

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS  
IFMG *CAMPUS* OURO BRANCO

JOICE BORGES DA CUNHA

A CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM GESTÃO PARA  
DIRIGENTES ACADÊMICOS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO EM  
DESENVOLVIMENTO

Artigo científico apresentado como requisito para cumprimento e aprovação em  
Trabalho de Conclusão do Curso Bacharelado em Administração do IFMG  
*Campus* Ouro Branco.

Orientadora: Iáisa Helena Magalhães Pereira

## **RESUMO**

Este estudo analisa o processo de criação e implementação de um programa de formação continuada destinado a dirigentes acadêmicos da Rede Federal, considerando a expansão institucional e as demandas crescentes por qualificação em gestão educacional. O problema de pesquisa centra-se na compreensão dos desafios, decisões e dinâmicas envolvidas na construção deste programa nacional. O objetivo consistiu em descrever e interpretar o processo de desenvolvimento, identificando percepções dos envolvidos e aspectos críticos do percurso. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, utilizando entrevistas semiestruturadas com participantes diretamente envolvidos no projeto. Os resultados revelam que a iniciativa surgiu diante de lacunas formativas históricas, exigiu forte articulação interinstitucional e enfrentou desafios relacionados à comunicação, prazos e complexidade do escopo. Observou-se como achado principal a relevância da formação gerencial estruturada para aprimorar práticas e fortalecer a gestão educacional pública. O artigo está organizado em introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise dos resultados e conclusão.

**Palavras-Chave:** gestão educacional; formação continuada; dirigentes acadêmicos; Rede Federal; capacitação profissional.

## 1. INTRODUÇÃO

A gestão educacional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) tem se tornado cada vez mais complexa diante da expansão institucional, das novas exigências sociais e das mudanças aceleradas no campo das políticas públicas. A efetividade da gestão depende não apenas de estruturas organizacionais, mas da capacidade dos dirigentes de compreenderem o contexto, conduzirem equipes, tomarem decisões estratégicas e promoverem melhorias contínuas. Lück (2009) aponta que a gestão educacional é um processo coletivo que exige formação, liderança e competências específicas, especialmente quando situada em sistemas públicos de grande porte.

A reestruturação da educação profissional e tecnológica em nível federal, iniciada a partir de 2008, ampliou esses desafios ao reunir ensino técnico, tecnológico, superior, pesquisa, extensão e inovação em uma mesma instituição. Muitos dirigentes assumem funções sem formação gerencial prévia ou sem acesso sistemático a trilhas formativas que os preparem para a dinâmica institucional. Libâneo (2020) destaca que a formação continuada é condição essencial para que gestores desenvolvam competências necessárias à tomada de decisão em ambientes educacionais complexos. De forma complementar, Chiavenato (2004) reforça que as organizações contemporâneas dependem da capacidade de seus líderes para lidar com pessoas, estratégias e processos, o que evidencia a necessidade de programas específicos de capacitação.

Diante desse cenário, surge o problema que orienta este estudo: compreender como se desenvolve e se estrutura um programa de formação continuada voltado à gestão educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica pública federal e quais são suas potencialidades e desafios? A relevância desse questionamento está no fato de que a atuação dos dirigentes impacta diretamente a qualidade das políticas institucionais e, conseqüentemente, os resultados educacionais. Nóvoa (2017) afirma que programas de formação devem fortalecer a profissionalidade e a autonomia dos gestores, articulando teoria, prática e colaboração. Nesse mesmo sentido, Hargreaves e Fullan (2014) defendem que gestores bem formados geram ambientes mais colaborativos, inovadores e capazes de responder a desafios institucionais.

A realização deste estudo se justifica porque iniciativas de formação gerencial são estratégicas para a consolidação de políticas públicas de educação. Analisar seu processo de construção permite compreender como equipes multidisciplinares trabalham, como decisões são tomadas e como barreiras operacionais se apresentam. Bittencourt (2017) ressalta que processos dessa natureza apresentam complexidade inerente às políticas educacionais desenvolvidas em larga escala, especialmente quando envolvem múltiplas instituições, prazos reduzidos e decisões intersetoriais.

