampliar as suas atividades e coordená-las técnica e economicamente; **(2) sua eficiência e aparelhamento como decisivos** para o progresso e segurança nacionais; e **(3) uma orientação única a qual todos os objetivos da nação pudessem ser atingidos** mais rápido e com o menor dispêndio real (Brasil, 1941).

Estes, deste modo, foram os fundamentos que levaram à instauração (e ao agrupamento) do que chamou-se de FAB; afirmando o decreto que:

Art. 1º Fica criada uma Secretaria de Estado com a denominação de, Ministério da Aeronáutica.

Art. 2º Ao Ministério da Aeronáutica compete o estudo e despacho de todos os assuntos relativos à atividade da aviação nacional, dirigindo-a técnica e administrativamente.

Art. 8º Todo pessoal militar da arma de Aeronáutica do Exército e do Corpo da Aviação Naval, inclusive as respectivas reservas, passa a constituir, a contar da publicação do presente Decreto-Lei, uma Corporação única subordinada ao Ministério da Aeronáutica, com a denominação de Forças Aéreas Nacionais.

Art. 13. Ficam extintos, a contar da publicação do presente Decreto-Lei, a Arma da Aeronáutica do Exército, o Corpo de Aviação da Marinha e o Conselho Nacional de Aeronáutica (Brasil, 1941, LC nº 2.941).

É notável que as primeiras imposições estruturais do órgão não surgiram efeito em campos administrativos, de Planejamento ou educacional (frente ao Decreto-Lei), e tal fato pode ser entendido através das visões de Filho (2012) que subscreve que o período de constituição, estipulado no decorrer de uma guerra, não permitiu inclusões acessórias à instrução Institucional, mas tão somente e apenas um objetivo final, o qual era a proteção da sociedade e a escolha do caminho brasileiro no agrupamento com a política dos Aliados; motivo este pelo qual *pequenos grupos* de Ensino foram formados inicialmente na Instituição.

Todavia, ao desdobramento e à conclusão da 2º guerra, demasiados dispositivos legais, estruturais e administrativo-técnicos surgiram a fim de melhorar a capacidade da Instituição e seu processo de regulamentação.

Destes dispositivos, podem-se firmar como de maiores significâncias: a Lei nº 3302/41 (define Bases Aéreas); a Lei nº 3864/41 (formação geral do Estatuto); a Lei nº 4478/42 (define Organização e Planejamento); a Lei nº 1.601/52 (define a primeira Instituição Educacional); a Lei nº 9.889/46 (Força Aérea em tempos de paz), a Lei nº 7.549/86 e a Lei nº 7.565 de 86 (estipula Código Brasileiro).

Cabe salientar, ainda, a demandada previsão de 1988, onde a Constituição Federal Brasileira (CF) estipulou, integralmente em primeira instância, todos os fundamentos legais para a Instituição, via art. 92º, que enseja que as Forças Armadas:

[...] constituídas pela Marinha de Guerra, Exército e **Aeronáutica Militar**, são **INSTITUIÇÕES NACIONAIS, PERMANENTES e REGULARES, ORGANIZADAS com base na HIERARQUIA e na DISCIPLINA**, sob a autoridade suprema do Presidente da República e dentro dos limites da lei (BRASIL, 1988, art. 92º negrito do autor).

Foram estes dispositivos posteriores à criação legal da FAB, em principal CF/88 e Lei nº 7.565/86, que auxiliaram na afirmação do **processo educacional dentro da Corporação**,

tendo em vista que todas as primeiras disposições eram retornadas por uma visão de combate e segurança nacional (Daróz, 2016), mas não pela previsão Institucional organizativa, ou seja, por um Planejamento Organizacional.

Estes letramentos, assim, produziram necessidade de debate e de formação legal no que tange à educação e Ensino na Instituição, gerando resultados pós-2000.

Por consequência, e visando mudanças sócio-políticas no órgão, após a CF/88 e suas definições, no ano de 2011, buscando uma reestruturação *de base*, o Decreto-Lei nº 12464, que revogou o Decreto-Lei nº 8.437 de 1945 e as Leis 1.601 de 52 e 7.549 de 1986, definiram **um novo quadro organizativo e produtivo** focado na necessidade de qualificação para exercício dos cargos e para o desempenho das funções previstas na estrutura Organizacional da Aeronáutica (Brasil, 2011).

E assim, este Decreto não somente buscou uma melhoria na função social-legal do órgão, mas também propôs melhora na especialização do sistema de Ensino, visando este por um viés tecnológico e atualizado com os Princípios Fundamentais da República, administrados no art. 37º da CF de 1988.

Além disso, o referido Decreto é entendido também como um dos marcos para a mudança das visões Corporativas das instituições militares no país, por perceber, de primeira análise, todos os campos humanos que frizam-se através da educação, isto é, perceber as visões Culturais, de Clima, pessoais e psicológicas do processo de Ensino e, principalmente, da especificidade do processo de Ensino militar. Foi, assim, “a base para os fundamentos seguintes da Constituição de 1988 e, principalmente, dos decretos que estabeleciam vertentes de estudo para os militares, de quaisquer aspectos ou regiões de estudo no Brasil e nos Estados brasileiros” (Filho, 2012, p.71).

Com tais fundamentos, frente às disposições de 1988 e também com a colaboração de 2011, a Instituição passou a recolher processos estratégicos contínuos de melhoria, buscando assimilar suas definições estratégicas e definir quais os objetivos, esperados frente à sociedade, para um período médio-longo de atividades realizadas (Drumond, 2004). E foi a partir deste momento que um processo eficaz de planejamento (englobando ações de educação, gestão e atividades fins) surgiu.

Nesta visão, atualmente, o Plano Estratégico Militar da Aeronáutica (PEMAER) – estratégia presente na Organização – tem por finalidade orientar, de forma integrada e articulada com a Concepção Estratégica "FORÇA AÉREA 100", as ações a serem desenvolvidas pela Força Aérea Brasileira (FAB), considerando o horizonte temporal de 2018 a 2027 (PCA 37-17, 2017, p.10).

Nele, a partir do entendimento de que “a realidade presente de limitações orçamentárias exigiu que a metodologia de Planejamento da Aeronáutica fosse reformulada, aumentando a velocidade de reanálise das ações programadas” (FAB, 2017, p.21), definiu-se o que chama-se de cadeia de valor, que instituiu todos os deveres cotidianos da Instituição, facilitando a priorização da distribuição dos limitados recursos orçamentários disponibilizados para o Comando da Aeronáutica, ao englobar todas as funções necessárias e seus objetivos limitantes.

Como cadeia de valor, pode-se conceituar, segundo Porter (1991), um conjunto de atividades/exames das atividades executadas e do modo como elas interagem, para enfoque amplo de uma empresa, ou seja, um instrumento sistemático de Avaliação, que mostra todas as perceptivas de uma empresa em todos os seus campos e competências. Deste modo, cabe destacar Porter (1991), que afirma que:

A cadeia de valores desagrega uma empresa nas suas atividades de relevância estratégica para que se possa compreender o comportamento dos custos, gastos, suas principais necessidades, seus principais objetivos em tempo e espaço e, principalmente, todas as fontes existentes e potenciais de diferenciação de uma Instituição do mercado em que se encontram. Assim, ao utilizar um sistema que busca demonstrar, em cadeia, as perspectivas empresariais, uma empresa ganha vantagem competitiva, executando estas atividades estrategicamente importantes de uma forma mais barata ou melhor do que a concorrência, ganhando maior notoriedade e melhorando o seu desenvolvimento e objeto fim (Porter, 1991, p.41)

Esta concepção estratégica (de cadeia de valor) é a base de objetivo deste documento que visa avaliar suas premissas e fundamentos e assimilá-los com uma Gestão em Excelência, isto é, pôr em prática os fundamentos institucionais da Aeronáutica e aplicá-los dentro da visão de Avaliação de Qualidade e Excelência.

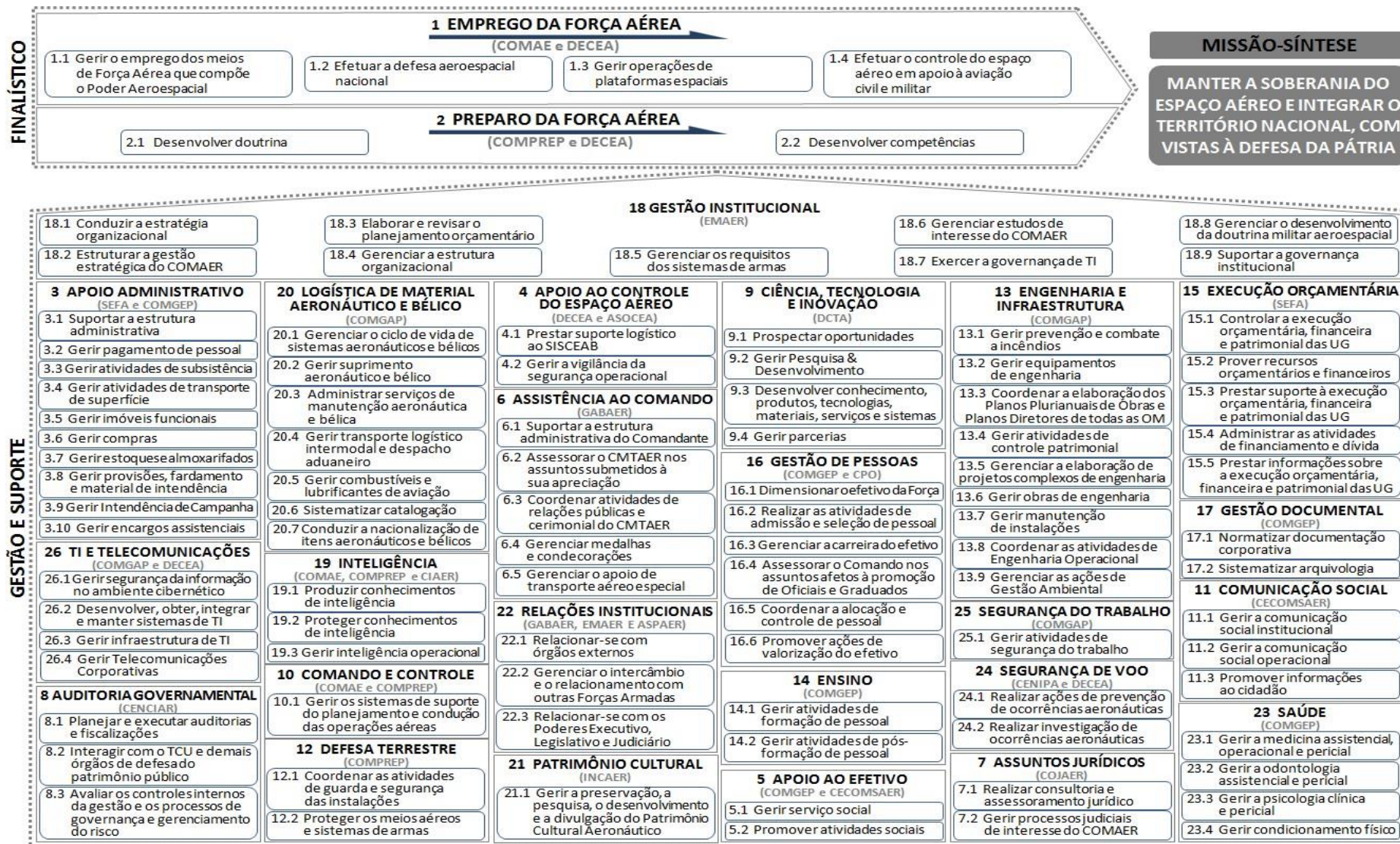
Neste ímpeto de análise, considerando o Ensino e aprendizagem, cabe por que, como visão estratégica do período, a Instituição possui (dentro do campo do Ensino, Avaliação e Gestão Educacional):

Modernizar o Sistema de Ensino da Aeronáutica, cuja finalidade é garantir que o sistema de Ensino seja aprimorado, notadamente pelas mudanças Culturais e pedagógicas ocorridas ao longo das últimas décadas (PEMAER, 2017, p.22)

É com tal apreciação que, na próxima seção, faz-se um estudo sob o Ensino da Instituição, seus conceitos e fundamentos, tendo em vista que, legalmente, existe uma previsão de demanda e Qualidade. Previamente, todavia, a Figura 14 representa toda a *cadeia*

*de valor* mencionada e seus objetivos para o período, tendo em vista as premissas básicas da Instituição, que aplicam para os estudos práticos que serão realizados na AFA, objeto central da Avaliação Institucional e de Diagnóstico realizada.

Figura 12: Cadeia de valor do Planejamento Estratégico 2018-2027



Fonte: PEMAER (2017)

### 3.1.1 DA EDUCAÇÃO, E ENSINO MILITAR

Para Moreira (2003), no que tange à conceitualização do processo educacional, cabe entender que, quando se fala em aprendizagem, automaticamente se fala num processo de relação estrutural, associativa, cooperativa e de contribuição entre educando, seus colegas, gestores, professores e, principalmente, entre Planejamento Organizacional executivo e aprendizagem.

Para o autor, a capacitação do sistema de Ensino surge como um fundamento de qualificação deste, melhorando a resolução de suas problemáticas associadas e, por consequência, dos resultados produtivos que são almejados (Moreira, 2003). Frente a esta perspectiva, Moreira (2003) afirma que todo processo educacional, indiferente das motivações ou das obrigações a serem exercidas, deve:

Redigir-se por boa promoção do desenvolvimento cognitivo-intelectual do aluno tão quanto por sua técnica-social e evolutiva, formando indivíduos que são capazes de promover mudanças e alinharem-se às perspectivas que o Estado e da Instituição que o formam. Educar é, assim, mais do que ensinar processos quantitativos, e sim alinhar aspectos humanos e científicos em prol dos objetivos finais que são buscados por uma Instituição; é um processo mais administrativo do que necessariamente pedagógico (Moreira, 2003, p.19).

Neste campo, Bicudo (2006, p.224) entende que todo processo de educação fundamenta-se pelo **uso significativo do didático-pedagógico** e pela necessidade de uma **formação adequada estrutural**, isto é, de Planejamento executivo do processo de formação. E, assim, ensinar e aprender possuem **mais especificidades fora da sala de aula do que dentro do processo de Ensino** (Bicudo, 2006). Nesta visão, ainda, a autora entende que tanto ao profissional que ensina quanto ao demais sujeitos do processo de aprendizagem, é demasiado necessário, dentro do perfazer do processo educativo, o desenvolvimento e a compreensão de questões de ordem e o reconhecimento do sistema (de aprendizagem) em que se encontram. Todavia, tais características são possíveis somente a partir de uma Gestão Educacional de qualidade e de comprometimento, afirma a autora (Bicudo, 2016, p.37).

A Qualidade e a Organização Institucional são, assim, fontes primárias de fomento do processo de Ensino (Tardif, 2000, p.9); e, assim, objetivam maior eficácia na conclusão da formação através de um Planejamento estruturado de gestão com competência (Pereira, 2008). À esta perspectiva, à luz das menções da subseção acima, que em 2011, notou-se [...] <sup>a1</sup>, sob o argumento de que:



O Comando da Aeronáutica, para fazer frente às novas concepções filosóficas, pedagógicas e acadêmicas aplicáveis à área, tem buscado de forma sistemática a imprescindível modernização de seu Sistema de Ensino, de modo a assegurar maior eficiência ao processo Ensino-aprendizagem, refletindo-se na eficácia do desempenho das funções militares (Jobim, 2009, p.8)

[...]a<sup>2</sup> a ocorrência de firmação de uma base de Gestão/Planejamento de Ensino para a Aeronáutica, esta qual fundamentada e aprovada sob o subscrito da Lei nº 12.464. Como fundamento principal, em seus arts. 1º e 2º, esta estabeleceu que:

O Ensino na Aeronáutica **tem como finalidade** proporcionar ao seu pessoal militar, da ativa e da reserva, e a civis, na paz e na guerra, a **necessária qualificação para o exercício dos cargos e para o desempenho das funções previstas** na estrutura Organizacional do Comando da Aeronáutica, para o cumprimento de sua destinação constitucional.

O Ensino na Aeronáutica **obedecerá a processo contínuo e progressivo de educação integral, constantemente atualizado e aprimorado, executado de forma sistêmica**, que se desenvolve mediante fases de qualificação profissional, com exigências sempre crescentes, desde os fundamentos até os padrões mais apurados de Cultura geral e profissional (Brasil, 2011, LC 12.464, negrito e subscrito do autor).

A partir de tais observações primárias, é possível entender que houve significativa preocupação com formação otimizada e especificada de militares (das diversas áreas da instituição) bem como procurou-se definir, já nas primeiras disposições da lei, a necessidade de uma qualificação mínima para exercício de funções, viabilizando, ao formado, aderência em competências e habilidades exclusivas. Procurou-se, também, um **processo contínuo e progressivo de educação integral**, devidamente registrado sob competência de Excelência.

Todavia, a LC 12.464 também dispõe de princípios que visam os objetivos primários apresentados nos primeiros artigos, estes sendo:

O Ensino na Aeronáutica será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - observância dos valores, virtudes e deveres militares;
- II - profissionalização continuada e progressiva;
- III - aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência;
- IV - preservação das tradições nacionais e militares;
- V - permanente atualização doutrinária, científica e tecnológica;
- VI - pluralismo pedagógico;
- VII - permanente aperfeiçoamento do processo Ensino-aprendizagem;
- VIII - valorização do instrutor e do profissional de Ensino;
- IX - integração aos sistemas de Ensino da educação nacional; e
- X - titulações e graus técnicos ou universitários próprios ou equivalentes aos de outros sistemas de Ensino (Brasil, 2011, LC nº. 12.464).

Podem-se realizar, portanto, algumas análises doutrinárias aos fundamentos do processo educacional da Instituição: (1) todo o Ensino baseia-se em fundamentos e observância dos valores, virtudes e deveres militares (previstos pela Portaria nº 156, de 23 de abril de 2002); (2) há importância para o aprimoramento e para o aperfeiçoamento do processo de Ensino; (3) busca-se uma integração com o sistema de Ensino nacional – e, por competência, às previsões de Bicudo (2006), Moreira (2003) e Tardif (2000) fundamentam-se ao órgão; (4) busca-se um sistema tradicional de Ensino, todavia o PEMAER (2017) prevê mudanças nestes parâmetros (tecnológicas e de Cultura-estruturais); e (5) busca-se a valorização do processo de Ensino e aprendizagem através de seus sujeitos competentes.

Estas são as premissas que, em momento oportuno, inferem-se a partir da Excelência em Gestão a ser apresentada.

Seguindo, nota-se, portanto, que o processo de aprendizagem e Ensino, dentro das premissas fundamentais do art.º 3º que a lei, prevê, portanto, um objetivo essencial de administrar em torno de diferentes níveis, onde a construção e o acompanhamento dos projetos de Qualidade em educação são o fator almejo da Instituição. Isto é, centra-se que, nas alíneas da Lei, é observável a busca pela preservação, formação e adequação de um sistema sustentável de Ensino, flexível às disposições sociais tecnológicas e condizente com as permissões tradicionalistas da Instituição. Este assim, às visões desta dissertação, é o objeto central da Lei do Ensino na Aeronáutica.

Tendo em vista tais fundamentos, a próxima seção analisa a estrutura base e os órgãos internos de competência do Ensino na Força Aérea Brasileira, levando em consideração os dispositivos legais, análises doutrinárias, instituições e, também, visões extrínsecas. Faz-se uma visão abrangente, ao nível nacional, e se apresentam instruções quanto aos docentes e seus campos de produção aceitos pelo órgão e processos de diplomação e certificação.

### **3.1.2 ESTRUTURAÇÃO E SISTEMA DE ENSINO INSITUCIONAL**

A estrutura atual também compete às visões da 12.464, que considera um planejamento estruturado para cada competência relacionada com o processo de Ensino e formação de novos oficiais. Neste sentido, cabe entender, de primazia, a existência do que chama-se de SISTENS, que basicamente é um sistema de Ensino destinado a qualificar o quadro militar e o civil para o desempenho dos cargos e exercício das funções previstas em sua Organização, nos termos da Lei (Brasil, 2011).

Objetivamente, integram SISTENS: **(a) Órgão Central do Sistema**, que compreende o *Departamento de Ensino da Aeronáutica*, sendo responsável pela orientação normativa, coordenação, controle, supervisão, elaboração orçamentária e pelo apoio técnico ao SISTENS, sob comando do *Departamento Geral Pessoal*; **(b) Organizações de Ensino**; e **(c) Outras Organizações da Aeronáutica**, que desenvolvem atividades de Ensino, pesquisa, extensão ou apoio (Brasil, 2011). Já no que tange as atividades, estas compreendem as pertinentes ao conjunto integrado do Ensino, da pesquisa e da extensão e também as de caráter assistencial e supletivo (Brasil, 2011).

O SISTENS também atua em todos os campos educacionais creditados no país, que são: **(I) Educação básica**: a) Educação infantil; b) Ensino Fundamental; e c) Ensino Médio; **(II) Educação superior**: a) graduação; b) pós-graduação; e c) extensão; e **(III) Educação profissional**: a) formação inicial/continuada ou qualificação profissional; b) Educação profissional técnica nível médio; e c) Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Já seu sistema de Ensino, fundamentalmente falando, compete-se em três etapas, mencionadas na Tabela 4.

Tabela 4: Cadeia de valor do Planejamento Estratégico 2018

<b>PREPARAÇÃO</b>	<b>FASE ENVOLVIDA</b>
Tem a finalidade de propiciar, ampliar, sedimentar e nivelar conhecimentos, bem como qualificar militares para o ingresso em determinados cursos de formação e pós-formação	A fase de preparação será desenvolvida por meio de cursos de preparação e de admissão.
<b>FORMAÇÃO</b>	<b>FASE ENVOLVIDA</b>
Tem finalidade de qualificar, dentro de cada nível educacional, militares e civis da Aeronáutica para o desempenho dos cargos e exercício das funções inerentes aos postos, graduações e classes iniciais dos diversos quadros, especialidades e categorias funcionais	A fase de formação será desenvolvida por meio de cursos de formação, de graduação e de estágios de adaptação.
<b>PÓS-FORMAÇÃO</b>	<b>FASE ENVOLVIDA</b>
Tem finalidade de qualificar, dentro de cada nível educacional, militares e civis da Aeronáutica para o desempenho dos cargos e exercício das funções que requeiram habilidades e conhecimentos específicos, diferenciados ou aprofundados em relação àqueles ministrados na fase de formação	A fase de pós-formação será desenvolvida por meio de cursos de especialização, de aperfeiçoamento, de altos estudos militares e de programas de pós-graduação

Fonte: Autor (2020) apud Aeronáutica (2011)

Neste campo de fases e também de qualificação e produção, cabe colocar as previsões do Planejamento 2018-2027 enquanto objetivos do sistema de Ensino do Comando da Aeronáutica; e, se estabelece via Plano de Comando da Aeronáutica PCA 11-48 de 2018, os seguintes objetivos específicos:

1. Qualificar e habilitar os recursos humanos para o exercício de cargos e funções de interesse para o Emprego do Poder Aéreo e Espacial e para a Gestão Pública.