O objetivo geral deste trabalho é analisar, do ponto de vista da gestão de projetos, o processo de criação de um programa de formação continuada para dirigentes acadêmicos. Especificamente, busca-se: (a) descrever as principais fases do processo de criação do programa; (b) identificar os atores institucionais envolvidos e suas funções; (c) levantar desafios e dificuldades percebidos ao longo do desenvolvimento da proposta.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas evidenciam avanços significativos na construção do programa, como a articulação interinstitucional em âmbito nacional, a organização de trilhas formativas multimodais e a criação de um projeto inovador para a

gestão educacional pública. Em contrapartida, também se observam desafios relevantes, como prazos reduzidos, mudanças de escopo, dificuldades de comunicação e pressão institucional para lançamento antecipado. Esses elementos reforçam a complexidade do processo e demonstram como a construção de políticas educacionais exige constante adaptação, cooperação e planejamento.

Este artigo está organizado da seguinte forma: após a introdução, apresenta o referencial teórico que discute gestão educacional, competências gerenciais, formação continuada e políticas públicas de desenvolvimento de gestores. Em seguida, descreve a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados. Posteriormente, são apresentados os resultados obtidos e sua discussão com base na literatura. Por fim, apresenta as considerações finais, com os principais achados e sugestões para aprimoramentos futuros.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada de gestores educacionais tem sido um tema amplamente discutido nas últimas décadas, especialmente diante da crescente complexidade das instituições públicas e do papel estratégico que a gestão exerce na qualidade dos serviços ofertados. Para Chiavenato (2004), a gestão pública contemporânea exige competências específicas relacionadas à liderança, tomada de decisão, planejamento e articulação institucional, aspectos que vão muito além das habilidades técnicas tradicionalmente associadas à atuação profissional. No contexto educacional, essa necessidade se intensifica, uma vez que as instituições públicas de educação profissional e tecnológica operam dentro de estruturas normativas complexas, com múltiplas demandas e expectativas sociais (Lück, 2009).

Autores como Lück (2018) e Libâneo (2020) ressaltam que a gestão educacional não se limita à administração de recursos e processos, mas envolve a capacidade de articular pessoas, políticas, cultura organizacional e objetivos pedagógicos. Assim, a formação dos dirigentes deve considerar competências relacionadas à liderança democrática, à comunicação institucional, à gestão de pessoas e ao uso estratégico de dados para tomada de decisão.

O debate sobre competências gerenciais no setor público, discutido por Denhardt e Denhardt (2015), reforça que o gestor contemporâneo deve transitar entre diferentes dimensões: política, administrativa, estratégica e relacional. Esse entendimento converge com estudos de Mintzberg (2010), que definem o gestor como um agente que articula redes, coordena fluxos de informação e mobiliza pessoas para resultados coletivos. Nesse sentido, programas de desenvolvimento profissional contínuo tornam-se essenciais para alinhar práticas gerenciais às exigências do século XXI.

Autores como Gadotti (2018) e Morosini (2021) argumentam que um dos principais desafios da gestão educacional é a ausência histórica de políticas sistematizadas de formação para ocupantes de cargos de direção. Muitos gestores assumem funções complexas sem preparação prévia, reproduzindo modelos administrativos inadequados ou baseados no improviso. Assim, iniciativas federais de formação continuada destinadas a dirigentes educacionais especialmente aquelas estruturadas em trilhas formativas, plataformas digitais e conteúdos por competências que surgem como resposta estratégica para reduzir lacunas formativas e fortalecer o sistema público federal de educação profissional e tecnológica.

A literatura recente enfatiza a emergência da gestão baseada em evidências, apoiada por dados, indicadores e tecnologias digitais. Segundo Davenport e Harris (2017), decisões orientadas por dados aumentam significativamente a eficiência institucional e contribuem para políticas mais consistentes e transparentes. No contexto das instituições públicas federais de educação profissional e tecnológica, estudos como os de Ribeiro e Meireles (2022) destacam o uso crescente de plataformas educacionais, sistemas de monitoramento e indicadores acadêmicos como ferramentas essenciais para a gestão.

Além disso, a formação de gestores no serviço público deve considerar princípios da andragogia, que consiste na educação voltada para adultos. Para Knowles (2011), aprendizes adultos valorizam autonomia, aplicabilidade imediata do conteúdo e aprendizagem baseada em problemas reais e elementos que se alinham a formatos autoinstrucionais, trilhas formativas e cursos assíncronos, amplamente adotados em iniciativas de formação continuada de servidores.

No âmbito das políticas públicas, documentos como o Plano Plurianual (PPA 2024–2027), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (Decreto nº 9.991/2019) reforçam a necessidade de desenvolver capacidades institucionais, promover a formação técnica e gerencial de servidores e fortalecer a governança pública. Tais diretrizes fundamentam a adoção de programas federais voltados à capacitação de dirigentes, com ênfase em governança, transformação digital, gestão estratégica e gestão de pessoas.

Outro ponto discutido na literatura refere-se aos desafios da comunicação institucional e da articulação política na educação pública. De acordo com Vieira e Costa (2023), a efetividade das ações de gestão depende da capacidade de coordenar diferentes atores, ampliar a comunicação entre setores, fortalecer parcerias e garantir coerência entre planejamento e execução. Isso se conecta diretamente aos depoimentos analisados nas entrevistas, que destacam a comunicação como um dos principais desafios de programas de formação.

Por fim, há consenso entre autores como Paro (2018), Botler (2021) e Dourado (2020) de que a formação de gestores educacionais deve ser contínua, integrada ao contexto de trabalho, participativa e orientada para o desenvolvimento institucional. Entretanto, ainda existe uma lacuna significativa na literatura e nas políticas públicas quanto à oferta estruturada de programas nacionais destinados especificamente à capacitação de dirigentes no âmbito da educação profissional e tecnológica pública federal, lacuna que iniciativas recentes começam a suprir, ao adotar metodologias híbridas, recursos tecnológicos e trilhas que articulam política educacional, gestão estratégica, cultura organizacional e transformação digital.

## **2.1. Estudos anteriores sobre Formação Continuada para gestores educacionais e lacunas existentes**

A formação continuada de gestores educacionais têm sido amplamente discutida nas últimas décadas, especialmente diante da crescente complexidade das instituições públicas de ensino e da necessidade de fortalecer competências de liderança no setor educacional. Diversos autores defendem que a gestão escolar exige conhecimentos que vão além dos aspectos administrativos, envolvendo também uma compreensão profunda das dimensões pedagógica, organizacionais e político-institucionais (Libâneo, 2017; Paro, 2015).

Pesquisas nacionais indicam que a ausência de programas estruturados de capacitação é um dos principais desafios enfrentados pelos gestores da educação básica e profissional. Segundo Luck (2009), muitos dirigentes assumem cargos de liderança sem preparo específico, o que impacta diretamente a qualidade das decisões e do planejamento institucional. Estudos mais recentes reforçam essa perspectiva ao apontar que grande parte dos gestores ingressa na função por indicação ou progressão natural da carreira, sem formação consistente para lidar com processos de governança, avaliação institucional, gestão de pessoas e acompanhamento pedagógico (Ribeiro; Meireles, 2022).

A literatura também evidencia que programas de formação precisam considerar metodologias ativas, trilhas formativas e recursos flexíveis que dialoguem com a agenda de trabalho dos gestores. Para Almeida e Pimenta (2021), modelos tradicionais, baseados apenas em encontros presenciais, não respondem adequadamente às demandas contemporâneas. Assim, modalidades híbridas, cursos autoinstrucionais e uso de plataformas digitais têm ganhado destaque, especialmente após a pandemia, que acelerou processos de digitalização na formação de servidores públicos.

Além disso, diferentes estudos destacam a importância de abordagens que articulem teoria e prática. De acordo com Costa e Vieira (2020), programas de desenvolvimento profissional só produzem impactos reais quando integram situações reais de gestão, estudos de caso e análise de problemas institucionais. Esses elementos favorecem a aprendizagem situada e ampliam o repertório decisório dos gestores.

Apesar dos avanços, persistem lacunas significativas. Uma delas é a falta de iniciativas voltadas especificamente para gestores da educação profissional e tecnológica pública federal, um grupo que enfrenta desafios próprios, como múltiplas modalidades de ensino, expansão acelerada a partir de 2008 e crescente complexidade organizacional (Oliveira; Machado, 2018). Outra lacuna presente nos estudos é a ausência de programas contínuos de ampla abrangência territorial, estruturados com base em competências e que integrem diferentes instituições públicas federais em um modelo padronizado de formação.