2. Incrementar a formação inicial dos militares do QOINF e SGS, com vistas a capacitá-los a participar de Operações de GLO, com foco em uma maior e melhor especialização requerida pelas características daquele ambiente operacional e nos limites legais estabelecidos.
3. Priorizar a realização de cursos de capacitação no Brasil, deixando para o exterior, apenas, os cursos nos quais não haja especialização similar no país.
4. Ampliar os exercícios práticos nos cursos de formação e pós-formação para desenvolver as habilidades e atitudes esperadas e aproximar os instruídos da realidade.
5. Expandir prática do Ensino a Distância (EAD), eventualmente como pré-requisito para o Ensino presencial, de forma ampliar as possibilidades de capacitação e reduzir custos.
6. Estimular o preparo intelectual individual, por intermédio de cursos de graduação e pós-graduação em áreas de interesse da FAB, potencializando o conceito de trilha de capacitação.
7. Promover parcerias com instituições de Ensino ou Forças Armadas, expandindo as opções de capacitação do efetivo.
8. Promover o aprendizado de idiomas estrangeiros, priorizando a qualificação na língua inglesa e também na língua espanhola.
9. Aprimorar toda a metodologia relacionada à instrução aérea, ajustando-a às novas tecnologias e táticas empregadas pelas aeronaves (PCA 11-47, 2018, p.30).

Por fim, no tocante à estrutura propriamente dita, cabe colocar, de modo visual, os sujeitos definidos dentro do Comando-Geral do Pessoal (COMGEP), do qual o primeiro órgão de competência específica, Diretoria de Ensino da Aeronáutica (DIRENS), está estipulado e delimitado, respondendo ao COMGEP e, por consequência, ao Comandante. A Figura 13 apresenta a estrutura.

Figura 13: Cadeia de valor do Planejamento Estratégico 2018-2027



Fonte: Aeronáutica via PEMAER (2018)

Considerando todo entendimento-base do sistema de Ensino SISTENS e seus níveis de atuação (tão quanto suas visões objetivas), a próxima subseção elenca as definições e atividades doutrinárias de responsabilidade dos órgãos competentes, pelo aspecto doutrinário e também pela visão do dispositivo legal RICA/ROCA e PEMAER, visando apresentar suas definições e competências internas bem como suas posições e importância no processo de aprendizagem da Instituição.

### **3.1.3 DIRETORIA DE ENSINO DA AERONÁUTICA (DIRENS)**

A DIRENS, Organização do Comando da Aeronáutica (COMAER), prevista pelo Decreto nº 6.834 de 2009, tem seu funcionamento orientado no (I) Regulamento da Diretoria de Ensino (ROCA) 21-104 de 2018 e no (II) Regimento Interno da Diretoria de Ensino (RICA) 21-281 de 2018.

Tem por finalidade planejar, gerenciar e controlar atividades de Ensino, relativas à formação e pós-formação do pessoal do COMAER, além das relativas à educação básica, em caráter assistencial e ao supletivo (Brasil, 2011, art.º 5º). Deste modo, é notável que são nestes documentos que se preveem as disposições normativas de atuação dos profissionais chefes e subdiretores do sistema educacional (completo) da Instituição, sempre através do mapeamento das atividades e dos serviços realizados.

O referido ROCA e o RICA inferem objetivos similares em seus documentos, com previsões do art.º 3º da Lei nº 12.494/2011, onde afirmam que é de responsabilidade do Diretor da DIRENS, tão quanto competência da qualquer instância máxima, “definir políticas que melhorem Qualidade do Ensino e aproveitamento deste nos âmbitos econômicos, sociais e objetivos da Instituição” (ROCA 21-104, 2018; RICA 21-281, 2018).

Desta forma, e também como demonstrado e estabelecido nos Regimentos e também no PEMAER (2017), a DIRENS é o órgão central que gerencia toda a atividade voltada para o Ensino na Força Aérea Brasileira, desde o Planejamento dos concursos de admissão às Escolas de Formação de Oficiais e Sargentos até a formação base e contínua, além do acompanhamento e Planejamento dos cursos de pós-formação ao longo da carreira militar.

Outro importante documento que reafirma tal funcionamento é a Norma do Sistema do Comando da Aeronáutica, NSCA 37-1 de 2018, que tem como objetivo determinar o nível de execução das atividades de Ensino de forma sistêmica, a fim de assegurar permanente eficiência dos órgãos/elementos executivos do SISTENS nas áreas de Planejamento, de orientação, coordenação e Avaliação de (1) estudos, (2) pesquisas e (3) projetos no Ensino da Aeronáuti-

ca. Como delimitação, o documento exprime que à DIRENS compete: orientar, coordenar, supervisionar e controlar todas as Organizações de Ensino (OE) subordinadas, além de prover políticas que se alinhem aos objetivos estratégicos institucionais.

Neste horizonte de objetivos, correlacionam-se objetivamente, portanto, as previsões do art. 4º do referido RICA, ao qual afirma serem seus objetivos e atarefações:

- I - planejar, orientar, coordenar, avaliar atividades, estudos, pesquisas e projetos na área de Ensino da Aeronáutica;
- II - orientar, coordenar, supervisionar e controlar as Organizações de Ensino (OE) subordinadas;
- III - estabelecer diretrizes, normas, critérios, planos e demais disposições orientadoras de cursos, estágios, exames de admissão e de seleção, exames de suficiência, currículos e demais atividades;
- IV - realizar avaliações sistemáticas e continuadas do Ensino, objetivando a sua constante melhoria, na busca por maior efetividade do atendimento às necessidades ocupacionais do Comando da Aeronáutica (COMAER);
- V - intermediar a ligação com Organizações congêneres, estranhas ao COMAER, nos assuntos de sua competência;
- VI - atuar como órgão central do Sistema de Ensino da Aeronáutica (SISTENS), estabelecendo orientação técnica e normativa de Ensino;
- VII - supervisionar o desempenho dos Órgãos Executivos do SISTENS (RICA 21-281/ROCA 21-104, 2018; Brasil, 2008, p.14).

Portanto, é dentro de estrutura da DIRENS e partir de tais objetivos que encontram os elementos executivos que estão sob condução pedagógica e administrativa da DIRENS: instituições educacionais militares e de assistência, mencionadas no segundo parágrafo da seção anterior. E, assim, a partir de suas premissas, cabe à DIRENS, sob a supervisão do Comando-Geral do Pessoal, “realizar avaliações sistemáticas/continuadas do Ensino, objetivando a sua constante melhoria, na busca por maior efetividade no atendimento às necessidades do COMAER” (ROCA 21-104, p.14).

É notável que suas atuações se mostram de forma analíticas e normativas, com menor força de execução (frente às outras Organizações do sistema de Ensino da instituição), todavia, atividades de auditoria e controle bem como determinação prática e aprovação de modelos de exame (de nível executivo) também recaem-se sobre o poder deste órgão, tornando mista suas atribuições, embora fundamentalmente de natureza teórica.

Seguindo, estruturalmente, apresentam-se 7 Organizações militares de Ensino, voltadas à Formação e Adaptação Profissional e Militar, que estão sob competência e destino do órgão máximo apresentado; diretamente: **(1) Academia da Força Aérea (AFA)**, onde são formados os oficiais aviadores, intendentes e infantess; **(2) a Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR)**, onde forma-se sargentos de variadas especialidades administrati-

vas/operacionais que apoiam atividade fim da Força Aérea Brasileira; **(3) a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR)**, que possui incumbência de formar alunos que ingressam na AFA no curso de oficiais aviadores e **(4) Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica (CIAAR)**, que possui função de realizar a adaptação militar aos oficiais especialistas detentores de nível superior em áreas de interesse para a Força Aérea Brasileira (médicos, dentistas, farmacêuticos, bibliotecários, pedagogos, capelães, dentre outros) (NSCA 37-1, 2018; PCA 11-47, 2018); **(5) Universidade da Força Aérea (UNIFA)**, formação geral de discentes; **(6) Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica (EAOAR)**, onde realiza-se processos contínuos de aprendizagem setoriais e **(7) Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR)**, para formação especial e continuada.

Por mim, no campo matemático, salienta-se que toda estrutura sob revisão da DIRENS possui, medianamente, 2.500 discentes e equipes administrativo-legais, em seus diferentes níveis de (1) quadro e de (2) especialização (PEMAER, 2017, p.27). Abaixo, analisam-se as competências, objetivos e noções gerais da AFA, Organização objeto de estudo central da reestruturação no plano de Gestão e Avaliação. Espera-se que, à sua aplicabilidade, os demais institutos da Organização também se alinhem ao projeto.

### 3.2 ACADEMIA DA FORÇA ÁEREA (AFA)

Criada em 25 de março de 1941, a Academia da Força Aérea, Organização de Ensino superior do Comando da Aeronáutica (COMAER), possui como finalidade a formação de oficiais de carreira dos quadros de oficiais Aviadores, Intendentes e de Infantaria da Aeronáutica (PEMAER, 2010). De modo geral, às vistas de seu plano de estratégica para limite de 2030, a Instituição busca:

[...] formar Oficiais de Carreira da Aeronáutica dos Quadros de Oficiais Aviadores, Intendentes e de Infantaria da Aeronáutica, desenvolvendo em cada cadete os **atributos militares, intelectuais e profissionais, além dos padrões éticos, morais, cívicos e sociais**, obtendo-se, ao final desse processo, oficiais em condições de se tornarem líderes de uma moderna Força Aérea (AFA, 2014, p. 23, grifo do autor)

Sua estrutura recorre por áreas administrativas, operacionais e educacionais, sendo a última dividida em: (1) **disciplinas técnico-especializadas** (áreas militares específicas de formação) e (2) **disciplinas de âmbito geral**, de formação de Ensino Superior, seguindo às previsões do art. 19 da Lei nº 12.464/2011, no qual afirma que a “Academia da Força Aérea -

AFA, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA e o Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica - CIAAR ministrarão cursos de nível superior, em áreas de interesse da Aeronáutica”. De modo geral, aos três modelos de formação, competem-se as seguintes certificações:

Art. 25. O Curso de Formação de Oficiais Aviadores, da Aeronáutica, ministrado pela AFA, conferirá a seus concluintes a graduação de bacharel em ciências aeronáuticas, com habilitação em aviação militar, e a graduação de bacharel em administração, com ênfase em administração pública.

Art. 26. O Curso de Formação de Oficiais Intendentes da Aeronáutica, ministrado pela AFA, conferirá a seus concluintes a graduação de bacharel em ciências da logística, com habilitação em intendência da Aeronáutica, e a graduação de bacharel em administração, com ênfase em administração pública.

Art. 27. O Curso de Formação de Oficiais de Infantaria da Aeronáutica, ministrado pela AFA, conferirá a seus concluintes a graduação de bacharel em ciências militares, com habilitação em infantaria da Aeronáutica, e a graduação de bacharel em administração, com ênfase em administração pública (BRASIL, 2011).

Pode-se notar, então, que, dentro do campo educacional, existem duas setorizações de maior importância: (a) Divisão de Ensino e (b) Corpo de Cadetes da Aeronáutica. Às vistas do ROCA 21-88 (2018), compete à Divisão de Ensino (e a todos os seus representantes [professores, assistentes, diretores e afins] tratar dos assuntos relativos à formação intelectual/profissional integral dos educandos.

Assim, esta Divisão deve buscar Planejamento, programação, coordenação, e execução tão quanto deve avaliar as atividades relacionadas ao Ensino dos campos geral e técnico-especializado (com exceção da instrução aérea). Cabe dizer que a Divisão de Ensino também planeja, programa e avalia instruções referentes ao campo militar.

Já no Corpo de Cadetes (CCAer), propriamente dito, suas funções compreendem a coordenação de atividades administrativas e apoio aos Esquadrões do CCAer (grupos de formação); o tratamento de assuntos relativos à formação moral, cívica e social destes; e a execução de instrução referente ao campo militar.

Estes são os dois grupos de maior importância dentro da AFA (encontrando-se em todos os níveis de reprodução). Quanto ao tratamento dos cursos ministrados (Aviadores, Intendentes e de Infantaria), a logística é simplificada: 04 (quatro anos em regime de internato), e assim, cadetes (discentes) possuem uma rotina semanal de estudos na Divisão de Ensino, e também atividades práticas de Educação Física e Doutrina Militar. Além disso, de acordo com o calendário anual de atividades, possuem outras atividades secundárias, rotineiras ou não, de



natureza de instrução, estágio, operações, dentre outros. Todas estas fazem parte do período avaliatório. De maneira geral, é observável o pouco ócio criativo, tendo em vista que o processo de aprendizagem ocorre durante o dia todo e, inclusive, em periódicos noturnos. Por fim, no que tange às suas visões e metas futuras, ao período compreendido do planejamento (2015-2030), podem ser estas estigmatizadas em:

**Visão de Médio Prazo – 2020**, ser reconhecida pela Força Aérea Brasileira como escola de Excelência em constante aprimoramento e fundamental na formação profissional, ética e moral dos líderes necessários para o cumprimento da Força Aérea (AFA, 2014, p. 105, grifo do autor).

**Visão de Longo Prazo – 2030**, ser reconhecida mundialmente pela Excelência na formação profissional, ética e moral dos líderes que a Força Aérea Brasileira necessita para o cumprimento de sua missão (AFA, 2014, p. 105, grifo do autor).

É notável que a Instituição preza pela busca da Excelência, portanto, e também por objetivos éticos e de aprimoramento em seu processo de aprendizagem futuro. Tal fato fica evidentemente observável ainda em suas últimas disposições do Planejamento 2015-2030, do qual é desprendido o entendimento abaixo:

[...] as necessidades de formação do futuro oficial da FAB não podem mais ser vistas somente como um conjunto de conhecimentos necessários ao cumprimento de tarefas associadas aos cargos, e sim como um conjunto de competências que o oficial mobilizará em face a uma atuação profissional cada vez mais mutável e complexa. Portanto, **determinar e monitorar tais competências torna-se fundamental para a Academia da Força Aérea** (AFA, 2014, p. 41, subscrito do autor).

Deste modo, faz-se perceptível que há busca por novas metodologias e métodos de reprodução de Ensino (de Avaliação e de transmissão) que baseiem-se nos objetivos do Plano de Modernização do Ensino da Aeronáutica (PCA 37-11) de 2017, que busca “aperfeiçoar todo o sistema de Ensino praticado na Aeronáutica e estabelecer metas, projetos e atividades com prazos/prioridades a serem alcançadas” [...] nos próximos anos (PEMAER, 2017, p.6). E para tal contextualização, apresenta-se, abaixo, um sistema de Avaliação, baseado no MEG21, para AFA, para que realize-se um Diagnóstico de necessidades da Instituição frente aos projetos que estão sendo implementados. Busca-se avaliar quais as principais problemáticas e possíveis soluções para a busca de um modelo de Excelência em Gestão e Administração Educacional e Pública.

### 3.3 METODOLOGIA CIENTÍFICA

Neste campo, apresenta-se a metodologia científica utilizada durante o desenvolvimento prático da pesquisa, focando nos aspectos qualitativos de realização. Previamente, definiu-se a utilização de duas metodologias qualitativas mixadas a fim de realizar o tratamento dos dados coletados, conforme as previsões iniciais do documento.

A primeira, reconhecida pelo nome de *Técnica de Análise de Conteúdo*, trata-se de um modelo de análise que fora desenvolvida, primariamente, para as ciências de comunicação, ainda no século 20, nos EUA, para analisar informações e problematizações dos meios de comunicação em massa (Lish & Kriz, 1978). Em seu caso, a frequência de determinadas temáticas ou maneirismos, a contagem, a atribuição de pesos e o relacionamento entre os elementos dos textos/entrevistas e/ou áudios contabilizados vem em primeiro plano (Merten, 1983), isto é: analisa-se as frequências objetivas do texto, a partir de (1) casos marcantes de cada uma das funções avaliadas; (2) o contexto dos elementos encontrados no texto; (3) os vícios de fala; (4) e o que não encontra-se, objetivamente, dentro do texto (Rust, 1994).

Assim sendo, esta metodologia parte da análise de conteúdo qualitativa sistemática, sem desmoronar numa quantificação precipitada (Mayring, 2000) ou fixar-se em apenas alguns campos de análise; avalia todas as alíneas e os objetivos, até mesmo dos maneirismos, de cada um dos locutores/textos. “O forte da análise de conteúdo é que ela analisa o material passo a passo com controle metodológico rígido; ela divide o material em partes que são trabalhadas cada uma por sí, e, ao fim, como um todo” (Ritsert, 1972, p.44). Tal método foi escolhido, principalmente, pela presença de quatro entrevistas participativas que formulam um conteúdo final sobre a Avaliação Institucional da AFA.

Mayring (2000) propõe que na Análise de Conteúdo há 3 técnicas: (1) sumarização – determinar os principais tópicos de cada uma das falas/textos/entrevistas apresentadas; (2) explicação: acrescentar material adicional conforme as explicações do texto; e (3) estruturação: filtrar o material ou avaliar de acordo com critérios estabelecidos. Assim, durante o desenvolvimento deste material, usa-se os 3 passos para afirmar ênfase do que os entrevistados buscaram assimilar com suas ideias. A sumarização ascenderá os principais ideais levantados por cada um dos entrevistados, a explicação são pequenos adendos incluídos pela autoria para correção dos ideais dos entrevistados, e a estruturação é a técnica utilizada para filtragem do material apresentado da pesquisa (previamente ao texto). Em todas elas usa-se a lógica e um processo dedutivo, conforme explicitado importante por Ritser (1972) nesta técnica, com sua devida justificção ao texto.

Cabe salientar uma metodologia fundamental de entendimento da Técnica de Análise de Conteúdo, que é apresentada por Rust (1994) ao afirmar que, durante toda a análise dos discursos, o autor deve usar explicações que melhorem o subentendimento dos pesquisados (textos, entrevistas e afins), e assim assimilem as ideias centrais que querem estes posicionar durante a pesquisa, com encaixe de palavras e reflexões doutrinárias, gerando contrapesos sob outras informações e ou análise de situações que possuem reflexo nas orações avaliadas, afinal, o objetivo da análise de conteúdo qualitativa estruturante é filtrar as estruturas principais do material, a partir de toda sua revisão, e apresentar as funções objetivas (com explicações) que este material busca apresentar (Rust, 1994). E assim, o procedimento prévio, antes a esta escrita, se dividiu em dois: apreciação de todo conteúdo e transcrição objetiva deste para análise textual (cumprindo a etapa de estruturação). As etapas de sumarização e explicação são apresentadas durante as análises das ideias.

Todavia, esta metodologia não foi a única observada, principalmente por seu enfoque ao caráter objetivo do texto, que necessita de complementação. E como buscou-se uma análise mista (subjetiva e objetiva) a fim de compreender a Avaliação Institucional e possibilitar uma análise a partir do Modelo MEG (21), também usou-se um segundo método de análise, com nomeação de *Técnica de Análise Fenomenológica*.

A Análise Fenomenológica, com raízes profundas em metodologias filosóficas, compreende, segundo visão de seus criadores e desenvolvedores Giorgi (1970), Graumann & Métraux (1977) e Kockelmans (1987), um estudo da fonética, da psicologia admitida durante a produção de informações e da pedagogia linguística. E assim, poderia ser traduzida como um estudo científico que busca traduzir a manifestação concreta do indivíduo, através de todos os aspectos de sua fala/texto, observadas ou não ao olho nu.

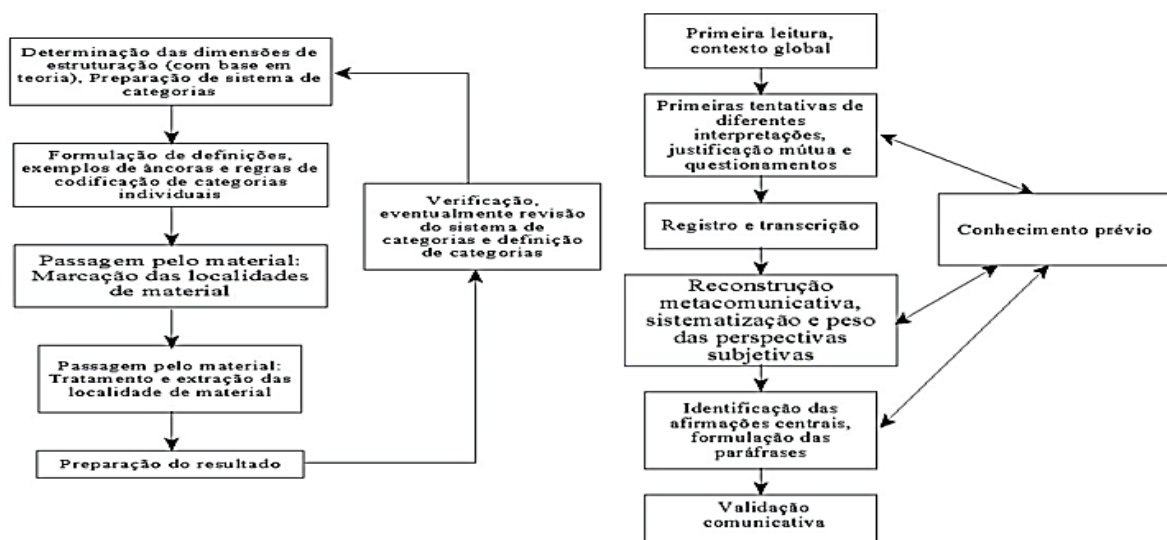
Deste modo, a ideia básica é que se “deve partir da perspectiva de cada indivíduo, das suas estruturas subjetivas de significados, das suas intenções, porque os fenômenos nas ciências humanas sempre são objetos intencionais, a consciência humana é dirigida a eles, sendo o objeto da análise o cerne mais profundo, à natureza das coisas, quer dizer, não ficar na superfície, nas aparências” (Kockelmans, 1987, p.101). É com tal aspecto que busca observar a subjetividade presente nas falas de cada um dos entrevistados, tentando apreciar graus de insatisfação e problemáticas adquiridas em sua fala. Para tal composição, os textos transcritos utilizam-se dos maneirismos das falas dos entrevistados. Segundo Danner (2014), esta Avaliação busca as múltiplas interpretações e a contraposição de informações, exatamente o previsto para o sistema de pesos e contrapeso as informações de cada um dos pesquisados.

Neste sentido, remonta-se que esta análise subjetiva seguirá quatro passos: (a) uma visão geral do material analisado – realizado previamente à disposição textual; (b) a observância de tópicos, sentimentos, características significativas do subjetivo de cada um dos avaliados; (c) a interpretação conjunta dos dados e características significativas de cada pesquisa; e (d) a comparação entre itens subjetivos (e objetivos) das unidades, conectadas e sintetizadas, buscando compreender informações sobre a instituição e seu sistema de Gestão e Avaliação Institucional.

Estas, portanto, formam as duas respectivas metodologias de análise: a primeira, de caráter intimamente objetivo, que avalia e sintetiza as informações textuais importantes para cada um dos questionamentos, a segunda, subjetiva, que avalia tão quanto a primeira toda a parametrização do que foi falado, mas também foca nos aspectos, sentimentos, observâncias e maneirismos apresentados pelos entrevistados, a fim de obter maximização de suas informações, e retirar possíveis analogias e/ou comportamentos que diminuam a veracidade das informações previstas e apresentadas.

Cabe salienta que definiu-se o sistema de perguntas/questionamentos conforme a previsão metodológica da primeira Técnica de Análise de Conteúdo, e a Figura 14, abaixo, apresenta as estruturas de competências para cada uma das metodologias utilizadas, conforme padrões definidos por seus autores e pela autoria desta dissertação. À direita, a primeira metodologia apresentada e à esquerda, a segunda.

Figura 14: Demonstração de Etapas da Metodologia



Fonte: Autor (2020) adaptado de UFPE (2016)

Tendo em vista as metodologias gerais apresentadas, na próxima subseção elencam-se os materiais e métodos.

### 3.3.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Como materiais, utilizou-se um questionário-entrevista eletrônica, de modelo qualitativo, a partir de 23 perguntas pré-selecionadas, de acordo com cinco dimensões de análise: (1) Reconhecimento inicial do candidato; (2) estrutura organizacional e Avaliação; (3) Cultura e Clima da organização; (4) Indicadores de Qualidade e (5) AFA, FAB e DIRENS; e (5) Alinhamento Estratégico de Gestão. Estas cinco dimensões foram escolhidas pensando no Modelo de Excelência da Gestão – MEG 21 – e suas respectivas divisões de apoio (*Liderança Transformadora, Compromisso com as Partes Interessadas, Pensamento Sistêmico, Desenvolvimento Sustentável*), além, é claro, dos componentes da instituição avaliada.