Nesse sentido, revisões recentes apontam que ainda são escassas iniciativas que consolidam, de forma articulada, cursos, trilhas formativas e conteúdos provenientes de diferentes instituições públicas e especialistas do campo (Silva; Andrade, 2023). Também não há consenso na literatura sobre quais competências gerenciais devem ser priorizadas: enquanto alguns autores enfatizam planejamento estratégico e orçamento, outros defendem que liderança, comunicação e governança institucional são dimensões igualmente críticas.

Por fim, observa-se que a maioria dos estudos aponta a necessidade de plataformas digitais de formação com curadoria qualificada, certificação, recursos multimídia e percursos formativos estruturados. A emergência e desenvolvimento de iniciativas recentes ainda pouco estudadas sugerem um movimento em direção a programas nacionais que integrem tecnologias educacionais, trilhas adaptativas e cursos autoinstrucionais voltados a gestores públicos. Contudo, a literatura evidencia a falta de análises aprofundadas sobre esses projetos, suas etapas de desenvolvimento e os desafios enfrentados em sua implementação, o que reforça a relevância de pesquisas que descrevam e avaliem tais iniciativas.

### **3. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este estudo caracteriza-se como pesquisa descritiva, uma vez que busca compreender e apresentar as percepções, decisões, processos e dinâmicas que envolvem a

criação e implementação de um programa de formação continuada de abrangência nacional destinado a dirigentes acadêmicos. A abordagem adotada é qualitativa, voltada para a interpretação de significados, experiências e contextos, sem pretensão de generalização estatística. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), contemplando as etapas de pré análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados.

A técnica de coleta de dados consistiu em entrevistas semiestruturadas, realizadas principalmente por videoconferência, por meio de plataforma digital, permitindo aprofundamento das respostas e interação direta com os participantes. Em um caso específico, uma das entrevistadas optou por responder por escrito, devido à limitação de agenda. Essa alternativa foi aceita, desde que respeitado o mesmo roteiro utilizado nas demais entrevistas.

O roteiro de perguntas foi organizado em blocos temáticos, de forma a garantir comparabilidade e foco nos objetivos da pesquisa, conforme apresentado no apêndice A. Os participantes foram selecionados por amostragem intencional, contemplando sujeitos diretamente envolvidos nas etapas de planejamento, coordenação, articulação institucional e produção do programa investigado.

Para tratamento e interpretação dos dados, empregou-se a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), especialmente a etapa temática, pela qual se identificam recorrências, sentidos compartilhados e categorias emergentes. O procedimento analítico seguiu as etapas de (i) leitura flutuante, (ii) codificação inicial, (iii) categorização dos significados e (iv) síntese interpretativa dos achados.

Ao final desta etapa, passou-se à organização dos resultados, que são apresentados e discutidos na seção seguinte, articulando as evidências empíricas com o referencial teórico.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

##### 4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Ao todo, cinco profissionais participaram da pesquisa, contribuindo com informações referentes a diferentes etapas de desenvolvimento do programa. Para preservar a confidencialidade, os participantes foram identificados apenas pelos códigos E1, E2, E3, E4 e E5, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

<b>Código</b>	<b>Função no programa</b>
E1	Atividades estratégicas e de coordenação geral
E2	Atividades de gestão e apoio ao planejamento
E3	Processos administrativos e apoio operacional
E4	Articulação institucional e acompanhamento técnico
E5	Atividades pedagógicas e acompanhamento formativo

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados das entrevistas.

Antes da apresentação dos resultados analíticos, apresenta-se o perfil funcional dos participantes da pesquisa, com o objetivo de contextualizar as análises desenvolvidas. Os participantes atuavam em diferentes frentes do programa

investigado, abrangendo funções estratégicas, administrativas, institucionais e pedagógicas, o que contribuiu para a diversidade de perspectivas consideradas no estudo.

A apresentação dos resultados segue a lógica analítica definida a partir dos objetivos específicos do estudo. As entrevistas foram organizadas em cinco eixos: (i) origem institucional e motivações para a criação do programa; (ii) atores institucionais e suas funções no desenvolvimento da proposta; (iii) estrutura organizacional, processos de trabalho e dinâmica colaborativa; (iv) potencialidades percebidas no processo de construção; e (v) desafios, limitações e aprendizados identificados ao longo da implementação da proposta. Cada eixo integra falas dos entrevistados, analisadas à luz do referencial teórico, de modo a compreender como o programa foi concebido, estruturado e desenvolvido.

## **4.2 Origem institucional e motivações para o programa**

Os entrevistados convergem ao afirmar que a criação do programa decorre de uma necessidade histórica de qualificação de dirigentes acadêmicos no âmbito da educação profissional e tecnológica pública federal. Para o entrevistado E1, a lacuna formativa acompanhava esse segmento educacional desde a reestruturação institucional iniciada em 2008, período em que muitos profissionais passaram a assumir cargos de direção “sem preparo específico em gestão pública”. Essa percepção é reforçada pelo entrevistado E2, ao relatar que a demanda por uma formação estruturada “já circulava há anos”, mas ganhou maior visibilidade à medida que se intensificaram a complexidade organizacional e as exigências administrativas das instituições públicas federais de ensino.

A entrevistada E3 acrescenta que experiências institucionais prévias de formação, associadas a instrumentos de planejamento estratégico, despertaram o interesse organizacional e evidenciaram a viabilidade de um modelo ampliado de capacitação gerencial. Já a entrevistada E4 destaca que a iniciativa foi reconhecida por instâncias federais de coordenação educacional em razão de seu alinhamento com políticas de desenvolvimento profissional em escala nacional, especialmente após experiências bem-sucedidas de educação digital implementadas durante o período pandêmico.

Por sua vez, a entrevistada E5 ressalta que o programa responde diretamente a “lacunas históricas de desenvolvimento gerencial”, ao articular competências técnicas, estratégicas e humanas, aspecto também enfatizado por autores como Chiavenato (2004) e Souza e Ferreira (2022), para os quais a efetividade da gestão pública está diretamente relacionada à preparação adequada de seus líderes.

Dessa forma, a origem do programa está associada a três eixos principais:

- (a) a identificação de lacunas na formação dos dirigentes;
- (b) experiências internas bem-sucedidas que serviram de base para expansão; e
- (c) o movimento nacional de digitalização e ampliação da formação continuada no setor público.

A trajetória de criação do programa, conforme relatada pelos entrevistados, evidencia que sua concepção não ocorreu de forma isolada, mas resultou de um conjunto de marcos institucionais acumulados ao longo dos anos. Desde as primeiras demandas identificadas no contexto da reestruturação da educação profissional e tecnológica em nível federal, passando por experiências internas de capacitação e iniciativas nacionais de formação

digital, até os encontros estratégicos que consolidaram a proposta, observa-se um processo progressivo de construção. A Tabela 2 apresenta, de forma sintética, os principais eventos que contribuíram para a origem e o desenvolvimento do programa analisado.

*Tabela 2 – Linha do tempo da origem e desenvolvimento do programa de formação*

<b>Ano / Período</b>	<b>Evento Marcante</b>
2008	Reestruturação da educação profissional e tecnológica em âmbito federal e intensificação dos desafios relacionados à formação de gestores.
2019–2022	Realização de ações formativas internas em instituições públicas federais de ensino, evidenciando lacunas gerenciais e demandas por formação continuada.
2020	Criação de plataformas digitais federais para formação de servidores durante o período pandêmico, ampliando o acesso à capacitação a distância.
Abril/2024	Realização de encontros presenciais iniciais e primeiras discussões estruturadas sobre a proposta de formação continuada em âmbito nacional.
Outubro/2024	Início formal do projeto por meio de instrumento administrativo federal, com estruturação da equipe e planejamento das ações formativas.
Fev a Jun/2025	Produção dos conteúdos formativos, curadoria final e organização das trilhas de aprendizagem.
Julho/2025	Início das atividades formativas, com ampla adesão de gestores públicos de diferentes instituições federais.

*Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados das entrevistas.*

A linha do tempo apresentada evidência que a criação do programa de formação continuada não ocorreu de forma pontual, mas resultou de um processo histórico marcado por iniciativas institucionais, aprendizados acumulados e decisões estratégicas progressivas. Observa-se que eventos como a expansão da Rede Federal, a intensificação das formações internas e o uso de plataformas digitais contribuíram para a consolidação da proposta em nível nacional. Esse percurso reforça a compreensão de que programas dessa natureza demandam articulação interinstitucional, planejamento contínuo e mobilização de diferentes atores, aspecto que será aprofundado no tópico seguinte, ao analisar os papéis desempenhados pelos atores institucionais envolvidos no desenvolvimento da proposta.

### **4.3 Atores institucionais e suas funções no desenvolvimento da proposta**

A análise das entrevistas evidencia que o programa de formação foi concebido e executado a partir de um arranjo institucional complexo, articulando diferentes níveis de gestão e múltiplos atores organizacionais. Uma instituição pública federal de ensino assumiu o papel de organização responsável pela coordenação geral da iniciativa, concentrando atribuições relacionadas à gestão do projeto, à condução administrativa e ao suporte acadêmico-pedagógico. Paralelamente, uma instância federal de coordenação educacional atuou como núcleo político-estratégico, definindo diretrizes gerais, metas de abrangência nacional e condicionantes relacionados a prazos, carga horária e parâmetros institucionais do programa. Esse arranjo institucional dialoga com a literatura sobre governança pública e coordenação interorganizacional, que destaca a necessidade de articulação entre diferentes níveis decisórios para a implementação de políticas e programas de alcance nacional.

No âmbito da instituição responsável pela execução, a coordenação geral do programa desempenhou a função de liderança central, traduzindo as orientações da instância federal em planos de ação operacionais e organizando o trabalho das diferentes frentes envolvidas. De forma articulada, a gerência de projeto acompanhou cronogramas, distribuiu tarefas, monitorou entregas e sistematizou registros da execução, assegurando o cumprimento das etapas previstas. As coordenações pedagógica e administrativa-financeira exerceram funções complementares: a primeira orientou a concepção dos cursos, a estruturação das trilhas formativas e a adequação dos conteúdos ao público-alvo; a segunda organizou aspectos orçamentários, processos administrativos e procedimentos necessários à viabilização da proposta. Essa distribuição de funções evidencia uma estrutura de gestão integrada, na qual liderança, coordenação e suporte técnico-administrativo atuam de forma complementar, conforme discutido na literatura sobre gestão de projetos e organização do trabalho em programas públicos.

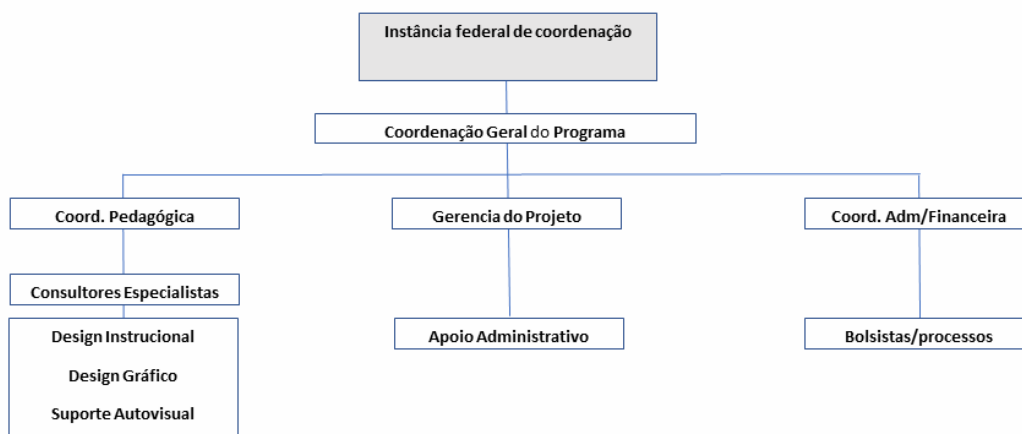
Os consultores especialistas, selecionados entre servidores de instituições públicas federais de educação profissional e tecnológica, foram responsáveis pela elaboração dos conteúdos formativos das diferentes dimensões do programa. A partir das diretrizes pedagógicas estabelecidas, esses profissionais formularam ementas, produziram materiais didáticos, gravaram videoaulas e desenvolveram recursos complementares, contribuindo para a construção das trilhas formativas alinhadas às competências previstas. Em paralelo, a equipe de apoio administrativo atuou na organização de reuniões, no registro das decisões, na comunicação com colaboradores das diferentes instituições envolvidas e no acompanhamento de demandas operacionais dos participantes. A atuação articulada entre especialistas de conteúdo e equipes de apoio evidencia uma lógica de trabalho colaborativo e multidisciplinar, característica de programas formativos complexos e alinhada a abordagens contemporâneas de gestão educacional.