As questões avaliadas encontram-se nos anexos deste documento junto com os respectivos termos de ciência e autorização assinados e concordados por cada um dos candidatos. Já os documentos oficiais estão disponíveis para apreciação através da Universidade de Coimbra (PT), desta titulação.

O método de análise das informações é qualitativo, conforme as previsões metodológicas apresentadas acima. E foi realizado com associados às instituições educativas do sistema de Ensino da Aeronáutica, como apresentado abaixo.

### 3.3.2 PARTICIPANTES

Contamos com 4 participantes, que responderam os questionamentos, em modelo de entrevista, através de plataformas eletrônicas – tendo em vista a pandemia Covid-19 de 2020, com as caracterizações encontradas na Tabela 5 abaixo.

Tabela 5: Apresentação dos Pesquisados

<b>PSEUDÔNIMO</b>	<b>AD1</b>
Idade	34
Formação	Graduação em Pedagogia. Pós-Graduação em Gestão de Pessoas, Comportamento Organizacional, Psicopedagogia, Educação e Orientação Especial. Cursando: Mestrado em Educação
Unidade	DIRENS
Funções	Adjunta da Subdivisão de Avaliação Institucional
Atividades	Elaboração de Instrumentos de Avaliação Institucional, participação de reuniões e grupos de discussão escolares, assessoria educacional. Não há equipe de assessoramento direto pelo cargo.
<b>PSEUDÔNIMO</b>	<b>AD2</b>
Idade	29
Formação	Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pós-graduação em moderna educação metodologias tendências e foco no aluno pela pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Unidade	DIRENS

Funções	Adjunta da Subdivisão de Avaliação Institucional, três danos na Diretoria de Ensino 4 anos e 8 meses na FAB
Atividades	Elaborar os instrumentos que alimentarão os indicadores, fichas de Avaliação e roteiros da UNIFA, e também orientar as atividades do setor quanto à distribuição de tarefas e prazos. Sem equipe para gerenciamento.
<b>PSEUDÔNIMO</b>	<b>AD3</b>
Idade	34
Formação	Graduação em Pedagogia e História. Especialização em Gestão Pública municipal, especialização em Gestão e Implementação de cursos EAD. Mestrado e Doutorado em Educação.
Unidade	AFA/DIRENS
Funções	Adjunta de seção de Planejamento; processos e de Subdivisão AFA
Atividades	Sistematização de calendário, da carga horária docente, atualização e modificação curricular, inserção de dados em sistemas de Ensino. Gerenciamento de pessoas apenas durante o serviço na Subdivisão de Planejamento, com 7 pedagogas
<b>PSEUDÔNIMO</b>	<b>MJI</b>
Idade	41
Formação	Formado pela Academia da Força Aérea. MBA em Gestão de Projetos
Unidade	AFA/DIRENS
Funções	Major de Infantaria da Força Aérea Brasileira; Chefe do Curso de Infantaria na Divisão de Ensino.
Atividades	Planejar gerenciar e executar coordenar é executar a instrução militar para todos os cadetes. Sobrevivência na selva, mar, e exercícios de campanha previstos no currículo. Equipe de 12 militares para realizar todas as atividades.

Fonte: Autor (2020)

Percebe-se, portanto, e até mesmo pelo melhor diagnóstico, que 50% dos entrevistados possuem vínculo direto com a Academia da Força Aérea, isto é, operaram na instituição durante o tempo servido, ao passo que todos eles possuem ligação direta com a Diretoria de Ensino, ou em cargo direito ou em responsabilidade. Tal fator traduz uma melhor responsabilidade para a pesquisa que poderá, a partir dos componentes apresentados, avaliar os parâmetros do MEG21 tanto para a AFA quanto ao nível Institucional geral, utilizando os indicadores temáticos apresentados na Figura 14.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

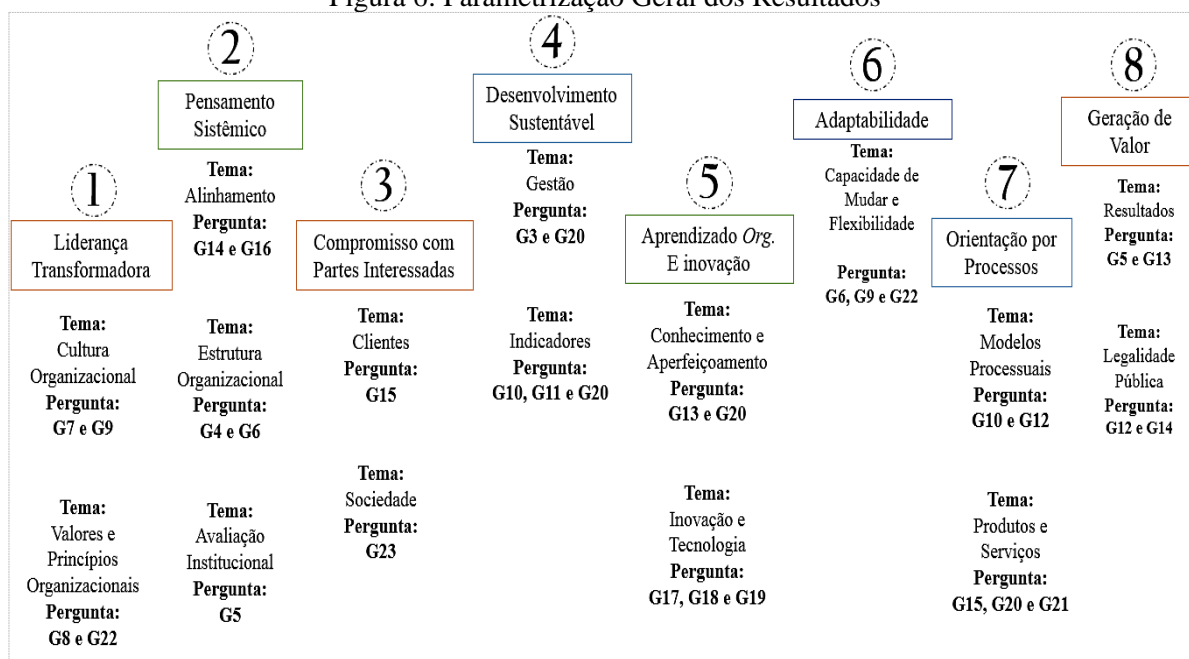
---

## 4. RESULTADOS

Para o campo direto dos resultados, dividiram-se as perguntas realizadas – que foram apresentadas aos candidatos a partir de campos da Organização de Ensino estudada – dentro dos oito fundamentos apresentados pelo MEG21 a fim de realizar o diagnóstico via método de Excelência em Avaliação Institucional, considerando a leitura massificada inicial e as subjetividades/objetividades dos métodos de análise.

Assim sendo, a Figura 6 apresenta a parametrização dos 8 fundamentos da metodologia e a *referência-questionamento* utilizado para seu diagnóstico, apresentando quais os questionamentos foram utilizados para responder e diagnosticar a Organização de Ensino em seus oito fundamentos e temáticas.

Figura 6: Parametrização Geral dos Resultados



Fonte: Autor (2020)

O campo *G* significa *gravação*, tendo em vista que a pesquisa foi realizada via plataforma eletrônica, e compreende-se dos números 4 ao 23, pois os primeiros três questionamentos findaram o reconhecimento dos participantes, como elencado durante a Tabela 5. Porquanto e ora, partindo destes princípios setoriais, realiza-se um diagnóstico, por campo, nas alíneas abaixo, frente às visões doutrinárias de diagnóstico.



## 4.1 DA LIDERANÇA TRANSFORMADORA

A Liderança, como observado até o momento, é um dos fatores de fomento da instituição pelo seu caráter militar, onde a ordem e o respeito mostra-se prevalente frente as condutas dos associados (Barros, 2016), e assim não é apenas um fundamento que busca apreciação filosófica, mas também possui apreciação legal, dentro da Gestão Institucional, através da Lei nº 6.855 de 1980. Isto é, a Liderança e os aspectos culturais, dentro da FAB e, mais especificamente, da AFA, são preceitos legais que exprimem os princípios básicos da administração pública, como forma de competência e “ao passo que a instituição não esteja alinhada num nível médio-alto nesta perspectiva, pouco se cumpre do que espera-se da sua Gestão Pública Institucional” (Barros, 2016, p.14).

Cabe aqui, então, avaliar dois institutos de AI (Avaliação Institucional) que remontam as características deste fundamento do MEG21 na AFA, que são (a) Cultura Organizacional e (b) Valores e Princípios Organizacionais, visados abaixo.

### 4.1.1 Cultura Organizacional

Os questionamentos utilizados para reconhecer toda a cultura e o clima organizacional da AFA, bem como inferir seus impactos à instituição, foram da classe G7 e G9; que, respectivamente, indagaram “*Como você sente o clima e a Cultura da instituição? Prevalece-se respeito, hierarquia e Liderança?*” e “*Existem problemas ligados com a Cultura, Clima, Liderança e Avaliação? Cite alguns?*”.

No que tange ao questionamento G7, as respostas dos entrevistados AD1 e AD2 (com vinculação apenas com a DIRENS) foram, em transcrição:

*AD1: Não sei informar porque eu nunca servi na AFA.*

*AD2: No tempo que eu servi na Academia, percebi que o Clima Organizacional... Ele está muito associado à personalidade do Chefe mais antigo. Ao modo de agir, à forma como ele toma decisões... No meu caso específico, tem a ver com a Divisão de Ensino, e não posso falar por todos os setores, mas na maioria dos casos existe, sim, a prevalência do respeito, da Hierarquia e da Liderança. Mas isso nem sempre é regra. Quando o chefe é mais aberto... Aberto no sentido de ouvir, de solicitar e de aceitar assessoramento daquilo que ele não domina nas decisões ou ações que ele tem dúvida, o clima organizacional tende a ser mais leve, mais tranquilo, e assim o trabalho é mais efetivo, as pessoas se engajam mais, porque naturalmente elas também se sentem mais tranquilas em tomar decisões no seu nível, em levar alguma coisa para este chefe. Então, o Clima Organizacional e a Cultura da Organização oscilam muito em virtude de quem está à frente da Instituição.*

No primeiro momento, o candidato AD1 não auxiliou no resultado qualitativo ao informar não conhecer a Cultura da AFA. Todavia, o AD2 informou, em suas relações, as palavras e expressões “*personalidade*”, “*prevalência do respeito, da hierarquia e da Liderança*”, e “*mas isso nem sempre é a regra*”. Tal entendimento infere que há, mesmo que filosoficamente, um Clima Organizacional restritivo, associado à hierarquia da instituição, que assimila as relações dos Comandantes atuais para as organizações da AFA, de maneira monocrática, e muitas das vezes discricionária; isto é, existe imposição de ideais específicos dentro do Clima e Cultura Organizacional, não sendo este democrático, o que, às previsões do Robbins (2010) pode significar perda de alinhamento na instituição. Todavia, considerando a importância do processo de verticalização para instituições militares, mostra-se tolerável, a um nível máximo de significância, tal comportamento.

Neste contexto, levantou-se um aspecto subjetivo importante, no que tange à instituição, mencionado por AD2 “*o Clima Organizacional e a Cultura da organização oscilam muito em virtude de quem está à frente da instituição*”. Percebe-se que a Liderança, assim, é um fator, de fato, primordial para o comportamento e, até mesmo, Avaliação da instituição, sendo amplamente disseminada na Cultura e no clima, ao resultante de que esta causa instabilidade na definição da Cultura e, por consequência, dos processos e realizações da AFA. Um ponto crucial.

Seguindo, ao mesmo agrupamento de questionamento, abaixo aportam-se os levantados pelos entrevistados AD3 e MJI (ambos diretamente ligados à AFA):

*AD3: O Clima Organizacional não me parece tão harmonioso... Há uma cultura muito arraigada de valorização de certos setores, certas divisões em detrimento de outras... Um curso em detrimento de outro, é... Há uma visão de que a Força Aérea, ela é dos aviadores e talvez por isso cria-se esta Cultura de muita valorização da parte da aviação e pouca das outras especialidades que nós temos. Então, o que eu percebo também, vai depender da sua patente, do seu posto. Alguns militares não se sentem tão confortáveis em assumir posturas técnicas que talvez deveriam ter por existir uma certa coibição... Uma ausência de abertura nesse sentido. Acredito, sim, que exista o respeito à Hierarquia, Liderança, mas não em todos os âmbitos, acho que em alguns. O que é... É o medo talvez devido ao autoritarismo de algumas Lideranças, no caso dos alunos... pelo medo de serem desligados... Existe muito essa preocupação. E dos funcionários de serem repreendidos, enfim... Então eu acredito que exista um pouco disso na Instituição.*

*MJI: É uma instituição bastante profissional, em que, na maioria das vezes, conta com profissionais bastante dedicados, bastante motivados para o tipo de atividade. Prevalece, sim, o respeito, hierarquia e processos de Liderança, entretanto, o clima, por muitas das vezes, é influenciando, afetado pelas questões hierárquicas dentro dos setores. Por exemplo: às vezes, o Corpo de Cadetes tem um Comandante mais moderno que o chefe*

*da Divisão de Ensino e isto acaba gerando problemas nas questões de coordenação e Liderança, uma vez que o cadete deve seguir as Instruções do Comando na Divisão de Ensino, mas também a orientação do Comandante do Corpo de Cadetes. E acaba tendo um choque de idéias e pensamentos.*

Na percepção da AFA, os entendimentos apresentados pelos primeiros entrevistados se afunilaram nas perspectivas dos dois últimos ao remontarem, estes, respectivamente, expressões como: “*alguns militares não se sentem tão confortáveis em assumir posturas técnicas que talvez deveriam*”, “*o Clima Organizacional não me parece tão harmonioso, né...*”; “*uma certa coibição, né...*”; “*acredito, sim, que exista o respeito à hierarquia, Liderança mas não... não é em todos os âmbitos, acho que em alguns*”. Percebe-se, deste modo, que as figuras de Hierarquia e Liderança são novamente levantadas, inicialmente dentro de um aspecto objetivo positivo, mas, ao desenvolver da entrevista, os candidatos apresentam suas insatisfações com um clima de medo e, até mesmo, inferiorização. Estas percepções ocorrem em outras expressões, como: “*é o medo, talvez devido ao autoritarismo de algumas Lideranças*”, “*acaba tendo um choque de idéias e pensamentos*” e, principalmente, “*prevalece sim o respeito, hierarquia e processos de Liderança, entretanto, o clima, por muitas das vezes, é influenciando, afetado pelas questões hierárquicas dentro dos setores*”, onde vislumbra-se que a Liderança, nos aspectos do MEG21, ainda não ocorre num modelo transformador, mas que busca o classicismo tradicionalista como forma de apreensão.

Aqui cabe salientar ainda que a Liderança, para Nascimento (2012, p.10), às instituições militares, “*é um papel-chave no novo cenário, sem apego em ideologias, mas com preocupação central no processo de desenvolvimento e na busca por resultados práticos*”; e quando não retida de forma eficaz (o que mostra-se na pesquisa), obstruí resultados institucionais. E para complementar estas realizações subjetivas e objetivas que foram percebidas por esta autoria, tem-se, no campo da Liderança Transformadora, a classe G9, onde os pesquisados AD1 e AD2 responderam:

*AD1: Não sei informar porque eu nunca servi na AFA.*

*AD2: Acredito que os problemas culturais... Eles estão ligados à resistência à mudança, principalmente, resistência ao aprimoramento dos técnicos. Ainda há um grande apego ao passado e tem coisas que precisam avançar para as novas gerações e as novas tecnologias, mas há uma grande resistência sempre, né... ao que é novo, às novas propostas, e enfim... Quanto ao Clima Organizacional, há muita polarização, a impressão é que não há uma unidade e sim divisões com interesses e atividades distintas, e o pensamento de que uma é mais importante do que outra, como eu disse anteriormente... Tanto que cada curso existente na AFA tem um Clima distinto né, cada divisão também, a depender da Liderança... algumas são mais autoritárias, outras mais participativas, isto é muito cíclico, vai*

*depende de quem está comandando naquele momento. Sobre Avaliação, ainda não podemos afirmar que não haverá problemas, mas devido às resistências de outros trabalhos anteriores, acredito vai ser um processo talvez não tão passivo né. É.. Talvez a gente enfrente aí algumas dificuldades.*

Enxerga-se, a estes resultados, que a Liderança, dentro da AFA, e nos aspectos do Clima e Cultura Organizacional, mostra-se como um fator de perpendicularidade e não de paralelismo e alinhamento dentro da instituição, isto é, boa parte das vezes desalinha, desjustifica, desuni ou desconecta os setores e promove desvantagens em vez de Qualidades institucionais. Esta percepção está nas entrelinhas dos trechos “há uma grande resistência sempre né...”; “resistência a mudança”; “há muita polarização; “divisões com interesses e atividades distintas”; e, principalmente, “tanto que cada curso existente na AFA tem um clima distinto né, cada divisão também a depender da Liderança”. A consequência direta é o processo não passivo de Avaliação Institucional, onde a Liderança acabará por influenciar nos projetos futuros e na Qualidade e Excelência da AFA, principalmente devido à sua imposição no Clima/Cultura.

Para finalizar, colocam-se as transcrições da G9 para a AD3 e MJI:

*AD3: Com a minha breve experiência, eu posso pontuar alguns: Academia está voltada para uma Cultura o que que é visto, daquilo que é observável. Então, muitas vezes a Avaliação é pautada por aquilo que é visível, aquele aluno que é padrão demais, aquele oficial que é padrão demais que marcha marcial, que presta continência. Por mais antigo que seja... segue os regulamentos ali, pelo menos, na frente dos mais antigos, ele é avaliado muitas das vezes por isto. Nem sempre na relação com demais, isso é perceptível, então percebo que há uma ênfase na percepção do ambiente das pessoas, e fatos essenciais (da Educação) são deixados de lado. E isto gera problemas ligados ao Clima Organizacional, porque às vezes você vê um graduado que é padrão na frente de superior, que é aquilo que é observável, e no cotidiano com os colegas de trabalho, é outra pessoa. Necessitaria de uma Avaliação 360, mas esbarra na questão da Cultura né... Como que o subordinado vai avaliar é o chefe? Como que o tenente vai avaliar o tenente? Sim, para mim, essa questão gera um problema na Avaliação ligado à Cultura da instituição, e na Liderança.*

*MJI: Problemas ligados a Cultura, Clima, Liderança e Avaliação, quando ocorrem, é em relação a essa falta de alinhamento entre divisões, como comentei anteriormente. Por vezes, o Corpo de Cadetes acaba tendo problemas com Divisão de Ensino ou com a Divisão de Operações aéreas, pela falta de concordância ou pelo choque de ideias. Isto, quando acontece, gera problemas sérios na Cultura, no Clima, na Liderança. E em relação à Avaliação, pode haver, por exemplo, uma vontade do chefe da Divisão de Ensino de não avaliar certos aspectos ou não valorizar certos aspectos, tentando mudar as legislações sobre assuntos que estão sob a responsabilidade do Corpo de Cadetes.*

A tais respostas, propriamente dito, as assimilações continuam próximas devido aos seguintes resultados “*voltada para uma Cultura o que que é visto, daquilo que é observável*”; “*falta de alinhamento entre divisões*”; “*falta de concordância ou pelo choque de idéias*”; “*quando acontece, gera problemas sérios na Cultura no Clima, na Liderança*”; “*pode haver por exemplo uma vontade do chefe da Divisão de Ensino de não avaliar certos aspectos*”; que exprimem, notadamente, o conflito em *microssistemas* e instituições dentro da AFA em direito, gerando resultados ineficazes à Organização. Cabe aqui salientar a ausência de um método de Avaliação global, tendo em vista a expressão *vontade do chefe*, que remonta alta problemática para a Instituição, por instabilizar seus indicadores e não prover a Avaliação Institucional adequada e com dados relevantes e auditados.

Por fim, um campo específico da transcrição AD3 deve ser avaliado separado, a expressão “*fatos essenciais (da educação) são deixados de lado*”. Esta remonta, especificamente, que há uma supervalorização da Liderança e das respectivas condutas frente às percepções básicas de Ensino e diretrizes, fundamento que provoca diminuição na Qualidade de Ensino da Instituição e que merece reconhecimento Institucional. Todavia, perceber-se-á, em outros questionamentos, que há um planejamento na Organização recorrente para tal fato.

Cabe concluir, portanto, nesta esfera, que há uma supervalorização da Liderança, como aspecto fundamental das AFA, todavia, há uma supervalorização Institucional de tal componente que afeta, diretamente, o Clima, a Cultura e o sistema de aprendizagem e Avaliação, de modo, até mesmo, a prejudicar a troca de valores entre setores da AFA. É perceptível, às luzes desta competência, uma necessidade de reorganização e alinhamento transformador, dentro da Liderança.

#### **4.1.2 Valores e Princípios Organizacionais**

Para tal temática dentro do fundamento Liderança Transformadora, foram selecionadas as classes G8 e G22, que têm, respectivamente, os seguintes enunciados: “*A Hierarquia e Liderança é contada para Avaliação do Aluno? Avalia-se a conduta extra instituição? Cite exemplos*” e “*Como a Liderança afeta as Avaliações e as Soluções Pedagógicas?*”. Abaixo, as transcrições de AD1 e AD2:

*AD1: Não sei informar porque eu nunca servi na AFA.*

*AD2: Sim, existe uma Avaliação chamada Avaliação do domínio afetivo, ela é prevista no Plano de Avaliação das Escolas, e ela busca avaliar a conduta militar do aluno. E a Hierarquia e Liderança são atributos avaliados tanto pelos seus pares como pelo seu Comandante. De certa forma, essa sim, é uma Avaliação da conduta externa, porque caso haja um desvio de conduta*

*que gere algum conflito externo desse aluno, essa atitude é averiguada em âmbito interno, e este aluno pode vir a ser punido né... Porque o aluno carrega a imagem da Instituição no ambiente externo, né... Então, isso é muito cobrado internamente. Um aluno que, por exemplo, briga em uma festa, é detido, é repreendido, isto irá afetar a conduta dele na Instituição, com certeza. Na AFA esse é um aspecto bem... bem rigoroso.*

Mais uma vez, o candidato AD1 não respondeu. Todavia, o entrevistado AD2 mencionou expressões como “Avaliação chamada Avaliação do domínio afetivo”, “a hierarquia e Liderança são atributos avaliados”, “uma Avaliação da conduta externa e” e “aluno pode vir a ser punido, né”. Percebe-se, neste aspecto, que a Liderança (e por consequência Hierarquia) não são somente fatores que afetam o Clima e Cultura Organizacional, mas diretamente os resultados efetivos dos educandos da instituição, formando-se como indicadores de Excelência para a AFA. Este diagnóstico é essencial para compreender a importância da imagem Institucional – que traz reconhecimento para a instituição, fator lembrado pelas expressões “ele carrega a imagem da instituição no ambiente externo né... Então, isso é muito cobrado internamente” e “Na AFA esse é um aspecto bem... bem rigoroso”; que remontam que a Liderança foge ao espaço da instituição, afetando sua comunidade em sua vida social, familiar e mesmo conjugal-afetivo.