A dimensão tecnológica envolveu outros atores institucionais relevantes. O design instrucional teve a função de adaptar os conteúdos produzidos para formatos compatíveis com cursos autoinstrucionais, estruturando atividades, percursos de aprendizagem e orientações aos cursistas. O design gráfico foi responsável pela identidade visual dos materiais, garantindo padronização e adequação às diretrizes institucionais vigentes. Já a equipe de suporte audiovisual atuou na gravação, edição e finalização das videoaulas, assegurando qualidade técnica e uniformidade entre os diferentes módulos. Essa organização evidencia a centralidade das mediações tecnológicas no desenvolvimento de programas formativos digitais, especialmente em iniciativas de larga escala no setor público.

Do ponto de vista do fluxo de trabalho, as entrevistas indicam que o processo se organizou em ciclos sucessivos. Inicialmente, a instância federal de coordenação educacional apresentava demandas e ajustes; em seguida, a coordenação geral e a gerência de projeto convertiam essas orientações em tarefas distribuídas às coordenações adjuntas, especialistas e equipes técnicas; por fim, os produtos desenvolvidos retornavam para validação institucional e eventuais adequações. Esse movimento contínuo, realizado predominantemente em ambiente remoto, exigiu elevado nível de articulação entre os atores envolvidos, reforçando o caráter colaborativo e interinstitucional que marcou o desenvolvimento do programa. Esse fluxo reforça a compreensão de que programas dessa natureza demandam coordenação contínua, comunicação estruturada e mecanismos permanentes de alinhamento entre os diferentes níveis institucionais envolvidos.

A estrutura organizacional do programa revelou uma distribuição de responsabilidades que integrou áreas acadêmicas, administrativas e técnicas. Com base nas falas dos entrevistados, foi possível mapear como as funções se conectam e quais equipes eram mobilizadas em cada etapa. A Figura 1 ilustra essa configuração e evidencia a interdependência entre coordenações, especialistas e equipes de apoio.

*Figura 1-Estrutura organizacional do programa.*



*Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados das entrevistas.*

A estrutura apresentada na Figura 1 sintetiza a organização do programa, evidenciando a distribuição das funções, os níveis de coordenação e o suporte técnico-pedagógico envolvidos no processo de desenvolvimento. Observa-se uma organização baseada em articulação entre diferentes frentes de atuação, com instâncias responsáveis pelo planejamento estratégico, acompanhamento operacional e produção dos materiais formativos. Essa configuração reforça a interdependência entre as equipes e contribui para a fluidez dos processos de trabalho, aspecto que se reflete nas dinâmicas colaborativas descritas pelos entrevistados e analisadas na seção seguinte.

#### **4.4 Estrutura organizacional, processos de trabalho e dinâmica colaborativa**

Os entrevistados descrevem que o desenvolvimento do programa se estruturou sobre uma dinâmica fortemente colaborativa, marcada por reuniões semanais, divisão de tarefas e acompanhamento contínuo das entregas. Para E1, a organização em trilhas, blocos temáticos e unidades de aprendizagem facilitou a visualização das etapas e permitiu que a equipe mantivesse coerência entre os materiais produzidos. Já E2 ressalta que o volume de tarefas e o ritmo intenso de ajustes exigiram rigor na gestão dos prazos, especialmente porque cada alteração impactava equipes pedagógicas, técnicas e administrativas. Esse tipo de arranjo colaborativo dialoga com Silva e Andrade (2023), que destacam que processos interdependentes na gestão pública exigem clareza de papéis, comunicação sistemática e definição compartilhada de responsabilidades.