Para Barros (2002), tal influência pode ser uma problemática para as instituições, principalmente de Ensino, que, ao pressionarem seus associados em diversos campos, diminuem sua capacidade cognitiva esperada. Todavia, para o Manual de Campanha C-20-10 (2011, p.6-2) do Exército Brasileiro (EB), a Hierarquia e Liderança “dão ênfase à responsabilidade integral do Comandante, que fixa normas, estabelece objetivos e avalia resultados, interna e externamente. O Comandante é o único a encontrar as melhores soluções para a sua equipe e espera que os comandados executem seus planos e ordens sem qualquer ponderação, ou distinção de ambientes (Exército Brasileiro, Manual de Campanha C-20-10, 2011, p. 6-2). Trata-se, assim, de uma dualidade avaliativa, pois as premissas da instituição estão sendo seguidas – e inclusive suas previsões legais obrigatórias do art. 37º ao mesmo passo que tal diagnóstico remonta que a influência massiva do componente Liderança pode ser prejudicial para o educando.

Em complementação a tal entendimento, exprimem-se as visões quanto à Liderança e Hierarquia nas Soluções Pedagógicas (item G22) também para AD1 e AD2:

*AD1: A Liderança afeta. Acredito que o Comando não aceita a assessoria dos técnicos, dos pedagogos, dessa parte de suporte, de soluções pedagógicas; que são ali as pessoas que têm e a formação específica para conseguir melhor assessorar, e não gera ações sobre o resultado das*

*avaliações. A Avaliação cai num descrédito muito grande pela Instituição quando o líder ali não toma ações com base nestes resultados.*

*AD2: Bom, é.. A gente vive num sistema de Ensino Militar onde prevalece a Hierarquia e a Disciplina, e isto interfere diretamente na Avaliação; tanto na Avaliação da aprendizagem quanto na Avaliação do currículo, Avaliação da instrução, dos meios de Avaliação, Avaliação Institucional, e todo tipo de Avaliação que se proponha no SISTENS. Então, a Liderança influencia diretamente, é muito personalizada, digamos assim, é muito... quem é o líder, né.. Se a pessoa tem uma visão de Ensino mais abrangente, até com experiência educacional em relação aos processos de ensino-aprendizagem, mesmo à docência, qualquer coisa do tipo, essa liderança, provavelmente, vai afetar mais positivamente, caso contrário, não. E assim, às vezes, a pessoa que está na posição de comando nem sempre tem conhecimento da área educacional e pedagógica, mas tendo em vista essa hierarquia e disciplina, a visão dele é que sempre vai prevalecer.... E isto afeta também as soluções pedagógicas né...Nosso Sistema de Ensino a gente observa que ainda tem um enfoque muito tradicional, e nem sempre inovações, outras formas são bem vistas.*

No mesmo alinhamento, percebe-se que, em prol de aspectos hierárquicos de Liderança, desprende-se pouca vantagem técnica educacional na instituição, frente ao suporte pedagógico do aluno. Tal apreensão está devidamente representada na expressão “*a Avaliação cai num descrédito muito grande pela instituição quando o líder ali não toma ações com base nestes resultados*”, onde o candidato infere que Liderança acaba diminuindo os resultados pedagógicos da instituição. E tal visão também é observada nas disposições de AD2 ao afirmar que “*a Liderança influencia diretamente, é muito personalizada, digamos assim, é muito... quem é o líder, né... Se a pessoa tem uma visão de Ensino mais abrangente, até com experiência educacional em relação aos processos de ensino-aprendizagem, mesmo à docência, qualquer coisa do tipo, essa Liderança, provavelmente, vai afetar mais positivamente, caso contrário, não*”. Assim sendo, fator completo é: os princípios e valores, principalmente específicos do indivíduo, são demasiados representados na instituição, problemática que interfere nas relações do MEG21, que desprende a necessidade de democratização, auditoria e flexibilização de processos.

Voltando ao item G8, AD3 e MJI correlacionam que:

*AD3: Sim. Com certeza, a forma como Academia está estruturada, o Corpo de Cadetes, a questão da cadeia de Liderança, a divisão por Esquadrões do mais antigo para o mais moderno, é contado o tempo todo para Avaliação do aluno. A forma como ele se comporta, as ações que toma diante dos outros, tudo isto conta o tempo inteiro para Avaliação deles. Em relação à conduta externa à Instituição, se ela também é avaliada, com certeza. Eu não tenho exatamente um exemplo para citar porque eu convivia muito pouco com os alunos, mas eu sei... já ouvi vários casos de cadetes que sofreram punições devido aos comportamentos que tiveram em outros espaços fora da Academia. O tempo inteiro estão sendo observados, tanto observados uns pelos outros como observados pelos responsáveis pela transformação deles, os professores e afins.*

*MJI: A Hierarquia e liderança são contadas para Avaliação do aluno, uma vez que anualmente recebem conceitos. Eles são avaliados de forma vertical, ou seja, pelos seus Comandantes e são avaliados também de forma horizontal, pelos próprios companheiros de turma, além de existir ainda Avaliação dentro de sala realizada por um professor, que pode ser civil ou militar. Então, tudo isto gera uma média bastante importante no resultado final de classificação do cadete. E nesta Avaliação, o cadete tem toda a sua conduta sendo avaliada tanto nas atividades, quanto agremiações, eventos, no interior da área militar, nos eventos, pela Academia, mas também nos fins de semana na cidade... Enfim, estes fatores vão influenciar na sua Avaliação.*

Suas previsões, intimamente ligadas com a AFA, também exprimem que os princípios afetam diretamente os campos educacionais, e seus diagnósticos, ao mesmo passo que a Liderança (vezes transformadora, vezes não) impacta direto nos fundamentos e resultados da instituição. Assim, as expressões “é contado o tempo todo para Avaliação do aluno”; “em relação à conduta externa à Instituição, se ela também é avaliada, com certeza”; “o tempo inteiro estão sendo observados”; “a hierarquia e liderança são contadas para Avaliação do aluno”; e, principalmente, “tudo isto gera uma média bastante importante no resultado final de classificação do cadete”, remontam que Qualidade e Excelência em Ensino, para a AFA, é sinônimo de Hierarquia, Liderança e Regramento. Como afirmado, tal aspecto traz fundamentos positivos para a Instituição (quando considerando um alinhamento/seu entendimento) e negativos quando tem-se demasiada discricionariedade na Liderança e não se produz um planejamento institucional norteador.

Por fim, ao entendimento do instituto G22, AD3 e MJI responderam:

*AD3: Como citei previamente, é sempre em relação ao Clima Organizacional, depende do tipo de liderança e do superior que está à frente, a equipe traz maior soluções pedagógicas para pensar, agir de forma mais coordenada para seguir, implementar soluções técnicas da área pedagógica quando se tem um chefe de Divisão com mais permeabilidade.*

*MJI: Eu acredito que a Liderança afeta bastante a questão das soluções pedagógicas devido à necessidade de ter essa pessoa, esse especialista, esse gestor, esse líder, mas com conhecimento da área de Ensino para equilibrar, saber equilibrar e saber gerenciar os conflitos que ocorrem entre as diversas Divisões: Cadetes, Doutrinas, e Divisão de Ensino. Já sobre Avaliação, não tenho muitas informações acerca do assunto.*

As visões destes entrevistados concluem os iniciais fomentados ao assimilarem que o Clima, a Cultura, a Liderança e a Hierarquia possuem prevalência frente às características pedagógicas da Instituição, ao olhar subjetivo. Isto é, às luzes das expressões “equipe traz maior soluções pedagógicas para pensar, agir de forma mais coordenada para seguir, implementar soluções técnicas da área pedagógica quando se tem um chefe de Divisão com mais permeabilidade”



e “Liderança afeta bastante a questão das soluções pedagógicas devido à necessidade de ter essa pessoa, esse especialista, esse gestor”, é possível perceber que a Avaliação é bastante dependente da figura do líder e sua respectiva posição.

Portanto, ao fundamento “Liderança Transformadora”, tendo em vista as duas temáticas abordadas na AFA, é notável uma dualidade diagnóstica, pois ao passo que a instituição segue seus preceitos legais, estabelecidos e definidos pelo art. 37 (BRASIL, 1988) de Gestão Institucional, prevalece-se os conceitos deste frente aos institutos, propriamente dito, dos processos de Ensino-aprendizagem. Ao campo subjetivo, os entrevistados AD1, AD2 e AD3 remontaram inferências negativas, sem trazer o positivismo organizacional auferido pelo Clima e Cultura estáveis ao passo que o entrevistado MJI, tolerantemente, apresentou um parecer otimista sobre tal prospecto organizacional, com ressalvas.

## 4.2 PENSAMENTO SISTÊMICO

Quanto ao Pensamento Sistêmico, este fundamento aprecia uma compreensão e um tratamento das relações de interdependência e seus efeitos nos diversos componentes que formam a organização (FNQ, 2019), ou seja, busca compreender se há uma unificação entre os setores institucionais, os métodos de Avaliação Institucional, as metodologias de Ensino, as dosagens de indicadores, dentre outros. Sua análise divide-se em três dois temáticos: (a) Alinhamento Institucional e (b) Estrutura Organizacional. Suas interpretações e conclusões encontram-se nos dispositivos abaixo.

### 4.2.1 Alinhamento Institucional

Ao Alinhamento Institucional, foram selecionadas as classes G14 e G16, que têm, respectivamente, os seguintes ditames: “*Há padronização nas condutas de todas as instituições de Ensino da FAB?*” e “*Há indicadores que não estão presentes, mas seriam necessários para alinhar a AFA ao Planejamento da FAB?*”. Abaixo, as transcrições de AD1 e AD2 para G14:

*AD1: Por meio da Avaliação Institucional e normativos de alto nível, das diretrizes do Plano de Desenvolvimento Estratégico pro Ensino, elaborado pela DIRENS, espera-se, sim, que exista uma padronização entre as Instituições de Ensino da FAB, ou pelo menos aquelas subordinadas à DIRENS. Mas, atualmente, nós não temos indicadores concretos para dizer se isto ocorre ou não, até porque até o momento nós não fazemos esse tipo de Avaliação externa, in loco; e outra questão também é como as Organizações subordinadas à DIRENS atuam da Educação Básica até pós-*

*graduação... Determinados tipos de padronização e conduta dos docentes, de métodos, na verdade, nem são desejáveis né...*

*AD2: Essa é uma pergunta muito abrangente né... De que conduta nós estamos falando? se for conduta militar, sim, há sim padronização, pois os regulamentos militares e os regulamentos da Aeronáutica são os mesmos né... mas se for administrativamente, depende né... Pois cada Organização de Ensino trata de um nível de Ensino específico, nós temos Instituições desde educação básica até superior, pós-graduação, então fica difícil, saber do que se trata. Nós temos assistenciais, então pode ser que a conduta seja um pouco diferente nestas Instituições.*

Deduziu-se, a tais respostas, que o Alinhamento Institucional, na FAB, em relação ao plano educacional, existe em previsão, embora teórica, para as Instituições. Isto remonta-se nas expressões “*Por meio de [...] Plano de Desenvolvimento Estratégico pro Ensino [...] espera-se, sim, que exista uma padronização entre as Instituições de Ensino da FAB*” e “*se for conduta militar, sim, há sim padronização, pois os regulamentos militares e os regulamentos da Aeronáutica são os mesmos né*”, onde os entrevistados buscam subentender que existe uma padronização, mais uma vez legal, de alto normativo, de princípio de eficiência, que busca ser apresentada na Instituição, no campo de Ensino.

Em complemento, AD1 salienta, também, respondendo ao questionamento G16, indiretamente, que “*atualmente nós não temos indicadores concretos para dizer se isto ocorre ou não*”, isto é, há uma previsão teórica de alinhamento na Instituição, que não necessariamente é seguida pelos subordinados e associados por ausência de um sistema de monitoria ou auditoria complexa, que viabilize indicadores. É dentro deste campo que se colocam os resultados da G16, também, para os entrevistados AD1 e AD2, que exprimiram a ausência de indicadores, embora a existência de um Plano de Desenvolvimento Estratégico para o Ensino. Assim, afirmaram que:

*AD1: Os indicadores de tecnologia estão ausentes, ainda faltam né... Os indicadores que faltam são de forma mais qualitativa, voltados para o uso mesmo de sistemas, desempenho desses alunos nos simuladores, acredito que é algo que gente vai conseguir aprimorar ao longo dos anos.*

*AD2: Eu acredito que a maioria dos indicadores estão relacionados ao eixo gerencial do Plano de Desenvolvimento Estratégico para o Ensino. Outros indicadores que, talvez, carecem de uma Avaliação mais qualitativa, estarão mais presentes na Avaliação externa. Mas eu acredito que para a finalidade a que se propõe os nossos instrumentos estão presentes.*

Deste modo, na AFA, há falta de indicadores que parametrizem a instituição, incorrendo em falha na Avaliação Institucional do fundamento “Pensamento Sistêmico” do MEG21, que se remonta fundamental para uma Gestão e Avaliação de Qualidade e

Excelência. Nos textos, percebeu-se que faltam indicadores de tecnologias, de avaliação, de eixos gerenciais panorâmicos e de desempenho dos alunos. Percebe-se, na locução dos entrevistados, a subjeção do pouco planejamento da Instituição, isto é, muito se foca em alguns aspectos, mas pouco se realiza para todas as áreas (pedagógica, tecnológica, Ensino, gerência, e afins). Inicialmente, percebe-se ausência de um pensamento massificado na instituição.

Cabe salientar, por fim, ao tópico G14, que os entrevistados levantam, juntos, que a padronização é dificultada devido ao tamanho e especificidades das Organizações de Ensino sob a DIRENS, como na expressão “*cada Organização de Ensino ela trata de um nível de Ensino específico*”. E, assim, padronizar é um fator complexo para a Diretoria de Ensino. Este caso é observado na doutrina de Guerreiro (1991, p.4) que, em sua explicação sob maximização de componentes econômicos das instituições, entende que “*não deve-se dar importância ao tamanho do conglomerado, mas, e somente só, nas suas expectativas e suas visões, padronizando condutas de setores diferentes, baseando em ética, eficácia/diminuição de recursos não necessários*”. Percebe-se, assim, que há uma possibilidade de padronizar, ao menos alguns fatores, na educação da AFA, e que pretende-se com novos planos, mas para este diagnóstico, tal fator não ocorre na realidade cotidiana – potencializando prejuízos à imagem da Instituição. Os impactos são significativos.

Já na visão dos entrevistados AD3 e MJI, no que tange ao G14:

*AD3: Não tenho parâmetro técnico para dizer se há padronização ou não... Mas pela experiência que eu tive de visita das Escolas e Divisão de Ensino, eu posso afirmar que não existe padrão de conduta. Cada Instituição age a partir de determinado modus operandis, buscando atender às suas especificidades ali... Mas não há um core, um sistema padrão de processos que seja comum nas condutas nas Instituições de Ensino da FAB.*

*MJI: Em relação sobre a padronização nas condutas de todas as instituições de Ensino da FAB, acredito que não... isto é um desafio. A própria criação da Divisão de Doutrina e Instrução Militar ocorrida no passado no organograma da Diretoria de Ensino.... Ela veio para trabalhar nisso. Mas por falta de efetivo, falta de tempo para se envolver no assunto, é uma que está muito embrionária. Além disso, se olharmos a própria estrutura e condutas, nós não conseguiríamos enxergar maiores padronizações, não.*

É possível auferir as mesmas previsões dos iniciais, afinal, ambos demonstraram não conhecer nenhum indicador, especificamente, dentro do campo de estudo, ou seja, prevalecem-se duas teorias: (1) ou não existem indicadores propriamente ditos; (2) ou existem indicadores, mas estes não são repassados nas práticas cotidianas da instituição, e, por consequência, não possuem validade ou aplicabilidade para a AFA. Percebe-se, que no

Alinhamento Institucional, faltam indicadores – que podem ser observados por a instituição, como (a) desenvolvimento sustentável; (b) práticas pedagógicas verdes; (c) redução de poluição Institucional; (d) autoavaliação e Avaliação de pares; e afins. O pouco alinhamento é perceptível pela ausência de um plano definido em prática, embora exista este em teoria.

Em complemento, AD3 e MJI exprimem, em relação ao questionamento direto da G16, as seguintes conclusões:

*AD3: Eu não tenho como dizer se existe indicadores que não estão presentes porque eu desconheço qualquer tipo de indicador. Então, não tem como citar isto aqui.*

*MJI: Não sei informar, este é um assunto muito embrionário ainda na Academia, e na própria Diretoria de Ensino eu não tenho maiores informações. Com certeza eu posso afirmar que existe esta necessidade, uma vez que o alinhamento estratégico entre a academia e a Diretoria, ele não ocorre, ou por vezes ele acaba sendo muito complicado; mudanças de pessoas em posições-chave. É muito difícil enxergar um alinhamento estratégico, muito difícil enxergar um Planejamento Institucional sendo conduzido ao longo dos anos.*

AD3 e MJI reafirmam, novamente, as visões embrionárias salientadas pelos primeiros pesquisados, ao afirmarem, em suas alíneas, que “*alinhamento estratégico entre a Academia e a Diretoria, ele não ocorre, ou por vezes ele acaba sendo muito complicado*” e também que “*é muito difícil enxergar um alinhamento estratégico, muito difícil enxergar um Planejamento Institucional sendo conduzido ao longo dos anos*”. E tal fato remonta, novamente, as características rudimentares da Liderança, apreciada nas subseções anteriores e levantada como ponto chave-crucial para a Avaliação Institucional da AFA; aspecto salientado durante o referencial teórico como limitante para instituições militares, e suas divisões de Ensino.

Fica perceptível, às luzes concepcionais do alinhamento, que, muito embora esteja previsto na instituição do Plano Estratégico de Desenvolvimento do Ensino, esta temática do fundamento “Pensamento Sistêmico” necessita intervenção e mudanças, principalmente na delimitação de indicadores, que são os respaldos e lastros institucionais de performance para Gestão e Avaliação Institucional. Para sua complementação ideológica, abaixo o segundo item.

## 4.2.2 Estrutura Organizacional

Para o debate sobre as características, Qualidades e especificidades da Estrutura Organizacional, foram selecionadas as classes G4 e G6, que têm, respectivamente, as qualificações “*Como é a Estrutura Organizacional da AFA? Hierarquia. Quantidade aproximada de funcionários totais?*”, e “*A AFA tem autonomia administrativa? Existe um Planejamento Institucional da AFA? Há falhas na sua opinião?*”. As respostas de AD1 e AD2 elencam-se abaixo (para G4):

*AD1: Em relação à estrutura organizacional da AFA, não tenho muito conhecimento porque eu nunca servi nesta Unidade, mas pelo que conheço se aproxima das demais Organizações Militares, né... onde há um Comandante, suas assessorias, e no âmbito das Organizações de Ensino geralmente é dividido em: Divisão de Ensino, o Corpo de Cadete,s no caso da AFA, e as estruturas administrativas. Também não tenho conhecimento sobre a quantidade aproximada de funcionários.*

*AD2: A AFA é composta por um Comandante (um oficial general), Brigadeiro duas estrelas, e por três divisões principais, Divisão de Ensino, Divisão de Operações Aéreas e Corpo de Cadetes, chefiados por coronéis da ativa. E, ainda, conta com Grupamento de Apoio, que cuida da parte administrativa, e um hospital... A AFA possui cerca de 1934 funcionários ao todo entre militares e civis.*

Buscou-se, aqui, avaliar a Estrutura Organizacional da AFA, a fim de reconhecer possíveis problemáticas, e frente a tal perspectiva, percebeu-se, a partir dos questionamentos para AD1/AD2, que a AFA é formada com uma estrutura verticalizada, que inicia a partir de um Comandante, e segue, logo abaixo, por Divisões secundárias (de mesmo nível), onde são consideradas principais: (a) Divisão de Ensino; (b) Divisão de Operações Aéreas; (c) Divisão Administrativa e (d) Corpo de Cadetes. Esta denotação também é observada pelas respostas de AD3 e MJ1, que correlacionam ainda a presença de ente não subordinado ao Comandante:

*AD3: Eu sei que ela é composta por um Comandante, oficial general de duas estrelas né... E há os principais setores, como a Divisão de Operações Aéreas, o Corpo de Cadetes... Tem a Divisão Administrativa, e tem também o Grupamento de Apoio (GAP) e a Fazenda, Instituições de Apoio. Eu lembro que a única Unidade está situada dentro da Academia, mas que não possui uma relação de subordinação com o Comandante da AFA é a Esquadrilha da Fumaça. Eu não tenho noção de qual seja o efetivo numérico da AFA.*

*MJ1: A estrutura organizacional da Academia é bem grande. Ela tem um Comando, logo abaixo o seu Gabinete ou o Esquadrão de Comando, depois, alinhados todos no mesmo nível hierárquico, o Corpo de Cadetes, a Divisão de Ensino, a Divisão de Operações Aéreas, responsável pela instrução aérea, uma Divisão Administrativa, responsável por toda parte dos recursos... Tem um Batalhão de Infantaria, responsável pela segurança das instalações, um Esquadrão de Demonstração Aérea, vinculado Academia,*

*mas somente para utilizar a área militar; e uma Prefeitura de Aeronáutica, responsável pelas residências funcionais. Em torno de 2000 a 2300 militares, a soma.*

Além das Divisões mencionadas previamente, incorre, nas respostas destes últimos pesquisados, a presença do Esquadrão de Demonstração Aérea (Esquadrilha da Fumaça), sediada apenas na AFA, no entanto não está sob sua subordinação e a Prefeitura da Aeronáutica, responsável por administrar as residências funcionais, também não vinculada. A hierarquização ocorrida na AFA alinha-se às previsões de Nascimento (2010), que entende ser importante o definhamento de tarefas e de atividades a partir de um comando central (e seus assessores), recaindo-se por toda cadeia produtiva das instituições. Trata-se de um ponto positivo e, se considerado o impacto da Liderança na organização, a estrutura organizacional se encontra mais positiva.

Cabe, todavia, avaliar o nível de independência das Organizações Militares não subordinadas ao Comandante da AFA, averiguando o nível de permissibilidade, afinal, são em torno de 2000 funcionários, entre militares e civis.

Seguindo, no que concerne a conhecer a estrutura, buscou-se entender as questões legais formalizadas na estrutura organizacional da AFA e, assim, questionou-se sobre as autonomias e planejamentos (G6), onde as respostas dos questionados, foram, respectivamente:

*AD1: A AFA tem, sim, autonomia administrativa, embora seja subordinada à DIRENS... Acredito que exista Planejamento Institucional, pelo menos é isso que é previsto, e com relação às falhas, como eu nunca servi nesta Instituição, não sei informar.*

*AD2: Sim, a AFA possui autonomia administrativa; todas as Organizações de Ensino elaboram um planejamento de trabalho, né... e esse planejamento é publicado em Boletim do Comando da Aeronáutica e, lá, constam todas as atividades previstas para o ano. O óbice desse PTA (Plano de Trabalho Anual), como nós chamamos, é...não, necessariamente, ele é um planejamento que visa melhorar aspectos específicos do Ensino... Ele visa atividades gerais da Instituição, não necessariamente focadas na atividade de Ensino né... e a maior falha talvez seja essa; e também por não haver a disponibilização de recursos financeiros antes da sua elaboração, o que gera alguns cancelamentos de atividades pela falta de recursos. Então, este também é um grande óbice deste planejamento de trabalho anual.*

*AD3: Sobre autonomia administrativa da AFA, acredito que sim, a AFA tem autonomia administrativa, embora muitos processos precisem passar pela DIRENS, e serem discutidos sobre suas decisões, digamos assim, é... Ela possui autonomia administrativa. E durante o período que servi lá, não tive conhecimento de nenhum Planejamento Institucional, pelo menos que eu tivesse acesso né... também não posso afirmar que não existia. Fui subalterno, então talvez não tivesse acesso, mas na minha opinião é: ele não*

*existe, tanto é que eu precisava me reunir com a minha equipe de pedagogas para ver calendário de disciplina, carga horária dos docentes, dentre outros, principalmente devido ao desencontro de informações, pela ausência de planejamento. Eu entendo que o planejamento é flexível, e que imprevistos acontecem, mas se imprevistos acontecem a todo o tempo, o planejamento não está sendo revisto ou não está sendo retroalimentado com as informações dos erros anteriores, das falhas anteriores, então é como se todo ano acontecesse a mesma coisa e ninguém enxergasse que aquilo acontece há vários anos.*

*MJI: A AFA é uma Organização Militar com autonomia administrativa, com recursos próprios em que o Comandante é capaz de gerenciar. Em relação ao Planejamento Institucional, existe, mas se for apontar alguma falha, na minha opinião, eu acredito que acaba sendo um planejamento muito pessoal, em que um Comandante, em determinado momento, faz esse tipo de planejamento com a participação de todo o seu efetivo, mas como a cada dois anos o comando muda, este planejamento acaba sendo esquecido, acaba sendo deixado de lado, ou substituído. Por vezes, o planejamento da Academia é ignorado ou substituído rapidamente antes do tempo previsto por vontade própria do Comandante ou por alguma mudança de alinhamento estratégico ou mudança de pensamento do próprio Diretor de Ensino.*

Percebeu-se que, em teoria, há previsão de planejamento tão quanto a AFA possui autonomia administrativa, sendo assim, deve não tão somente produzir seu planejamento, como também apresentá-lo à comunidade associada. Todavia, o maior problema foi encontrado não na formalização do Planejamento Institucional, mas em sua incorporação dentro da cultura de trabalho, afinal, muitos dos militares desconhecem, ou não observam este instituto, como afirmado nas expressões “*esse Planejamento é publicado em Boletim do Comando da Aeronáutica e, lá, constam todas as atividades previstas para o ano*”, “*durante o período que servi lá, não tive conhecimento de nenhum Planejamento Institucional*”, “*acredito que exista Planejamento Institucional, pelo menos é isso que é previsto*” e “*existe, mas se for apontar alguma falha, na minha opinião, eu acredito que acaba sendo um planejamento muito pessoal*”. Assim sendo, o diagnóstico central fica na pouca aplicabilidade do recurso: isto é, há, de fato, um planejamento – criado, revisado e formalizado pela AFA e DIRENS –, entretanto, este somente é observado em teoria, não incluído na Cultura Organizacional e nas respectivas metas individuais/coletivas.

Neste campo, Vasconcellos (2005, 143) afirma que o Planejamento Organizacional, por ser “um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da instituição de Ensino, de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa”, é uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição, entender suas posições, estabelecer metas de

Excelência e fomentar um desenvolvimento sustentável (In, 1995). Por consequência, ao presenciar, neste diagnóstico, a ausência eficaz de tal componente na AFA, procede-se de necessidade de melhora na vertente de Pensamento Sistêmico do MEG21.

### 4.3 COMPROMISSO COM AS PARTES INTERESSADAS

No que tange ao Compromisso com as Partes Interessadas, este fundamento busca avaliar a relação entre a instituição e seus associados, se esta supre-se, encontra-se alinhada e também produz resultados positivos para as missões e visões de uma organização (FNQ, 21). Dentro do campo educacional, busca

#### 4.3.1 Clientes (Educandos)

Para o campo temático de Clientes, foi analisada a vertente G15, que expressou a prerrogativa: “Qual o índice de aprovação nos Cursos da AFA?”. As respostas de todos os entrevistados se encontram abaixo:

*AD1: Não sei responder.*

*AD2: De que aprovação nós estamos falando nesta questão? A cada ano? ao final dos quatro anos? Eu tenho a informação de que o Curso de Formação de Aviadores, por exemplo, no quarto ano a taxa de aprovação está em 51%. A gente tem um índice bem alto de reprovação devido aos desligamentos, à taxa de aviadores que se espera formar, o número de aviadores esperados, a todo a forma da instrução que até está sendo aprimorada para que esse índice de aprovação seja aumentado. A CFO (Curso de Formação de Oficiais) Intendentes tem uma taxa de 80% de aprovação, enquanto o Curso de Formação de Infantes tem uma taxa de aprovação de 75%, conforme informações do BDS, que é o Briefing situacional que as escolas mandam as informações para a DIRENS. Essas taxas de aprovação são referentes ao último ano de cada curso.*

*AD3: Desconheço.*

*MJI: Sobre o índice de aprovação nos cursos da AFA, eu não tenho conhecimento sobre isto.*

De modo geral, os relatos apresentaram que os associados não conhecem os impactos e resultados direto da instituição; isto é, não têm conhecimento sobre as métricas de seus trabalhos, nem quais são os quantitativos realizados por estes. É nesta vertente que a instituição tem desalinhamento com as premissas básicas do MEG21, que reconhece a necessidade de processos internos de conhecimento e união entre colaboradores, onde todos



devem saber quais são suas funções e o impacto de suas funções para o resultado da empresa (FNQ, 21).

### 4.3.2 Sociedade

Para o campo temático de Sociedade, foi selecionada a temática G23, que comporta uma das principais premissas observadas na instituição, o impacto na sociedade – tendo em vista que sua Gestão e Avaliação forma-se a partir das premissas do serviço público, isto é, deve buscar a harmonia da sociedade como objeto fim, teve o seguinte questionamento: “*Você considera que a AFA atende às expectativas da sociedade e da FAB??*”

Todos os entrevistados afirmaram que, indireta ou diretamente, a AFA cumpre o que se espera no art. 37 da CF/88 e no modelo de Gestão Pública e Educacional, frente à sociedade. Nesta perspectiva, AD1 e AD2 responderam que:

*ADI: É uma pergunta difícil. O nosso Ensino, ele é voltado para atender o perfil profissional, no caso da AFA, o perfil profissional de Oficiais né... que é estabelecido pelo Grande Comando. Então, o PEMAER vai delimitar ali, junto com outros profissionais das áreas formativas, quais são as competências desejadas para os oficiais da AFA; o que ele precisa sair desse Curso sabendo; e a partir desse perfil profissional, que é delimitado pelo Grande Comando, todo o ensino acontece tentando atingir a ele, tentando fazer com que os militares se formem de acordo com as expectativas dos Grandes Comandos. Eu imagino que essas expectativas dos Grandes Comandos estão alinhadas também à concepção estratégica da Força Aérea né, onde um dos componentes é justamente a integração com a sociedade, atender a sociedade né... Então, em tese, eu acredito que sim. Eu acredito que a AFA está alinhada com o que a FAB deseja e que a FAB está alinhada com as expectativas da sociedade. Isto pelos normativos [...] seria necessário... estudos mais aprofundados.*

*AD2: Sim, A AFA entrega, né... Acredito que sim... A sua entrega é de militares que irão defender o território nacional, cumprir sua missão principal, então, nesse sentido, atende às expectativas da sociedade, tem atendido e também da FAB. E, agora, acho que o que precisa ser aprimorado são os perfis profissionais desses aspirantes formados na AFA, de todas as especialidades da FAB como um todo... Todos precisam ter este aprimoramento de perfil profissional para que as competências desses militares sejam bem delineadas e para que se possa verificar se o profissional militar formado na AFA está apto a mobilizar todos os recursos disponíveis, frente às situações-problemas. Esse perfil está em construção, é uma resposta que a gente não pode afirmar, com toda certeza que o profissional formado na AFA está atendendo a todas as expectativas da FAB.*

É importante frisar que, no prospecto geral, os entrevistados citaram que é cumprido o objetivo da Instituição frente ao processo de Ensino, o que remonta uma característica

contrária às respostas obtidas nos índices de aprovação – onde poucos profissionais reais são graduados. É formidável entender, todavia, que, às vistas dos educandos que são formados na Instituição, ambos entrevistados acreditam que estes saem capacitados para defender a sociedade, tendo em vista as respostas “*cumprir sua missão principal, então, nesse sentido, atende às expectativas da sociedade, tem atendido e também da FAB*” e “*Eu imagino né que essas expectativas dos Grandes Comandos estão alinhadas também à concepção estratégica da Força Aérea né, onde um dos componentes é justamente a integração com a sociedade, atender a sociedade né; então, em tese, eu acredito que sim*”. Neste cenário, é subjetivo o alinhamento dos profissionais ao denotarem, em suas respostas, os itens “né”, “imagino”, “acredito que sim”, “acho que precisa”, dentre outros.

Em complemento, para delimitar tal temática, apresentam-se as respostas de AD3/MDI, que auxiliam neste diagnóstico:

*AD3: Acredito que, de um modo geral, não vou dizer que seria o 100%, mas os alunos que passam pela AFA são formados minimamente para progredir nos estudos, fazendo cursos de especialização, se não fora da FAB, na própria FAB, que oferece isso; e saem minimamente preparados para serem, para assumirem os cargos e funções que a Força Aérea precisa, que, por consequência, vão atender à sociedade.*

*MJI: Acredito ser muito difícil identificar a expectativa da sociedade em relação à AFA, muitos no Brasil nem sabem o que que é Academia, aonde ela está situada, qual é a sua missão... é muito complicado falar de expectativa, pois é pouco conhecida... Tem muita falta de investimento nessa área de propaganda e comunicação social. Já em relação às expectativas da FAB, eu acredito que atenda sim.*

Mais uma vez, a crença é de que os Cursos realizados capacitam os aspirantes em seus posicionamentos na sociedade, atribuindo competências exclusivas para as formações desejadas. Outrossim, nesta resposta, cabe colocar as duas problemáticas levantadas pelos entrevistados no campo Sociedade: (1) perfil profissional formado e (2) relação direta entre a sociedade e a AFA. Na primeira análise, AD2 exprime que “*O que precisa ser aprimorado são os perfis profissionais desses aspirantes formados na AFA*”, assim, o entrevistado apresenta que falta indicadores que delimitem melhor qual o perfil profissional esperado, pois, em teoria, há denotações curriculares, mas não se definiu outros campos como conduta, nível mínimo de especialização, comportamento Institucional, dentre outros. Este é um problema que pode ser relacionado ainda com o segmento “Clientes”, tendo em vista que não há formação direta do que se espera deste perfil profissional.

Já no campo da segunda problemática, MJI afirmou que: “[...] *Nem sabem o que é a Academia, aonde ela tá situada, qual é a sua missão, é muito complicado falar de expectativa, é*

*pouco conhecida.... Tem muita falta de investimento nessa área de propaganda e comunicação social”*. O presente expressa que, embora haja uma formação básica do profissional e de suas atividades, há falta de discussão entre a sociedade e a Instituição e, principalmente, de publicidade e transparência, para demonstrar sua Qualidade. Tal denotação foge de alguns princípios do art.37º, ao passo que aumenta o risco da imagem, fato prejudicial à Organização às vistas do MEG21.

Portanto, ao cenário da Sociedade, tem-se uma expressão objetiva de realização, isto é, acredita-se que a AFA entregue, o que se espera dela, à sociedade, todavia, percebeu-se grande desfalque na comunicação desta com seu público, bem pouco uma discrepância na quantidade de serviço público (isto é, de formados) realizado por esta, não sendo este suficiente para exprimir um índice de Excelência e Qualidade. Já quanto ao fundamento Compromisso com as Partes, nesta Avaliação, foi perceptível notar a existência pela busca de assumir sua realidade, embora haja demasiados problemas com aprovação, discussão, transparência e visualização prática de fato. Até então, trata-se do fundamento com menor visibilidade em Excelência.

#### **4.4 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

No que concerne ao Desenvolvimento Sustentável, este fundamento agrupa características que formam uma instituição estabilizada ao longo do tempo; e assim sendo, é um compromisso da Organização com os impactos que causa a regularidade de suas atividades e a contribuição com as gerações através de um comportamento ético e transparente. Para sua Avaliação, há dois eixos temáticos: (a) Administração e Gestão e (b) Indicadores. Suas interpretações e conclusões encontram-se nos dispositivos abaixo.

##### **4.4.1 Administração e Gestão na AFA**

No eixo Gestão, as categorias G3 e G20, que relacionam as problemáticas cotidianas e todo o aparelhado da Instituição foram as responsáveis por toda a sensibilização desta pesquisa. E contam, respectivamente, com os seguintes enunciados: *“Maiores desafios encontrados em seu processo de Gestão”* e *“Como funciona a área gerencial da AFA? Ela usa TI em suas atividades? Há cursos de especialização? É baseada em processos?”*. Buscou-se, portanto, avaliar setorialmente e amplamente a AFA.

As transcrições de todos os entrevistados, à categoria G3 são observadas abaixo:

*AD1: Não tenho funcionários [...] sem desafios de Gestão.*

*AD2: O maior desafio da Gestão pessoal é saber lidar com as definições institucionais contrárias da nossa visão técnica, de formação, sem deixar nossa motivação e credibilidade do trabalho desenvolvido.*

*AD3: Os maiores desafios estão relacionados a sistematizar e coordenar atividades que são interdependentes.... Os atores envolvidos no Planejamento de atividades não possuem visão ampla de todo processo [...] o que dificultava gerir as pessoas e atividades porque os subordinados não se viam como interdependentes.*

*MJI: Meu maior desafio era liderar as pessoas, liderar a equipe de instrutores, principalmente os externos para que ministrassem suas funções da melhor forma possível, sempre buscando elevar a Qualidade da instrução, dentro da segurança requerida, pelo tipo de exercício. Esse era o meu maior desafio.*

Nas respostas obtidas, os maiores desafios apresentados foram, ao nível setorizado: (1) Liderança, tendo em vista que o sistema hierárquico da Instituição é alimentado, normalmente, pela ausência de debate técnico e devido à patente ou posto que ocupa; (2) incapacidade gerencial, ao passo que muitos dos agentes com maiores níveis hierárquicos que trabalham no campo pedagógico não possuem visão técnica do assunto; (3) interferência Institucional no processo de Ensino, lidar com definições da Academia da Força Aérea (AFA) sem contrariar os estudos científicos realizados na formação do Gestor; (4) elevar a Qualidade Institucional, uma vez que existe um ambiente rígido de controle; e (5) desalinhamento entre os diversos setores da AFA, que, muitas das vezes, como salientado pelos entrevistados, por possuírem Comandantes diferentes, não focam nos mesmos objetivos.

Como complemento, a temática G20 questionou sobre a infraestrutura do sistema de Administração e Gestão, onde as respostas obtidas foram:

*AD1: Não sei responder.*

*AD2: Também não sei responder.*

*AD3: Desconheço a área de infraestrutura/tecnologia.*

*MJI: A área gerencial da AFA... Ela usa bastante ferramentas de TI, via sistema constitucional da Força Aérea, mas existem também alguns sistemas internos que atendem muito bem às necessidades da Academia, mas que, hoje em dia, têm dado alguns problemas de compatibilidade em relação à Diretoria, porque a DIRENS gostaria de ter um sistema próprio funcionando que abarcasse, que integrasse todas as Organizações de Ensino, mas isto vai de encontro ao interessa da Academia, porque, como eu falei, a Academia tem seu próprio sistema que atende à necessidade dela. Não existe Curso pra isto, e a gestão acaba sendo, sim, baseada em processos, uma vez que todos os setores administrativos foram obrigados a mapear seus processos e trabalharem desta forma.*

Percebeu-se, de antemão, o pouco conhecimento acerca do campo tecnológico frente à administração e gestão da Organização, fato que deve ser levado em consideração. Todavia, MJI salientou que existe um sistema tecnológica que auxilia a gestão de forma eficaz, embora desalinhado com a visão da DIRENS, que busca um sistema único de informação.

Desta forma, às vistas da AFA, há um sistema competente, às vistas da DIRENS, não há, gerando dualidade.

Para o reconhecimento Institucional, entendeu-se, então, que a recorrência de problemática advém do campo de liderança e de sua influência dentro da gestão, deixando esta cada vez menos autônoma dentro da Instituição; fator este que, ao relato do MEG21, é improdutivo, tendo em vista que toda a Administração e Gestão devem buscar reconhecer a Figura do Gestor e unir, neste, capacidades técnicas para realização, não apenas por tempo Institucional.

É fundamental a melhoria desta temática para que ocorra o desenvolvimento e aprimoramento tecnológico prolongado na AFA.

#### 4.4.2 Indicadores

As categorias G10 e G11, foram selecionadas para a Avaliação deste eixo. Ambas, respectivamente, questionaram: “*Existem indicadores intrainstitucionais de Qualidade e rankings?*” e “*Quais os indicadores de Qualidade e Gestão apontados para a AFA pela DIRENS?*”. As respostas dos entrevistados, na categoria G10, encontram-se abaixo:

*AD1: A DIRENS criou, sim, alguns indicadores para avaliar a AFA, mas a idéia é que a Instituição acompanhe sua progressão ao longo do tempo e não se compare com as demais gerando qualquer tipo de ranking.*

*AD2: Sim, existem indicadores de Gestão que envolvem comunicação, relacionamento interno, participação das Organizações né... no Planejamento de Ensino, entre outras... Nós não temos ranking, mas nós temos pontuações diferenciadas para cada indicador, a depender de como a gente enxerga a sua importância para a Qualidade de Ensino.*

*AD3: Desconheço.*

*MJI: Em relação aos indicadores intrainstitucionais de Qualidade e ranking, eu não tenho conhecimento pra poder colaborar.*

Percebeu-se que há indicadores na AFA que prezam por sistemas de Qualidade na Instituição, como “Comunicação”, “Relacionamento” e “Participação”. E estes são definidos por pontuações. O óbice central foi notado na ausência de reconhecimento destes indicadores pelos entrevistados AD3 e MJI, que serviram na instituição, mas não tem conhecimento da existência destes, o que remonta:

- (1) os indicadores estão presentes somente em teoria, e não são realizados na prática;
- (2) os indicadores estão presentes na prática, mas não são repassados para todo o efetivo da Organização;
- (3) os indicadores não possuem validação e importância para a Instituição no seu processo de gestão atual. Todos estes vão de encontro aos entendimentos do MEG21 e com Robins (2010, p.7) que infere que “indicadores são os entes da gestão capazes de demonstrar para as instituições qual o resultado de suas ações no médio, curto e longo prazo a partir dos seus objetivos e valores”.

Deste modo, o campo de Indicadores apresenta bastante problemática para a AFA. Tal percepção é vista, novamente, a partir da G11, na qual se tem, como respostas de AD1, AD3 e MJI, as transcrições abaixo:

*AD1: Esta pergunta, em relação aos indicadores de Qualidade e Gestão... Elas são mais contidas na dimensão organizacional Institucional, e aí nesta dimensão também são estabelecidos alguns canais-parâmetros, alguns indicadores voltados ao Plano de Acompanhamento Institucional, principalmente que estão alinhados, por sua vez, com o plano de desenvolvimento estratégico estipulado pela DIRENS, que tem uma série de metas acompanhadas a serem atingidas.*

*AD3: Não sei quais são os indicadores de Qualidades que a DIRENS tem para AFA.*

*MJI: Não tenho muito conhecimento sobre isto. Sei, se eu não me engano, que ano passado foi publicado um normativo sobre este assunto, mas como não faz parte, diretamente do meu trabalho específico, não tenho muito conhecimento.*

Na resposta da G11, que também buscava conhecer alguns dos indicadores, as respostas dos entrevistados foram vagas, focando em apresentar a existência de possíveis indicadores, mas sem reconhecer alguns básicos para todas as instituições de Excelência, como “indicador ecológico; “indicador de aprovação”; “indicador de horas curriculares”, dentre outros.

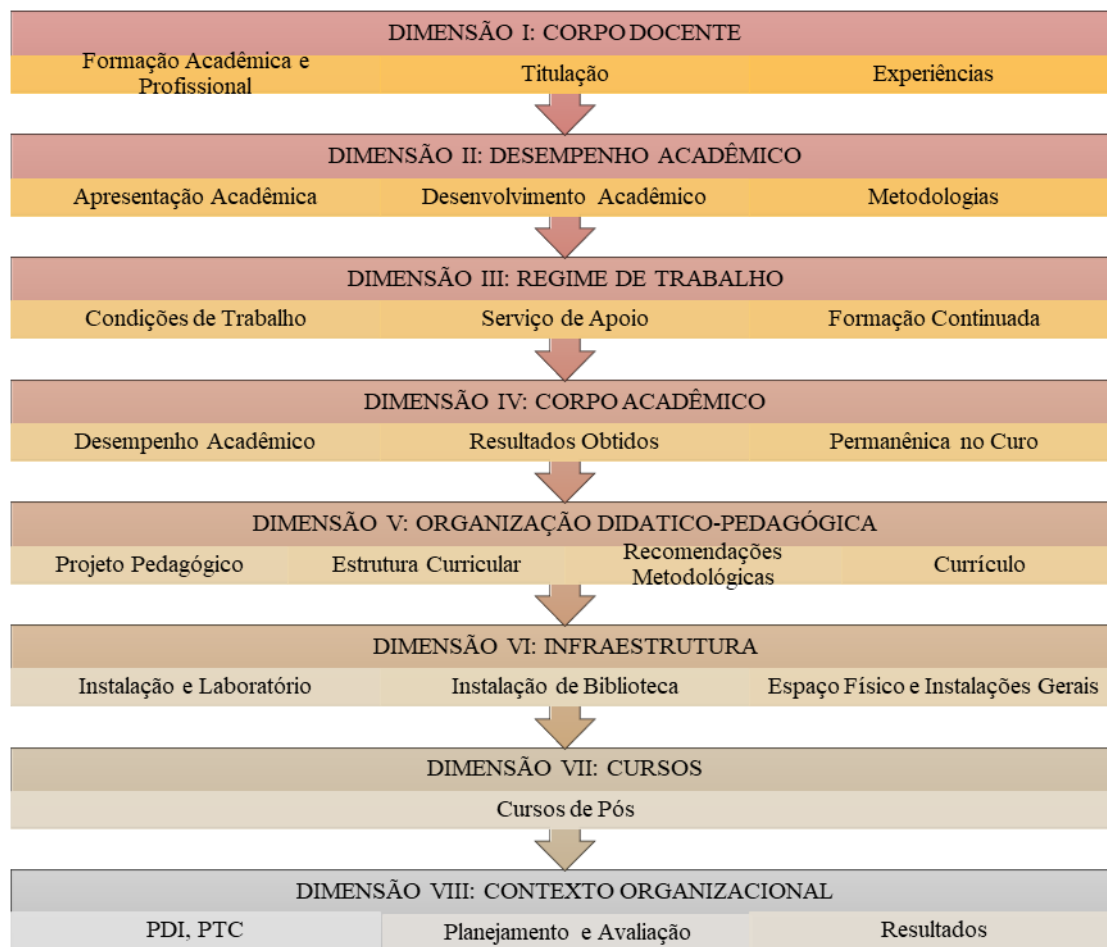
Todavia, a resposta da AD2 relacionou os agrupamentos de indicadores presentes na AFA, mas cabe salientar que, na auditoria do seu áudio, percebe-se uma consulta prévia para resposta do questionamento, atribuindo, às qualidades deste entrevistado, ao não reconhecimento de indicadores tão quanto os outros.

Sua resposta encontra-se abaixo:

*AD2: Os indicadores da AFA de Qualidade Gestão são divididos entre as dimensões e às suas categorias; então na dimensão corpo docente, temos a categoria formação acadêmica e profissional, temos o indicador de titulação, experiência como docente, experiência na disciplina que leciona, adequação da formação; nós temos da categoria desempenho acadêmico, a parte de apresentação acadêmica, publicações, atividades de Planejamento, desenvolvimento e desempenho didático, metodologias ativas de aprendizagem, atendimento aos discentes; em condições de trabalho, nós temos regimes de trabalho, formação continuada, satisfação com a função, atividades pedagógicas, serviço de Apoio aos docentes; já dimensão corpo acadêmico, na categoria desempenho acadêmico, temos resultados obtidos indicadores resultados obtidos de desempenho no TCC, desempenho na recuperação, permanência no curso, frequência; dentro da categoria e condições de estudos, nós temos a frequência, apoio aos cadetes com baixo desempenho, material didático indispensável, autoavaliação do discentes, serviços de apoio; nós temos também dentro da dimensão corpo de a categoria aspectos militares em que a gente vê os resultados da Avaliação de domínio afetivo; na dimensão organização didático-pedagógica, nós temos o projeto pedagógico de curso como uma categoria e seus indicadores de estrutura curricular critérios de Avaliação da aprendizagem, recomendações metodológicas; na categoria comprimento do currículo, nós temos o indicador de cumprimento do curso, indicador de carga horária, de cumprimento dos critérios avaliativos, de cumprimento das recomendações metodológicas, Avaliação curricular pelo discente e pelo docente, temos também Gestão acadêmica com os indicadores de órgãos colegiados coordenação do curso organização técnico administrativa, e cumprimento da carga horária docente. Em infraestrutura, nós temos a categoria de instalação e laboratórios específicos, indicadores de espaço físico disponibilidade serviços, temos também a categoria biblioteca, em que avaliamos disponibilidade, acervo e afins. Temos a categoria de instalações Gerais indicadores de infraestrutura acesso à internet sem fio, equipamentos, sistemas informatizados; aplicação de recursos, custos diretos e cursos indiretos como indicadores. Temos a dimensão pos-curso com a categoria formação oferecida, em que temos indicadores da percepção do egresso, a percepção dos chefes do egresso, e temos também a dimensão contexto Institucional em que podemos observar indicadores processo de elaboração e revisão do PDI, PTC, implementação do PDI, PTC, Planejamento da Avaliação Institucional, e execução e acompanhamento dos resultados da Avaliação Institucional. Então, todos esses são indicadores de Qualidade e Gestão da AFA.*

A partir de sua resposta, é possível montar um quadro de indicadores para a AFA, apresentado no Gráfico 2, abaixo, que remonta as dimensões apresentadas pelo entrevistado, tendo em vista que, a princípio, este realizou consulta prévia em documentos ou setores internos a fim de conhecer a estruturação de dimensões, indicadores e seus potenciais para a Academia da Força Aérea.

Gráfico 2: Organização em Dimensões



Fonte: Autor (2020)

Percebem-se oito dimensões de indicadores levantadas por AD2, que, todavia, não contemplam, por exemplo, questões ambientais sustentáveis ou que diminuam risco-imagem para a Instituição. Todavia, as demais áreas institucionais estão presentes. Cabe compreender o aspecto prático de sua realização que, no estudo dos próximos fundamentos, será abordado – na apresentação da ausência de um Planejamento Institucional.

#### 4.5 APRENDIZADO ORGANIZACIONAL & INOVAÇÃO

No Fundamento Aprendizado Organizacional e Inovação, a busca, segundo o MEG21, é por alcançar novos patamares para a Instituição, através de sua força de trabalho e de sua reflexão e compartilhamento de informações, melhorando os sistemas de comunicação e inovação e, por consequência, progredindo em ideias sustentáveis. Para esta assimilação, definiram-se dois eixos: (a) Conhecimento e Aperfeiçoamento e (b) Inovação e Tecnologia. Estes são localizados abaixo.



### 4.5.1 Conhecimento e Aperfeiçoamento

Para análise deste eixo, definiram-se as vertentes G13 e G20, das quais a primeira expressa: “*Como está a posição da Instituição em relação ao desempenho geral das instituições superiores?*” E, a segunda, questiona sobre processos de especialização na gestão e no corpo pessoal. As respostas são apresentadas abaixo, para todos os entrevistados.

*AD1: A Academia da Força Aérea não tem sofrido Avaliação externa, inclusive os alunos não fazem o ENADE, é difícil até saber como que ficaria a AFA em relação às outras instituições de ensino superior, de modo geral. Quando este assunto é levantado na DIRENS, parece que não há um interesse do Alto Comando em fazer esse tipo de comparação ou de incluir a AFA nesse tipo de Avaliação, que permite, de algum modo, comparar inclusive com outras instituições.*

*AD2: A AFA não é avaliada pelo MEC, pelo sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, logo, a gente não sabe como ela está entre as demais instituições e em que posição ela se encontra. Nós não temos essa informação.*

*AD3: Não sei qual a posição da AFA em relação às outras instituições de ensino superior, e desconheço se em algum momento foi medido ou não.*

*MJI: Não sei informar, foge ao meu conhecimento.*

Percebeu-se, ao nível externo, que a AFA não sofre comparações com as outras instituições de Ensino, embora o assunto já tenha sido pautado na Diretoria de Ensino e está em ampla discussão no Planejamento de longo prazo. Já no campo interno, à resposta da G20, onde foi afirmado que “*Não existe Curso pra isto, e a gestão acaba sendo, sim, baseadas em processos, uma vez que todos os setores administrativos foram obrigados a mapear seus processos e trabalharem desta forma*”, percebe-se que não há Cursos de especialização na instituição voltados à área da Gestão, fator que leva a recorrência, inclusive, de Comandantes que não são especializados na área de Ensino a atuarem dentro da AFA, gerando os problemas de relação, Clima Organizacional e Cultura e Liderança excessivos já apontados. Cabe, portanto, a necessidade de mudanças acerca deste tema.

### 4.5.2 Inovação e Tecnologia

Já no eixo temático de Inovação e Tecnologia, os questionamentos levantados foram G17, G18 e G19, que exprimem, respectivamente: “*Como é o desenvolvimento tecnológico na instituição? Há ferramentas suficientes para utilização de todos?*”, “*Como funciona a infraestrutura tecnológica da AFA? Há sistema de simulações de voo disponíveis?*” e “*O suporte tecnológico é suficiente para a maximização de tempo e aprendizado dos cadetes?*”.

Estes buscam observar todo o aparato técnico-científico e de inovação que ronda a AFA. As respostas de G17 estão transcritas abaixo.

*AD1: Não tenho conhecimento destes dados em relação aos laboratórios, se realmente o aparato tecnológico está de acordo com as necessidades da Instituição, pois como eu falei, a Avaliação Institucional ela ainda não foi de fato implementada, então nós não temos esses dados, essas informações. Foi feita uma visita diagnóstica, mas as informações não foram tratadas adequadamente, estão responder isso [...]*

*AD2: A AFA adquiriu recentemente doze simuladores de vôo para instrução dos cadetes e instrutores. Acredito que foi uma grande evolução para o desenvolvimento tecnológico do Curso de Formação de Aviadores... O simulador de tiro também está em processo de estudo para sua aquisição, que vai ser um ganho para todos os Cursos, mas ainda há muito que evoluir como a qualidade de internet e de espaço né, de recursos tecnológicos.*

*AD3: Desconheço área de infraestrutura/tecnologia.*

*MJI: A Academia, nos últimos anos... Ela tem recebido bastante investimento na parte de TI, bastante investimento na sua estrutura de rede, nos sistemas utilizados e também nos equipamentos de simulação. E estamos tentando também a implementação de um sistema de simulação de tiro, tiro de armas portáteis, de armas de fogo. Agora se existem ferramentas suficientes, ainda não. É um assunto que está sendo... ainda requer bastante investimento.*

À sua análise, a partir das premissas “se existem ferramentas suficientes, ainda não” e “ainda há muito que evoluir como a qualidade de internet e de espaço né, de recursos tecnológicos”, é possível perceber que este eixo, fundamental para uma Avaliação e Gestão de Qualidade, não está sendo cumprindo, embora haja um diagnóstico prévio realizado, o que remonta que a Diretoria de Ensino está buscando alterações. Esta visão é observada também nas respostas da G18, que transcrevem uma estrutura tecnológica não apta para todas as atividades que a Organização busca ao decorrer da formação de cadetes. Abaixo, *in verbis*:

*AD1: Pelo pouco que eu tenho da AFA, há, sim, sistemas de simulação de vôo na AFA, mas não sei se são contentes, se são suficientes para todos, pois, como eu disse, não tenho muito conhecimento da Instituição [...]*

*AD2: Sim, há uma sala equipada com oito simuladores que podem propiciar a experiência de imersão em realidade virtual, e os outros quatro simulados ainda estão sendo encaminhados, chegando à AFA aos poucos, acredito que até o ano que vem a AFA vai ter aí os 12 simuladores de vôo.*

*AD3: Desconheço a área de infraestrutura/tecnologia.*

*MJI: A infraestrutura tecnológica da AFA, ela é relativamente boa... oferece uma boa conectividade, espalhada por toda a Academia. A Academia é bem grande... existem simuladores de instrução aérea né, simuladores de vôo, que estão sendo substituídos por simuladores mais novos, a Academia ainda está recebendo simuladores mais novos.*

Como expressões como “*ela é relativamente boa*” e “*ainda estão sendo encaminhados, chegando à AFA aos poucos, acredito que até o ano que vem*”, percebe-se a existência de simuladores e componentes tecnológicos na Instituição, mas que ainda não são capazes de suprir toda a demanda buscada, tendo em vista a quantidade de cadetes (educandos) e o nível de educação e formação esperados para o profissional. Nesta perspectiva, para Vasconcellos (2005), é essencial que os componentes tecnológicos estejam presentes nas instituições de Ensino para viabilizar projetos pedagógicos e metodologias ativas de aprendizagem, fato que ocorre parcialmente na AFA, descaracterizando uma gestão aprovada em Excelência e Qualidade.

Por complemento, pela importância específica de suporte tecnológico para a parte prático-técnica da AFA, coloca-se, por fim, as transcrições da G19:

*AD1: Não sei responder.*

*AD2: Eu não sei dizer né, a montagem dos simuladores foi feita por outra OM da FAB, pelo CCA, ainda estão sendo definidos estão os objetivos e outros fatores dos simuladores, então ainda não há como saber né... Como vai seu suporte, quantos tempos, ainda não sei.*

*AD3: Desconheço a área de infraestrutura/tecnologia. Recentemente sei que foram instalados os simuladores na Academia, mas não tenho noção de como era o suporte tecnológico em relação a isto.*

*MJI: O suporte tecnológico, eu diria que... ainda não é suficiente, porque ele acaba sendo bom, acaba sendo suficiente para o corpo docente, os instrutores, o pessoal que trabalha na área administrativa, mas o suporte tecnológico para o aluno é bastante precário, há bastante dificuldade de conectividade ainda nos alojamentos, a conectividade em sala de aula, por exemplo, então, acaba prejudicando ou não permitindo maior avanço nessa parte.*

No suporte tecnológico de aprendizagem direto, mais uma vez, é perceptível a noção de “falta de suficiência”. Há presença, mas não em quantidade e qualidade necessárias. Tal entendimento é bastante resoluto na expressão “*para o aluno é bastante precário, há bastante dificuldade de conectividade ainda nos alojamentos, a conectividade em sala de aula, por exemplo, então, acaba prejudicando ou não permitindo maior avanço nessa parte*”, que imprime a falta de avanço tecnológico e inovador à Instituição.

Cabe salientar, entre todos os aspectos negativos, que fora realizada uma Avaliação prévia em 2017, que levantou problemáticas da questão tecnológica e suporte acadêmico, conforme AD1/G17, mas que não se obteve nenhum mérito, ao mesmo ao nível dos profissionais estudados, sobre os valores levantados. A Avaliação Diagnóstica é importante para o levantamento de informações que compõem os planejamentos estratégicos (Barros

Neto, 2016), e tendo em vista que há um projeto de Plano de Ensino em andamento, acredita-se que foi para este uso o levantamento feito. Todavia, nada em prática foi colocado.

Portanto, dentro do componente de Aprendizado Organizacional e Inovação, cabe entender que falta aderência da cultura do conhecimento específico-técnico para as áreas de gestão e atuação da AFA tão quanto o aparato tecnológico, embora presente, não se mostra suficiente para atender à demanda de todos os Cursos. Este fundamento não está alinhado às premissas dos MEG21.

## 4.6 ADAPTABILIDADE

O Fundamento Adaptabilidade, que corresponde a toda flexibilidade/capacidade de mudança em tempo hábil, frente às novas demandas de partes interessadas e alterações de contexto, é um indicador que busca entender a Qualidade Institucional de operar em cenários diversos e de flexibilizar processos que não trazem benefícios à instituição. Foi dividido em um único eixo chamado de **Capacidade de Mudança e Flexibilidade**.

### 4.6.1 Capacidade de Mudança e Flexibilidade

Para análise deste eixo, definiram-se as vertentes G6, e G9 e G22, apresentadas nas pgs. 92, 81 e 108, que representaram características fundamentais para flexibilização. E neste aspecto ressurgiu o ponto da Liderança como fator primordial de corrompimento deste Fundamento, ao observar, nas respectivas respostas expressões como “*nosso sistema de Ensino, a gente observa que ainda tem um enfoque muito tradicional, e nem sempre inovações, outras formas são bem vistas*” (G6), “*O Planejamento acaba sendo esquecido, acaba sendo deixado de lado, ou substituído. Por vezes, o Planejamento da Academia é ignorado ou substituído rapidamente antes do tempo por vontade própria do Comandante ou por alguma mudança de alinhamento estratégico ou mudança de pensamento do próprio Diretor de Ensino*” (G9) e “*Acredito que os problemas culturais eles estão ligados à resistência à mudança, principalmente, resistência ao aprimoramento dos técnicos, ainda há um grande apego ao passado e tem coisas que precisam avançar para as novas gerações*” (G22). Percebe-se inflexibilidade e incapacidade de mudanças na AFA frente à sua estrutura hierárquica.

Este é, pois, o ponto central desta análise institucional, pois percebe-se que a Liderança, ao nível da Organização, afeta todos os preceitos dos fundamentos, com maior e menor valor em alguns, mas afeta, diretamente, por consequência, o resultado institucional e a

busca pela Excelência na Corporação. Existe Liderança, mas não transformadora (aos 100%). A adaptabilidade é o fundamento de maior desalinhamento com o MEG21.

## 4.7 ORIENTAÇÃO POR PROCESSOS

O Fundamento Orientação por Processos busca avaliar se todos os processos estão sendo gerenciados a partir da busca pela eficiência e eficácia, em todas as suas atividades, de forma a agregar valores para a Organização e as partes interessadas. Neste estudo, foi dividido em dois eixos temáticos: Modelos Processuais e Produtos e Serviços.

### 4.7.1 Modelos Processuais

Para o campo temático de Modelos Processuais, foram selecionadas as temáticas G10 e G12, que comportam duas das principais premissas que buscam ser diagnosticadas da Organização, os indicadores de Qualidade e o Modelo de Gestão. Ambos possuem os seguintes questionamentos: “*Vocês seguem um modelo de Excelência ou Qualidade? Sabe o que é o MEG?*” e “*Existem indicadores intrainstitucionais de Qualidade e rankings?*”.

Todos os entrevistados afirmaram a inexistência de um planejamento baseado em indicativos de Excelência, como realizado pelo projeto MEG21, ao passo que a maioria demonstrou não reconhecer como funcionamento do modelo, remontando que não há uma previsão de base da AFA neste modelo tão quanto nem mesmo um plano geral ocorre na instituição.

As respostas do G12 são apresentadas abaixo:

*AD1: Bom, os parâmetros que foram estabelecidos pela DIRENS, os padrões de desempenho esperados e as diretrizes e metas que a Diretoria coloca, acredito que já são um parâmetro, né, pré-estabelecido de Qualidade. Com relação ao Modelo de Excelência em Gestão, se não me engano essa sigla significa isto, nós não seguimos isso como um critério né... Na verdade, tudo que se espera enquanto excelência e qualidade é estabelecido pela DIRENS, com parâmetros específicos para a realidade de cada Organização de Ensino.*

*AD2: Seguimos os parâmetros de Excelência do Ministério de Educação (MEC), da CAPES, porém, devido às peculiaridades do Ensino militar, né... O qual é regulado por legislação própria, conforme o art. 83º da LDB, então... o sistema de Ensino né, da AFA, é regulado por legislação própria e a DIRENS, como órgão central do sistema de Ensino, é a responsável por criar os parâmetros para suas organizações de Ensino, naquilo que não houver equivalência no meio civil. Então, muitas coisas estão sendo criadas por nós com base nas peculiaridades até porque muitas coisas desenvolvidas na AFA não são comuns às outras instituições civis, o que a*

*gente precisa... no que no que couber a gente olha né para o Exército, para Marinha e tente perceber como eles procederam, caso não havendo a gente coloca um parâmetro mínimo para depois a gente pode aprimorar e com base na experiência. [...] Conheço, sim, o Modelo de Excelência de Gestão que foi criado pela Fundação Nacional de Qualidade.*

*AD3: Não sei se eles seguem algum tipo de Modelo de Excelência. Desconheço o Modelo.*

*MJI: Não sei dizer se há um Modelo de Excelência e Qualidade, e nunca ouvi falar no que seria o MEG.*

Estas respostas assimilam que não há prevalência de nenhum modelo ou parâmetro processual na Instituição, isto é, faz-se o que se deve fazer a partir da metodologia adotada pelo Comandante. Segue-se, todavia, as premissas básicas da lei, conforme as previsões da Gestão Pública, CF/88 no referencial teórico. Todavia, um modelo de Educação fixado em Excelência não é previsto.

Esta descentralização também é observada nas respostas do questionamento G10, onde transcrições como “*ideia é que a Instituição acompanhe sua progressão ao longo do tempo e não se compare com os demais, gerando qualquer tipo de ranking*” e “[...] *A depender de como a gente enxerga a sua importância para Qualidade de Ensino*”, onde expressa-se, mais uma vez, a ausência de indicadores qualificados que realizem ajustes na Instituição e, também, de processos pré-determinados, que padronizem as condutas de todos os agentes e que melhorem a impressão organizacional da AFA.

Portanto, compreende-se que não existem modelos prévios processuais ou condutas mínimas assumidas pelos associados à AFA, problemática que, segundo Nascimento (2012), aumenta o nível do risco-imagem das Instituições e diminui a qualidade de produção de todos os seus componentes, reduzindo, por consequência, a Excelência em Gestão.

#### **4.7.2 Produtos e Serviços (Ensino e Qualidade, Preparação)**

Os questionamentos utilizados para reconhecer toda a sistemática de Produtos e Serviços, foram da classe G15, que aplicou conhecimento sobre o índice de aprovação, já salientado neste documento; G20, que apresentou, nesta temática, o pouco conhecimento tecnológico e específico da administração e gestão da Organização para o tema Educação (ou seja, a baixa qualidade dos colaboradores em conhecimento técnico), e G21, que questionou: “*Como funciona a área pedagógica da AFA?*”. As respostas do G21 encontram-se abaixo:

*ADI: Os instrumentos estão sendo elaborados à partir do Projeto de Modernização e o Plano de Desenvolvimento Estratégico de Ensino.*

*AD2: As normas para elaboração do PDI e PPC, elas foram publicadas este ano, tem até o final de dezembro, deixando para concluir o PDI e o PPC será gradativo a sua elaboração, com prazo final de conclusão do PPC de todos os cursos pra 2023. Está prevista a conclusão dos PPCs.*

*AD3: São documentos que estão previstos no Plano de Desenvolvimento de Ensino da DIRENS, para realização nos próximos três ou quatro anos, então não houve essa disponibilização em relação à sistematização dos documentos de cada uma das Escolas; e estas permanecem com o currículo mínimo, com plano de Avaliação e com NOREG, que regulamenta as questões das Escolas de modo geral. Então não tem como existir PDI e Projeto Pedagógico.*

*MJI: G21. A área pedagógica da Força Aérea, ela está sofrendo bastante mudanças nos últimos anos, então hoje já se tem um movimento procurando as nossas metodologias, de Ensino, implementando metodologias de Ensino ativas, sala de aula invertida, investimento em pesquisa, disponibilizando tempo suficiente para que os alunos possam, realmente, estudar e pesquisar. A Diretoria tem procurado implementar novos documentos basilares como o PDI (criação) e os Projetos Pedagógicos de Curso, mas isto ainda estão sendo implementado, as Organizações de Ensino estão sendo orientadas para começar a produzir esse tipo de documento.*

Notou-se a existência de um Planejamento e construção dos PPCs para todos os cursos da instituição, fator que remonta a preocupação Institucional com o aumento da qualidade de Ensino produzido. Percebe-se o caráter embrionário desenvolvido, pois somente nos dias atuais é que estão sendo formados estes projetos para a Instituição. Assim, é notável que a AFA vem buscando melhorar, num conjunto, as premissas básicas de seus produtos e serviços, principalmente com o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento de Ensino e do Plano de Modernização do Ensino desenvolvido pela DIRENS.

No eixo Orientações Processuais, portanto, conclui-se que, embora existam previsões tradicionalistas que diminuem o respaldo técnico da Instituição, o Plano de Desenvolvimento de Ensino, que possui aplicabilidade até 2022 para todas as Instituições, traz um caráter de inovação e de busca por Excelência e Qualidade frente ao desenvolvimento de ferramentas técnicas de Ensino para AFA. É um fundamento que, embora ainda primitivo, possui visão futura de projeção e almejo por Excelência, principalmente no requisito Produtos e Serviços.

## **4.8 GERAÇÃO DE VALOR**

O Fundamento Geração de Valor busca entender se as estratégias corporativas ocorrem na Organização e se os resultados obtidos ao fim dos exercícios exprimem as missões e visões institucionais. Este elemento se dividiu em dois eixos: (a) Resultados e (b) Legalidade Pública, ambos representados abaixo.

### 4.8.1 Resultados

Para o campo temático Resultados, foi selecionada a temática central G5, com assessoria da figura G13, que remonta a experiência de resultados institucionais. As transcrições da G5, para AD1 e AD2, estão apresentadas abaixo, a partir do questionamento “*como é a Avaliação Institucional da AFA? Existe algum modelo padrão? Existem indicadores? Qual metodologia de Ensino?*”:

*AD1: Como falei anteriormente, os nossos instrumentos avaliativos... Eles estão focados nas seis dimensões que foram instruídas pela DIRENS, que são: corpo docente, corpo discente, organização didático-pedagógica, infraestrutura e apoio, organização institucional e pós-curso. Então para cada uma dessas dimensões foram estabelecidos alguns indicadores e alguns padrões desejáveis que fossem alcançados pelas Organizações de Ensino. E aí.. é.. Esses instrumentos eles levam em conta a avaliação de diversos respondentes das Organizações de Ensino. Além disto, está prevista a etapa de avaliação externa, onde avaliadores pré-selecionados pela DIRENS irão verificar in loco, fazer uma análise mais qualitativa, baseada em alguns critérios estabelecidos pela DIRENS das condições destas seis dimensões. No que se refere à metodologia de Ensino, existem diversas no âmbito de Ensino da Aeronáutica, eu também acredito que na AFA não seja diferente. O que a gente tem regulamentado até o momento é que as nossas Organizações de Ensino utilizam e abordagem por objetivos; nós ainda utilizamos currículo mínimo no qual há objetivos gerais, específicos, operacionalizados, recomendações metodológicas e, o professor, geralmente, tem que atuar dentro desses padrões pré estabelecidos. Com o plano de modernização, cuja primeira versão foi em 2015, se institucionalizou o Ensino por competências na Aeronáutica, no entanto não foram implementadas ainda ações que de fato modifiquem esta abordagem anterior, que era por objetivos. Com relação à Avaliação Institucional na AFA, ela ainda não foi implementada em sua totalidade, embora exista uma ICA(Instrução de Comando) do Comando da Aeronáutica que fale sobre Avaliação Institucional. Carecia ainda de uma regulamentação que está sendo feita agora pela DIRENS, e um manual. E aí neste manual estão previstos alguns modelos sim, padronizados para Avaliação Institucional, contemplando as dimensões estimuladas pela DIRENS. E aí os indicadores são voltados para avaliar aspectos específicos da Academia.*

*AD2: A Avaliação Institucional...ela ainda não ocorreu. Ela está em processo de elaboração, de implantação; ela está prevista para ocorrer no ano que vem, mas foi realizada uma diagnóstica em 2017, na AFA... até para mostrar os indicadores a serem criados. [...] para ver né, o que daria certo e o que não daria. A Avaliação foi feita com base no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino superior (SINAES) e nos instrumentos da Marinha do Brasil. E sim, existem indicadores pré-estabelecidos nos nossos instrumentos. a AFA vem passando por modernizações em sua concepção de ensino, de currículo, emanadas dos documentos de alto nível da DIRENS e, conseqüentemente, a Organização tem adota metodologias mais ativas de aprendizagem. Contudo, ainda impera a teoria curricular tradicional né... então ainda temos uma interface de metodologia de Ensino mais tradicional.*



Percebe-se, mais uma vez, que o processo de Avaliação Institucional ainda não ocorre na AFA, embora esteja previsto na nova concepção de Ensino da Instituição – que busca mudar a abordagem de metas para um caráter de Ensino de competências. Por tal consequência, os resultados institucionais não foram auferidos durante o período, e não se tem uma base fixada de como os Cursos funcionam ou estão alinhados às expectativas da DIRENS e, por singularidade, da FAB. Tal visão também é vista nas respostas de AD3 e MDI, localizadas abaixo:

*AD3: Em relação à Avaliação Institucional da AFA, durante o período que estive, não lembro de ter presenciado nenhum processo avaliativo da Academia em relação à estrutura e as efetividades dos processos. Eu lembro que existem apenas alguns processos pontuais que avaliavam o Ensino e os docentes, mas nada muito bem sistematizado, digo que não era muito bem sistematizado por que não se via para onde estes dados iriam, como eles eram avaliados e qual seria o retorno da análise deles. Não se percebia um retorno do que foi levantado. Eu lembro que houve apenas em 2017 uma avaliação que foi realizada pela DIRENS, que chamaram de avaliação diagnóstica, que compilou dados da Academia, apresentou algumas estatísticas, e isto influenciou de maneira tímida, alguma melhoria de alguns processos naquele período; mas além disto eu não lembro de nada [...] até onde eu sei não existem indicadores bem delimitados e nem uma metodologia limitada para isto.*

*MJI: Em relação à Avaliação Institucional da Academia, eu particularmente não sei maiores detalhes; lembro que em torno de 2014, quando eu ainda estava com o chefe do Curso de Infantaria na Divisão de Ensino, eu ouvi falar sobre, digamos assim, presenciei uma primeira tentativa, uma primeira abordagem, a Diretoria de Ensino em querer institucionalizar algum tipo ou método de Avaliação Institucional, mas foi apenas uma ideia embrionária. De lá para cá eu não sei dizer se realmente a FAB, adotou um padrão, se ela já aplicou e qual foi o resultado disso.*

Ficou perceptível também, através do item de resultados, que, definitivamente, não há nenhum sistema de controle e Avaliação Institucional, nem que priorize o Ensino ou mesmo de nível puramente quantitativo, o que entra em discrepância com os processos de gestão e administração sustentáveis que, segundo Guerreiro (1991), são altamente sensibilizados por pesquisas e auditorias locais periódicas, que avaliam a situação da Instituição. Porém, como observado nas transcrições, desde 2014 a DIRENS vem tentando aplicar um sistema de resultados, baseado em competências, de Gestão e Avaliação Institucional de Qualidade, que, ainda não foi percebido na prática.

Cabe entender, todavia, neste prospecto, que a Academia da Força Aérea e a Diretoria de Ensino estão buscando a evolução de suas premissas e tentando melhorar e, até mesmo, desenvolver um sistema de Avaliação perspicaz, mas este não precede-se pelos fundamentos

do MEG21, conforme os normativos voltados para a modernização e melhoria do Ensino já citados nesta dissertação.

Assim sendo, os resultados da AFA são obscuros e não remetem qualidades da Instituição, apenas numerações gráficas de índices de aprendizagem que não corroboram com o sistema de Avaliação em Excelência e Qualidade. É uma das principais problemáticas encontradas no sistema de Avaliação, através do MEG21, para a Instituição, segundo os princípios básicos do artº. 37, e o sistema de Gestão Educacional e Pública previstos. Há necessidade de instalar os procedimentos encontrados nas Figuras 1 e 2, que melhorem o desenvolvimento acadêmico e contribuam para uma imagem diversificada da instituição.

#### **4.8.2 Legalidade Pública**

Para o campo temático Legalidade, foi selecionada a temática G14, que exprime a padronização Institucional. Nesta, expressões transcritas como *“mas se for administrativamente depende”*, *“espera-se que sim, que exista uma a padronização entre as Instituições de Ensino da FAB... Mas atualmente nós não temos indicadores concretos para dizer se isto ocorre ou não”*, *“eu posso afirmar que não existe padrão de conduta.”*, *“Em relação sobre a padronização nas condutas de todas as Instituições de Ensino da FAB, acredito que não”* apresentam o caráter administrativo discricionário dos gestores da Instituição, que vai tanto contra os princípios fundamentais da administração pública no Brasil, quanto os fundamentos do MEG21, alertando à necessidade de padronizar condutas, mesmo as mínimas necessárias.

Este tipo de conduta diminui a geração de valor Institucional, prejudicando a imagem da Instituição e, por consequência, de sua relação com a sociedade, fatores que foram avaliados em outros fundamentos. Cabe ressaltar que a Geração de Valor é importante para entender o alinhamento dos associados à Instituição com as missões e visões desta e, no diagnóstico da AFA, ficou perceptível a ausência deste Fundamento, tendo, mais uma vez, como fator principal, influenciador de todo o processo, a liderança.

Findando cada diagnóstico específico, abaixo apresenta-se o resultado da Avaliação e Diagnóstico, via MEG21, para a AFA, conforme os eixos temáticos abordados e os processos necessários encontrados na referida Instituição.

## 4.9 AVALIAÇÃO FINAL

Como resultado final, percebeu-se, a princípio, que a AFA possui problemáticas em todos os indicadores fundamentais do MEG21, tão quanto o componente Liderança, como previamente salientado no referencial teórico, é um dos controles institucionais (muito das vezes negativos) para a Instituição. Notou-se, a partir de tais características, a existência de um plano de desenvolvimento de ensino e modernização, que busca melhorar a qualidade nos indicadores, não evidenciados, e trazer melhores componentes didáticos para a Instituição, embora, na prática, estes ainda não tenham sido aplicados.

Para visualização gráfica deste diagnóstico central, a Tabela 7 apresenta as problemáticas e a classificação obtidas através desta pesquisa de campo, considerando os 8 fundamentos e eixos da metodologia empregada. Nesta tabela, apresenta-se a classificação (1) baixa; (2) baixa-média; (3) média; (4) média-alta e (5) alta, para categorizar os alinhamentos da AFA com o Plano de Desenvolvimento Estratégico da AFA. Ao seu fim, disponibilizam-se sugestões de melhorias, frente ao MEG21, e a avaliação mínima esperada no caso de uma Gestão em Qualidade e em Excelência – sempre visando o que fora encontrado durante a pesquisa prática de entrevista e, também, durante a pesquisa documental realizada por meio dos documentos institucionais da Força Aérea Brasileira, disponibilizados interna e externamente.

Tabela 5: Avaliação Final

FUNDAMENTO	EIXOS	PROBLEMAS ENCONTRADOS	A V	SUGESTÃO E MELHORIAS	AV m
Pensamento Sistêmico	Alinhamento	Pouca padronização institucional (dificultada devido ao tamanho da Instituição). Não há formação de indicadores pra toda a Instituição. Processos autônomos conforme característica do Comandante.	1	Desenvolver processo de padronização para condutas da Instituição em todos os níveis.	5
	Estrutura Organizacional	Autonomia Administrativa presente, todavia, não formulado nenhum plano organizacional, que depende de cada período de comandante. Não há uma estrutura baseada em campos teóricos, apenas na prática do profissional que comanda.	3	Formular um Planejamento Estratégico Geral, dividido para todas as seções da AFA. Realizar auditoria prática da Estrutura e do Clima e Cultura Organizacional anualmente.	4
Aprendizagem Organizacional Inovação	Conhecimento e Aperfeiçoamento	Falta de profissionais capacitados para a área da Educação. Alta presença de hierarquia e liderança na tomada de decisões, esquecendo fatores técnicos. Pouco reconhecimento de Cursos específicos para cargos de Comando de Organizações de Ensino.	2	Roteirizar titulações mínimas para cargos de comando dentro das Organizações de Ensino. Instituir mais cursos institucionais de especialização específicos.	4
	Inovação e Tecnologia	Clima e Cultura tradicionalistas. Falta de aparato técnico-científico na AFA. Poucos recursos de internet e demais tecnológicas. Recursos Insuficientes. Dificuldade de modernização.	2	Aumentar disponibilidade de recursos. Verificar viabilidade de realizar de contratos e parcerias.	4
Compromisso com As Partes	Clientes	Não há conhecimento sobre resultados diretos, nem métricas pelos associados à AFA. Falta procedimento teórico de análise. Pouca transparência organizacional.	1	Estabelecer índices de aprovação qualitativos e quantitativos e divulgação das referidas informações nos sites oficiais	5
	Sociedade	Não foram encontrados demasiados problemas, apenas fatores de Comunicação e Publicidade.	4	Aumentar componentes de Publicidade em mídias net.	5
Adaptabilidade	Capacidade de Mudança Flexibilidade	Inflexibilidade altíssima na instituição devida ao Clima e Cultura Organizacional. Sistema tradicional bastante desenvolvido. Dificuldade de legalidade de mudanças no cenário devido aos registros em lei.	1	Promover mudança gradativa no sistema político de hierarquia e liderança. Promover auditoria interna e ouvidoria para processos de liderança autocráticos.	3
Desenvolvimento Sustentável	Gestão e Administração	Processos autônomos e monocráticos por Comandantes, mostrando ausência de reuniões e debates. Falta de Flexibilização. Alto impacto de Liderança e Hierarquização. Processo de Gestão Pública não alinhado, sem utilização do LIMPE.	1	Reduzir a concentração de atividades em nome de comandantes. Realizar auditoria documental uma vez ao ano nas Instituições.	5
	Indicadores	Existem indicadores em nível teórico, porém não há conhecimento de associados destes. Pouca área temática de indicadores. Má organização destes. Falta de pesos quantitativos. Falta de divulgação.	2	Desenvolver maiores indicadores para Educação, dentro dos campos curriculares e de aprovação.	5
Geração de Valor	Resultados	Não sistema de Avaliação e Controle Institucional. Sem índices qualitativos. Resultado baixo.	1	Desenvolver um sistema de Avaliação Institucional geral.	5
	Legalidade	Sem Padronização Administrativa. Pouca Publicidade e Transparência.	3	Padronizar condutas por meio de normativos internos.	4
Orientação Por Processos	Modelos Processuais	Sem determinação legal de modelos processuais, atos ou ritos trabalhistas. Sem Planejamento. Sem planos de ensino obrigatórios. Ausência de Projetos Didáticos-Pedagógicos obrigatórios. Alto risco documental para a instituição.	2	Desenvolver sistema de normativo interno processual, que remonte as condutas esperadas para cada atividade desenvolvida pelo profissional.	4
	Produtos e Serviços	Planejamento e Construção de PPCs ainda imaturo, sem alinhamento institucional. Situação pedagógica bastante tradicionalista e vertical. Pouco acesso ao debate a transformação de produtos/serviços	1	Solicitar desenvolvimento de documentos pedagógicos, além de estabelecer indicador de metodologias ativas em sala de aula.	5
Liderança Transformadora	Cultura Organizacional	Desalinhado, desjustificado, desunido ou desconectado promovendo desvantagens em vez de qualidades institucionais, por conta dos valores e princípios. Sensação autocrática.	2	Promover mudanças através de indicadores. Produzir palestras corporativas. Instituir reuniões periódicas legais.	5
	Valores e Princípios	Liderança imperativa. Hierarquia presente. Falta de flexibilização corporativa. Supervalorização de Liderança Tradicionalista não transformadora.	2	Cursos de especialização para comandantes de Organizações de Ensino. Indicadores de Participação. Instituir autoavaliação semestral.	5

---

Legenda: AV – Avaliação | Fonte: Autor (2020) | AVm – Avaliação Mínima Esperada.

Frente a esta disposição geral final, viabilizada através do referido estudo, na próxima seção realiza-se a conclusão desta dissertação, assimilando todos os conhecimentos obtidos durante a pesquisa e, principalmente, as competências inferidas para a AFA durante o processo de diagnóstico institucional via Modelo de Excelência de Gestão (MEG21).

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÃO**

---

## 5 CONCLUSÃO

A partir desta dissertação, pode-se compreender que a situação atual da Academia da Força Aérea (AFA), principalmente por se tratar de uma área de Educação dentro da Força Aérea Brasileira, encontra-se estagnada através dos componentes Liderança e Hierarquia, que ditam a maioria dos processos, suas ocorrências e resultados para a referida Instituição. Isto ficou perceptível, inicialmente, através dos estudos básicos relacionados com instituições públicas militares, que possuem um sistema institucional baseado em condições específicas e próprias, que não são encontrados na maioria das Organizações.

Assim sendo, no nível fático, a Liderança e a Hierarquia são os dois principais fomentos da falta de padronização dentro da AFA no que tange a um Modelo de Excelência de Gestão (MEG).

Neste prospeito, cabe ressaltar que houve um diagnóstico de ausência de Planejamento Institucional, de curto, médio ou longo prazo, além de não haver nenhuma previsão, para a Instituição, de possível flexibilização das problemáticas que estão ligadas, diretamente, com os dois entes (Liderança e Hierarquia).

Ficou, assim, perceptível que a gestão não segue um padrão público (determinado pela sociedade brasileira), mas discricionário, a partir da vontade e dos desejos do profissional – que muito das vezes não é conhecedor da área, no entanto está no comando. Tal fator é um dos prejuízos encontrados durante o diagnóstico da referida Instituição.

Cabe entender, ainda, que, durante a realização deste trabalho, percebeu-se que a DIRENS está a desenvolver um trabalho que busca alinhar as perspectivas de Ensino na Força Aérea Brasileira com o Plano de Desenvolvimento da FAB até 2030, todavia, sua aplicabilidade deve ocorrer, somente, a partir de 2022, gerando atraso na Instituição no que tange ao campo educacional e, por consequência, influenciando consideravelmente em seu risco-imagem, afinal, embora a AFA esteja altamente ligada à Excelência – em suas condutas, principalmente – não se encontrou nenhum padrão nos seus atos administrativos, educacionais, avaliativos, financeiras e/ou mesmo de auditoria na Instituição, o que remonta falha significativa na atuação/gestão nesta Organização de Ensino.

Sabe-se que o Modelo de Excelência de Gestão apresenta oito fundamentos que permeiam, obviamente, uma Excelência em Gestão, e destes, apenas dois ficaram dentro dos campos médios, o que ressalta que a Organização estudada necessita de melhor acolhimento



institucional no intuito de alinhar seus processos, internos e externos, com um sistema de Gestão que busque o máximo aproveitamento e, conseqüentemente, uma máxima qualidade no Ensino.

Estes fundamentos, inclusive, apresentaram grande problemática no campo dos processos, desenvolvimento tecnológico e, principalmente, dos indicadores e avaliadores institucionais, reafirmando que a AFA, aparentemente, não se preocupa em entender seus processos e auferir a melhora sobre estes, demonstrando que o papel do comandante é maior e mais necessário do que toda a visão institucional e, neste campo, pode-se até afirmar que torna-se maior do que o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, cabe deduzir que falta alinhamento institucional e não há uma previsão de Excelência e Qualidade, em prática ou em teoria, dentro da Instituição.

Desta forma, faz-se necessário, à referida Administração, estabelecer métricas mínimas de Qualidade e Excelência, que não visem uma autocracia e que se defina através de indicadores qualificados nos campos da legalidade pública (Brasil, 1988, art.37º) e da Gestão Educacional, conforme os prêmios de Qualidade apresentados e, principalmente, conforme o MEG21, que traz ao campo educacional novas perspectivas para o Ensino. Afinal, ao nível das entrevistas apresentadas, percebe-se grande procura dos profissionais por melhora na Instituição, embora esta ocorrência não seja clara para os grupos de comando.

A AFA é uma instituição que possui bastante influência dentro da Força Aérea Brasileira e, desta forma, sugerem-se os campos de melhoria apresentados na Tabela 5 como bases de fomento para uma educação que vise não tão somente conhecer os aspectos militares da Força, devidamente importantes, mas também os campos científicos e, principalmente, humanísticos do processo de ensino-aprendizagem, que fazem com que os educandos formados sejam agentes transformadores da sociedade baseados em Excelência e Qualidade. E, assim, faz-se necessário uma reorganização institucional, recomendando-se, portanto, a conscientização e a implantação do MEG21.

Este estudo, portanto, poderá contribuir para a adoção ou adequação das ferramentas do MEG apresentadas, de forma a corroborar com a melhoria não só do Ensino, mas também de toda a sua Gestão nas Organizações de Ensino da Força Aérea Brasileira, levando, finalmente, ao patamar tão almejado da Excelência.

Há o que se comentar, outrossim, que há limitações técnicas de formulação do trabalho, que devem ser consideradas para a realização de outras pesquisas de campo na área da Gestão do Ensino na Força Aérea Brasileira. Ressalta-se que a investigação teve como foco a visão dos associados (*profissionais militares*) que trabalharam ou que possuem uma estreita

ligação com a Organização de Ensino avaliada institucionalmente, não desprendendo qualquer visão sobre o ímpeto dos educandos e, até mesmo, da sociedade, deixando de caracterizar estas visões sobre o sistema de Ensino da Academia de Força Aérea. Portanto, sua visão fica limitada às permanências dos entrevistados, levando em consideração suas experiências e vivências profissionais, sem ponderar as demais visões sobre a Instituição.

Neste contexto, observou-se, portanto, a possibilidade da aplicação do Modelo de Excelência da FNQ nas Organizações de Ensino da Força Aérea Brasileira, adotando, inicialmente, a AFA como objeto de estudo. Todavia, outros modelos podem ser facilmente aplicáveis (como o CAF-Educação ou o Malcom Bridge), o que poderia trazer outros pontos de vista sobre as práticas de excelência, encaminhando o estudo para outras questões não debatidas nesta dissertação e que poderiam ratificar ou não a visão ora apresentada da Organização em questão. Assim sendo, o foco para aplicação de outros modelos de Avaliação Institucional pode ser fruto de maiores discussões ao assunto.

Um estudo, neste sentido, portanto, poderia ser estendido às outras Organizações de Ensino da Força Aérea.

## REFERÊNCIAS

- Adriano, B. M., & Ramos, F. (2015). Liderança universitária: uma revisão das publicações nacionais e estrangeiras sobre o tema. *Navus: Revista de Gestão e Tecnologia*, Florianópolis, 5(4), 46-64, out./dez. 2015. Disponível em: <http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/275> . Acesso em: 16 ago. 2020.
- Antônio, N. S., & Teixeira, A. (2009). *Gestão da Qualidade: de Deming ao Modelo de Excelência da EFQM* (1ª ed., 2ª Impressão). Edições Silabo, Lisboa.
- Assaf Neto, A., & Lima, F. G. (2014). *Curso de Administração Financeira* (3. Ed.). São Paulo.
- Baker, Bruce N., Murphy, David C., & Fischer, D. (2009). *Determinants of project success*. Springfield: National Technical Information Services.
- Ballesteros, A. (2012). *Gestão da Qualidade, Produção e Operações* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Balzan, R. (2015). *Consórcio: diferencial competitivo para as cooperativas de crédito. Gestão Cooperativa*, 71 (4ª Ed.). Brasília.
- Barney, Jay B., & Hesterly, William S. (2012). *Administração Estratégica e Vantagem Competitiva: conceitos e casos* (3ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Baron, R. A., & Shane, S. (2012). *Empreendedorismo: uma visão do processo*. São Paulo: Cengage Learning.
- Barros Neto, J. P. (2002). *Teorias da administração - curso compacto: manual prático para estudantes e gerentes profissionais*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Barros Neto, J. P. (2016). *Liderança de pessoas e equipes: livro digital*. Unisul Virtual. Palhoça.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Oxford, 8(1), p. 9-32, Jan./Mar.
- Belloni, M. L. (1997). *Educação a Distância* (2ª. ed.). São Paulo: Editora Autores Associados. (p.4-109).
- Benome, J. B V. (2007). *Princípios da Administração*. IESDE.
- Bicudo, M. A. V. (2016). Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua prática pedagógica e produção de conhecimento (da Educação Matemática. In C.R. Flores & S. Cassiani (Orgs.), *Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua (da educação matemática) prática pedagógica e produção de conhecimento* (1ª ed.). Campinas: Mercado das Letras.
- Bilhim, J. (2000). “Gerir a administração pública como uma empresa”, em *Reforma do Estado*. Lisboa: ISCSP.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- Blazey, M. L. (2006). *Insights to performance excellence: an inside look at the 2006 Baldrige Award Criteria*. Milwaukee: ASQ Quality Press.
- Boas, F (2011). *Antropologia cultural* (4ª. ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Boas, F., Costa, H. G., Freitas, A. L. P., & Gomes, C. F. S. (2014). *Modelo multicritério para avaliação e classificação da gestão organizacional: proposta e caso de uso*. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/prod/v24n3/aop\\_0448-12.pdf](https://www.scielo.br/pdf/prod/v24n3/aop_0448-12.pdf). Acesso em 01 out. 2020

- Bonniol, J. J., & Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação: textos fundamentais com comentários*. Porto Alegre.
- Bordignon, G. (2010). Perfil dos conselhos municipais de educação / Genuíno Bordignon, Mauricio Poiésis, Tubarão, v. 3, n. 6, p. 177 – 192, Jul./Dez. (2010). Rodrigues de Araújo – 2. ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- Bordignon, G., & Gracindo, R.V. (1995). Gestão da Educação: o município e a escola. In M. G. Brown (Org.), *O Sistema Baldrige da Qualidade: como interpretar os critérios do Prêmio Malcolm Baldrige*. São Paulo: Makron Books.
- Bruno, L. (1997). Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In Oliveira, D. A. (Org.), *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos* (pp. 15-45). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Bush, T., & Glover D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. NCSL.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education* (Caps. 1 e 2). SAGE. London. Disponível em: [http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_5057\\_0.pdf](http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5057_0.pdf)
- Cartin, T. J. (1999). *Principles and practices of organizational performance excellence*. ASQ, Milwaukee.
- Carvalho Neto, A., Tanure, B., Santos, C. M. M., & Lima, G. S. (2012). Executivos brasileiros: na contramão do perfil deificado da Liderança transformacional. *Revista de Ciências da Administração*, 14(32), 35-49.
- Cavalcanti, V. L. (2009). *Liderança e motivação* (3ª. ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Chang, H. C. Y., Karim, F.D., O'Neill, E.M., Rebay, I., Solomon, N.M., Therrien, M., Wasarman, D.A., Wolff, T., & Rubin, G.M. (1994). Ras signal transduction pathway in Drosophila eye development. *Cold Spring Harbor Symp. Quant. Biol.* 59(), 147—153
- Chiavenato, I. (2004). Recursos Humanos: O Capital Humano das Organizações. São Paulo: Atla.
- Chiavenato, I. (2008). *Administração Geral e Pública*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2011). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2002). *A Síndrome da Passividade* (3ª. ed.). São Paulo: Makron Books.
- Cia, H. (2017). *O processo civilizador na formação de cadetes da AFA: uma perspectiva de análise pela ótica da Educação Sóciocomunitária*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: UNISAL, Americana.
- Colossi, N. (2003). Desenvolvimento Integrado em IES. In *Anais do III Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária*. Argentina: Buenos Aires.
- Contera, C. (2000). Modelos de la evaluación de la calidad de la educación superior. *Avaliação* 1(5), 07-18, mar. Campinas.
- Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In *Actas do Simpósio sobre organização e gestão escolar*, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J., & Castanheira, P. (2015) A Liderança na Gestão das escolas: contributos de análise Organizacional. *RBPAAE*, 31(1), jan./abr., Goiânia.
- Cretella Júnior, J. (1990). *Curso de Direito Administrativo* (10.ed.). Rio de Janeiro: Forense.

- Daft, R. L. (2006). *Organizações, teoria e projetos* (2ª ed.). São Paulo: Thomson Learning.
- Dantas, J. A. (2014). Regulação da auditoria em sistemas bancários: análise do cenário internacional e fatores determinantes. *Revista Contabilidade & Finanças*, São Paulo, 25(64), 7-18, jan./abr. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772014000100002>. Acesso em: 17 out. 2020
- Daróz, C. (2016). *O Brasil na Primeira Guerra Mundial*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Contexto. ISBN 978-85-7244-982-3
- Di Pietro, M. S. Z. (2009). *Direito Administrativo* (18ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Di Pietro, M. S. Z. (2019). *Direito Administrativo* (24ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Dias, M. A. P (2010). *Administração de materiais: uma abordagem logística* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Dias, N. F. C., & Melão, N. F. R. (2009). Avaliação e Qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar [Versão eletrônica]. *Revista de Estudos Politécnicos*, VII(12), 193-214. ISSN 1645-9911.
- Dias, R. (2008). *Sociologia das Organizações*. São Paulo: Atlas;
- Díaz, B. J. (1996). *O que é participação* (4º ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Diez, M. (1991). *El Acto Administrativo* (7ª ed.). Buenos Aires: Argentina.
- Drumond, C. D. (2004). Asas do Brasil: Uma história que voa pelo mundo. Mirian Paglia Editora de Cultura, São Paulo e políticas públicas em educação. *Fundação Cesgranrio*, 4(12), 213-236, jul./set. Rio de Janeiro.
- Étraux A. (ed.) (1981). "Wissenschaftstheorie I". In C.-F. Graumann, (Ed.), *Kurt-lewim-Werkausgabe*, Berna y Stuagart, Hans Huber y Klett-Cotta.
- Ferreira, E. (2004). *Liderança no Exército Brasileiro: estudo de caso do núcleo de preparação de oficiais da reserva*. Trabalho de Conclusão de Estágio (Bacharel em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC. Disponível em: <<http://tcc.bu.ufsc.br/Adm295398>>. Acesso em: 26 out. 2020.
- Filho, G. T. A., & Miranda, T. G. (2012) *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.
- Filho, L. H. (2012). *Nas Asas da História da Força Aérea Brasileira*. Disponível em: <http://faap.br/hotsites/asas-da-historia/livreto%20Nas%20Asas%20da%20História%20Da%20Força%20Aérea%20Brasileira.pdf>. Acesso em 06 ago. 2020.
- Ghobadian, A., & Speller, S. (1997). 'Gurus of quality: a framework for comparison'. *Total Quality Management*, 7(3), 53-69
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas S.A.
- Giorgi, A. (1970). *Psychology as a human science: A phenomenologically based approach*. New York: Harper & Row.
- Guerreiro, R. (1991). *Mensuração do resultado econômico*. Caderno de Estudos FIECAFI. São Paulo.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H (1986). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo: EPU.

- Herzberg, F. I (1968). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, Boston, 46(1), 53-62, jan./fev.
- Hourneaux Junior, F., Ruiz, F. M., & Corrêa, H. L. (2005). A evolução dos métodos de mensuração e avaliação de desempenho das organizações. In *Anais*. Rio de Janeiro: ANPAD.
- Instituto Histórico e Cultural da Aeronáutica (2007). *História Geral da Aeronáutica Brasileira*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Itatiaia. ISBN 978-85-3190-332-8.
- Jenkins, G. M (1971). *Quality Control*. Lancaster: University of Lancaster.
- Jesuino, J. C. (2005). *Processos de Liderança* (4ª e.) Livros Horizonte. Lisboa.
- Jobim, N. A. (2009). *PL 5785/2009 – Qualificação*. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=3C14B875A6C59E9B3C6BDBCBD74A56AC.proposicoesWebExterno2?codteor=678580&filename=Tramitacao-PL+5785/2009](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3C14B875A6C59E9B3C6BDBCBD74A56AC.proposicoesWebExterno2?codteor=678580&filename=Tramitacao-PL+5785/2009). Acesso em 07 ago. 2020
- Juran, J.M., & Gryna, F. M. (1993). *Controle da Qualidade: qualidade nas diversas regiões geográficas e zonas de influência política* São Paulo: Makron Books.
- Juse, T. Q. C. (2004). *Controle Da Qualidade Total No Estilo Japonês* (Português).
- Kockelmans, J. J. (Ed.). (1987). *Phenomenologica*, No. 103. Phenomenological psychology: The Dutch School. Martinus Nijhoff Publishing
- Lapa, S. J., & Neiva, C. C. (1996). *Avaliação em educação: comentários sobre desempenho e Qualidade*. Ensaio: Avaliação.
- Leite, D. B. C., & Morosini, M. C. (1997). Avaliação Institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade? In V. Sguissardi (Org.), *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Autores Associados (pp. 123-148). Campinas.
- Leithwood, K. D. C. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research Report RR800. Nottingham: University of Nottingham.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2004). *Educação escolar: políticas, estruturas e Organização*. Cortez, 2012. \_\_\_\_\_. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa. São Paulo.
- Lima, P. D. B. (2009). Perfil contemporâneo da capacidade de gestão dos órgãos e entidades da administração pública brasileira. In XIV Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública Brasil: Salvador de Bahia.
- Luck, H. (2000). *Gestão Escolar e formação de gestores*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília.
- Luck, H. (2011). *Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da escola* (2ª ed). Vozes, Vol. V, série cadernos de Gestão. Petrópolis, Rio de Janeiro.
- Ludke, M. (2012). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educ. Soc.* [online], 22(74),77-96. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006>. Acesso em 21 out. 2020
- Machado, M. A. M. (2001). Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. Em *AbertoMEC/INEP*, 17(72), 97-112. Brasília.
- Maia, P.B., & Costa, A. de T. M. (2011). *Projeto político-pedagógico*. Curitiba, Paraná: Editora: IBPEX.

- Martínez, J. H. G. (2004). Novas tecnologias e o desafio da educação. In Juan Carlos Tedesco (Org.), *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?*. São Paulo: Editora Cortez.
- Martinez, M. J., & Lahore, C. O. (1997). *Planejamento escolar*. São Paulo: Saraiva.
- Matos, F (1997). *G. Fator QF – Ciclo de felicidade no trabalho*. São Paulo: Makron Books.
- Mayring, Ph., König, J., Birk, N., & Hurst, A. (2000). *Opfer der Einheit. Eine Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Mazur, D., & Danner, A. (2014). *Quadrinhos: história moderna de uma arte global*. São Paulo: WMF Martins.
- Meirelles, H. L. (2004). *Direito administrativo brasileiro* (29ª ed.). São Paulo: Malheiros.
- Moorman & Fetter (1990). Distributed leadership as a unit of analysis. *Ed. Tl. Quaterly*.
- Moorman, & Fetter, Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quaterly*, 13, 423-451.
- Moreira, D. (2003). *Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia*. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning.
- Nascimento, E. (2012). *Comportamento Organizacional*. Curitiba: Iesde. Ebook. Disponível em:  
[https://books.google.com.br/books?id=f0Cb\\_p5rz8C&pg=PA69&dq=Liderança+e+ambiente+Organizacional&hl=ptBR](https://books.google.com.br/books?id=f0Cb_p5rz8C&pg=PA69&dq=Liderança+e+ambiente+Organizacional&hl=ptBR) . Acesso em: 10 out. 2020.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Lisboa: Pub. Dom Quixote,
- Oliveira, D. L. (2007). Considerações sobre o Ensino de Ciências. Ciências nas salas de aula. RS: Porto Alegre.
- Oliveira, D. A., & Rosar, M. F. F. (2002). *Política e Gestão da Educação*. São Paulo: Editora Autêntica.
- Owens, R. (1998). *Organizational Behavior in Education*. Allyn and Bacon. Boston.
- Pagliuso, A.T., & Cardoso, R. (2005). Gestão organizacional: passado, presente e futuro. In Ministério da Ciência e Tecnologia, Confederação Nacional da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Instituto Euvaldo Lodi. Tecnologia industrial básica; trajetória, tendências e desafios no Brasil (pp. 149-161). Brasília: MCT, CNI, SENAI/DN, IEL/NC.
- Paladini, E. P. (2000). *Gestão da qualidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas.
- Paro, V. H. (2002). *Gestão democrática da escola pública*. Editora: Ática. São Paulo.
- Paschoal, L (2006). *Gestão de Pessoas: nas micros, pequenas e médias empresas: para / Luiz Paschoal*. Rio de Janeiro; Qualimark.
- Pereira, S. (2008). Políticas de Estado e Organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(60), 337-358, Rio de Janeiro.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OCDE.
- Porter, M. E (2001). Strategy and the Internet. *Harvard Business Review*, 79(3), March 2001.
- Porto, C. (1998). *Introdução ao Planejamento Estratégico Corporativo*. Brasília: Macroplan Prospectiva & Estratégia.

- Reed, M. (1995). "Management as a social practice". *Journal of Management Studies*, v.21, n.3, p.273-285, 1984.
- Reed, M. (1995). *Redirections in organizational analysis*. London: Tavistock Publications, 1985. \_\_\_\_\_. *The sociology of management*. London: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- Reed, M. (1995). The labour process perspective on management organization: a critique and reformulation". In: Hassard, J. & Pym, D.: *The theory and philosophy of organizations: critical issues and new perspectives*. London: Routledge.
- Reed, M. (1995). Sociology. In: Child, S.A. (1987). *The process of leader organization*, London: Tavistock, 1989.
- Ritsert, J. (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt: Athenäum
- Robbins, S. P. (2000). *Administração: mudanças e perspectivas*. São Paulo: Saraiva.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., & Sobral, F. (2010). *Comportamento Organizacional* (14ª. ed). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Rodrigues, M. R. A., Torres, M. C. S., Filho, J. M., & Lobato, D. M. (2009). *Estratégia de empresas* (9ª ed.). Rio de Janeiro: FGV.
- Ross, C., & Follmann, N. (2009). Lean Office para um problema de implementação de bolsas em um programa de pós-graduação em engenharia de produção. In *Simpósio de Engenharia de Produção, 16*, Bauru. São Paulo: Unesp.
- Rust, R. T., & Cooil, B. (1994). Reliability measures for qualitative data: Theory and implications. *Journal of Marketing Research*, 31(1), 1–14. <https://doi.org/10.2307/3151942>. Acesso 20 set. 2020
- Santos, A. Q. (1997). *Planejamento Estratégico em Organizações Governamentais, Procedimentos Metodológicos para a Elaboração de um Plano Estratégico*. Brasília.
- Santos, C. R. (2002). *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Editora: Pioneira.
- Saviane, D (2002). O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 131-152, mar.
- Saviani, D. (2000). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política* (33.ª ed. Revisada). Autores Associados. Campinas.
- Scheerens, J. (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.
- Sharma, A. K, & Talwar, B. (2007). Evolution of "Universal Business Excellence Model" incorporating Vedic Philosophy. *Measuring Business Excellence*, 11(3) 4-20.
- Silva, M. (2002). Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 195-205.
- Silva, P. L. B., & Melo, M. A. B. (2000). *O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da Avaliação de programas e projetos*. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – Universidade Estadual de Campinas -Caderno n. 48. Campinas.
- Sobrinho, J. D. (2008). Qualidade, Avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação*, 13(3), 817-825. Campinas, São Paulo.



- Sobrinho, J. D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação*, 15(1), 195-224. Campinas, São Paulo.
- Souza, C. L. C., & Tomei, P. A. (2008). Impactos de uma Liderança transacional em um processo de mudança transformacional. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 8(2) 98-120.
- Spagnolo, F. (1999). O Sistema britânico de garantia de Qualidade do Ensino superior: lições para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Inep*, 80(196), 508-526, set./dez. Brasília.
- Tachizawa, T., & Andrade, R. O. B. (1999). *Gestão de Instituições de Ensino*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em 07 ago 2020.
- Tavares, M. C. (2010). *Gestão Estratégica* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Thompson Jr, A. A., Strickland III, A. J., & Gamble, J. E. (2008). *Administração Estratégica*. (15ª ed). McGraw-Hill. São Paulo.
- Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1986). Charisma and its routinization in two social movement organizations. *Research in Organizational Behavior*, 8, 113–164.
- Tzu, S. (2006). *A Arte da Guerra*. São Paulo: Ed. Record.
- Valerien J. (1993). *Gestão da escola fundamental: subsídios para a análise e sugestões de aperfeiçoamento* (2ª ed.). São Paulo: Cortez. UNESCO/MEC.
- Vasconcellos, C. S. (2005). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo.
- Vasconcellos, C. S. (2010). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico* (21ª ed.). São Paulo.
- Vasconcellos, C. S. (2012). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem* (21ª. ed.). São Paulo.
- Woods, P. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman. Ed. *RBP*
- Yukl, G. A. (1989). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Disponível em: [file:///C:/Users/Home/Downloads/Transformational\\_leader\\_behaviors\\_and\\_their\\_effect.pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/Transformational_leader_behaviors_and_their_effect.pdf). Acesso em 10 ago. 2020.
- Zanca, J. F. R. (2009). *Modelo de Avaliação da Gestão sustentável baseado no modelo de Excelência brasileiro do PNQ: Estudo de caso na indústria da construção civil*. 2009. 287 f. Tese de Doutorado em Engenharia Civil. Niterói: Universidade Federal Fluminense.

#### **Sites consultados:**

<https://www.cin.ufpe.br/~pcart/metodologia/pos/Mayring043.pdf>

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/130811>

**Legislações consultadas:**

Brasil. Câmara dos Deputados. PL9165. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=1A76F3B88AB5CB9DC7D5E311FBD233B1.proposicoesWebExterno2?codteor=1692577&filename=Avulso+-PL+9165/2017](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1A76F3B88AB5CB9DC7D5E311FBD233B1.proposicoesWebExterno2?codteor=1692577&filename=Avulso+-PL+9165/2017). Acesso em 26 out. 2020

Brasil. Câmara Federal. Constituição Federal do Brasil (1988). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 2 out. 2020

Brasil. Câmara Federal. Lei Complementar 101 de 2000. Disponível em: <<http://plataformamaisbrasil.gov.br/legislacao/leis/lei-complementar-n-101-4-de-maio-de-2000>>. Acesso em 01 set. 2020

Brasil. Câmara Federal. Lei Complementar 12.464 de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112464.htm)>. Acesso em 5 out. 2020

Brasil. Câmara Federal. Lei Complementar 16.855 de 1980. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/16855.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/16855.htm)>. Acesso em 5 out. 2020

Brasil. Comando da Aeronáutica. AFA. (2014). Planejamento Estratégico da Academia da Força Aérea-2015-2030 (PE-AFA), p. 104. Pirassununga, São Paulo.

Brasil. Comando da Aeronáutica. Força Aérea Brasileira. PCA37-7. Disponível em: [https://www.fab.mil.br/cabine/anexos/\\_pca\\_37-11.pdf](https://www.fab.mil.br/cabine/anexos/_pca_37-11.pdf). Acesso em 28 ago. 2020

Brasil. Comando da Aeronáutica. Plano Estratégico Militar da Aeronáutica (PEMAER) 2018-2027. Disponível em: [https://www.fab.mil.br/Download/arquivos/prestacaodecontas/PCA\\_11\\_47\\_2018\\_PEMAER.pdf](https://www.fab.mil.br/Download/arquivos/prestacaodecontas/PCA_11_47_2018_PEMAER.pdf)> Acesso em 07 ago. 2020.

Brasil. Força Aérea Brasileira (2011). Plano Estratégico Militar da Aeronáutica 2010-2030. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/documentos/plano-da-aeronautica>. Acesso em 01 out. 2020

Brasil. Força Aérea Brasileira (2018). PCA 11-47. Disponível em: <<https://www.fab.mil.br/Download/arquivos/pemaer.pdf>>. Acesso em 3 out. 2020

Brasil. Ministério da Educação (2003). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: <[calcule.net/trabalhista/calculo-de-rescisao-de-contrato-de-trabalho-calcular-rescisao/#topnav](http://calcule.net/trabalhista/calculo-de-rescisao-de-contrato-de-trabalho-calcular-rescisao/#topnav)>. Acesso em 03 set. 2020

Brasil. Senado Federal. Lei 13.415 de 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 26 out. 2020

Portaria nº 102-EME, de 24 de agosto de 2011. Aprova o Manual de Campanha C 20-10 – Liderança Militar, 2ª Edição, 2011. Brasil.

Portaria nº 683/GC3, de 16 de maio de 2018. Aprova a reedição do Regulamento da Diretoria de Ensino: ROCA 21-104. Brasília, DF, 2018. Brasil.

## ANEXOS

## Anexo 1: Guião de entrevista/questionário eletrónico

CA	<b>RECONHECIMENTO INICIAL DO CANDIDATO</b>
G1	Seu cargo, tempo na organização, carga horária, idade, formação, cursos complementares
G2	Atividades Desempenhadas em sua função, equipe gerida (quantidade de indivíduos)
G3	Maiores desafios encontrados em seu processo de Gestão (pessoal e de equipe)
CB	<b>ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E AVALIAÇÃO</b>
G4	Como é a estrutura organizacional da AFA? Hierarquia. Quantidade aproximada de funcionários totais?
G5	Como é a Avaliação Instituição da AFA? Existe algum modelo padrão? Existem indicadores? Qual metodologia de Ensino?
G6	A AFA tem autonomia administrativa? Existe um Planejamento Institucional da AFA? Há falhas na sua opinião?
CC	<b>CULTURA E CLIMA DA ORGANIZAÇÃO</b>
G7	Como você sente o clima e a cultura da instituição? Prevalece-se respeito, hierarquia e liderança?
G8	A Hierarquia e Liderança é contada para Avaliação do Aluno? Avalia-se a conduta extra instituição? Cite exemplos
G9	Existem problemas ligados com a Cultura, Clima, Liderança e Avaliação? Cite alguns.
CD	<b>INDICADORES DE QUALIDADE</b>
G10	Existem indicadores intrainstitucionais de Qualidade e rankings?
G11	Quais os indicadores de Qualidade e Gestão apontados para a AFA pela DIRENS?
G12	Vocês seguem um modelo de Excelência ou Qualidade? Sabe o que é o MEG?
G13	Como está a posição da Instituição em relação ao desempenho geral das instituições superiores?
G14	Há padronização nas condutas de todas as instituições de Ensino da FAB?
G15	Qual o índice de aprovação nos Cursos da AFA?
G16	Há indicadores que não estão presentes, mas seriam necessários para alinhar a AFA ao Planejamento da FAB? Cite
CE	<b>AFA E DIRENS: ALINHAMENTO ESTRATÉGICO DE GESTÃO</b>
G17	Como é o desenvolvimento tecnológico na instituição? Há ferramentas suficientes para utilização de todos?
G18	Como funciona a infraestrutura tecnológica da AFA? Há sistema de simulações de voo disponíveis?
G19	O suporte tecnológico é suficiente para a maximização de tempo e aprendizado dos cadetes?
G20	Como funciona a área gerencial da AFA? Ela usa TI em suas atividades? Há cursos de especialização? É baseada em processos?
G21	Como funciona a área pedagógica da AFA? Há PDI e/ou PPP?
G22	Como a liderança afeta as Avaliações e as Soluções Pedagógicas?
G23	Você considera que a AFA atende às expectativas da sociedade e da FAB?

**Anexo 2: Termo de Consentimento Entrevistado 1**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa tem como tema de estudo *o sistema de avaliação e gestão da AFA* e está a ser desenvolvida por Vinicius França Lins, no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado em Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O objetivo do estudo é compreender com vista a avaliar o modelo de gestão da organização estudada, visando contribuir para o desenvolvimento de um modelo de excelência em gestão na AFA. O método da pesquisa é realizado através de entrevista online semi-estruturada.

Solicitamos sua colaboração para que possamos compreender o sistema de gestão e avaliação da instituição, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo, depois de validados, em eventos das áreas de gestão e de educação, publicar em revista científica nacional e/ou internacional e anexar nos registros de academia da Universidade. No tocante aos resultados, será mantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.



Vinicius França Lins

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.



Assinatura do participante ou responsável legal

Brasília-DF, 29 de setembro de 2020.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**  
**Universidade de Coimbra**

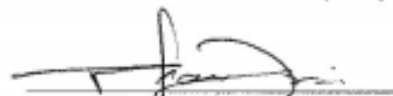
Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa tem como tema de estudo *o sistema de avaliação e gestão da AFA* e está a ser desenvolvida por Vinicius França Lins, no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado em Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O objetivo do estudo é compreender com vista a avaliar o modelo de gestão da organização estudada, visando contribuir para o desenvolvimento de um modelo de excelência em gestão na AFA. O método da pesquisa é realizado através de entrevista online semi-estruturada.

Solicitamos sua colaboração para que possamos compreender o sistema de gestão e avaliação da instituição, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo, depois de validados, em eventos das áreas de gestão e de educação, publicar em revista científica nacional e/ou internacional e anexar nos registros de academia da Universidade. No tocante aos resultados, será mantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

  
 Vinicius França Lins

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

  
 Assinatura do participante ou responsável legal

Brasília-DF, 28 de Set de 2020.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**  
**Universidade de Coimbra**

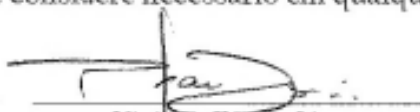
Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa tem como tema de estudo *o sistema de avaliação e gestão da AFA* e está a ser desenvolvida por Vinicius França Lins, no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado em Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O objetivo do estudo é compreender com vista a avaliar o modelo de gestão da organização estudada, visando contribuir para o desenvolvimento de um modelo de excelência em gestão na AFA. O método da pesquisa é realizado através de entrevista online semi-estruturada.

Solicitamos sua colaboração para que possamos compreender o sistema de gestão e avaliação da instituição, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo, depois de validados, em eventos das áreas de gestão e de educação, publicar em revista científica nacional e/ou internacional e anexar nos registros de academia da Universidade. No tocante aos resultados, será mantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

  
 Vinicius França Lins

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

  
 Assinatura do participante ou responsável legal

Brasília-DF, 28 de setembro de 2020.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**  
**Universidade de Coimbra**


Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa tem como tema de estudo *o sistema de avaliação e gestão da AFA* e está a ser desenvolvida por Vinicius França Lins, no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado em Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O objetivo do estudo é compreender com vista a avaliar o modelo de gestão da organização estudada, visando contribuir para o desenvolvimento de um modelo de excelência em gestão na AFA. O método da pesquisa é realizado através de entrevista online semi-estruturada.

Solicitamos sua colaboração para que possamos compreender o sistema de gestão e avaliação da instituição, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo, depois de validados, em eventos das áreas de gestão e de educação, publicar em revista científica nacional e/ou internacional e anexar nos registros de academia da Universidade. No tocante aos resultados, será mantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

  
Vinicius França Lins

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

  
Assinatura do participante ou responsável legal

Brasília-DF, 28 de 09 de 2020.