O entrevistado E3 destaca que o trabalho remoto realizado por integrantes de diferentes regiões do país trouxe desafios operacionais, como a necessidade de integrar documentos, versões, planilhas e revisões de forma simultânea. Esse cenário reforça observações de Bittencourt (2017), para quem projetos educacionais de grande porte tendem a

exigir elevados níveis de coordenação técnica para evitar retrabalhos e garantir padronização, especialmente quando desenvolvidos em contextos interinstitucionais e mediados por tecnologias digitais.

A entrevistada E4 acrescenta que uma instância federal de coordenação educacional desempenhou papel decisivo no fluxo de trabalho, uma vez que encaminhamentos precisavam de validação institucional antes de avançar para novas etapas. Esse movimento recorrente de retorno das decisões, embora necessário, aumentou a complexidade do processo e demandou atenção contínua da equipe para manter alinhamento com as diretrizes estabelecidas. E5, por sua vez, explica que a produção pedagógica precisou seguir parâmetros específicos relacionados a metodologias ativas, linguagem voltada ao público adulto e padronização visual, o que exigiu constante articulação com designers instrucionais e especialistas. Essas exigências pedagógicas são coerentes com Knowles (2011), ao afirmar que a educação de adultos requer intencionalidade didática, clareza nos objetivos e materiais alinhados à experiência prévia dos participantes.

Apesar dos desafios, os entrevistados apontam que essa dinâmica colaborativa favorece trocas de experiências, desenvolvimento profissional e a construção de uma identidade coletiva para o projeto. A convivência prolongada em reuniões, revisões e discussões técnicas gerou maior familiaridade entre os membros da equipe e fortaleceu os vínculos profissionais, contribuindo para um ambiente de trabalho mais coeso. Esse processo de construção coletiva aproxima-se do conceito de “culturas profissionais de aprendizagem” proposto por Hargreaves e Fullan (2014), no qual a interação contínua fortalece práticas colaborativas e amplia a capacidade institucional. Assim, o desenvolvimento do programa refletiu um arranjo interinstitucional complexo, porém enriquecedor, sustentado pelo diálogo permanente, pela corresponsabilidade e pela complementaridade entre as áreas envolvidas.

#### **4.5 Potencialidades percebidas no processo de construção**

De modo geral, os entrevistados reconhecem que o processo de construção do programa revelou um conjunto expressivo de potencialidades, tanto no âmbito institucional quanto pedagógico. E1 enfatiza que uma das maiores forças da iniciativa foi a capacidade de articular instituições públicas federais de diferentes regiões do país em torno de uma mesma proposta formativa, criando um espaço amplo de colaboração que raramente ocorre em programas dessa natureza. Segundo o entrevistado, essa articulação ampliou o alcance da iniciativa e fortaleceu a construção de uma identidade coletiva entre os participantes. Essa compreensão dialoga com Denhardt e Denhardt (2015), que defendem que políticas públicas eficazes dependem da cooperação interinstitucional e de redes colaborativas capazes de integrar diferentes atores.

Para E2, a principal potencialidade esteve na estruturação das trilhas formativas, que organizaram os conteúdos de maneira progressiva, integrando temáticas essenciais como gestão estratégica, política institucional, liderança e transformação digital. Esse desenho modular favoreceu a lógica de aprendizagem contínua e permitiu que o programa atendessem às necessidades reais dos gestores, aproximando teoria e prática. Tal percepção está alinhada ao que Hargreaves e Fullan (2014) defendem, ao afirmarem que programas formativos robustos precisam articular desenvolvimento profissional permanente, clareza pedagógica e aplicabilidade prática para a consolidação de competências estratégicas.

E3 destaca a integração entre equipes administrativas, técnicas e pedagógicas como um diferencial relevante do processo. Sua percepção indica que a convivência entre profissionais com perfis distintos ampliou a compreensão sobre as demandas do projeto e favoreceu a construção de soluções mais consistentes. Essa interdisciplinaridade, presente ao longo de todo o desenvolvimento da proposta, reforça o potencial do programa de promover não apenas formação, mas também cooperação entre setores historicamente fragmentados. A literatura corrobora esse aspecto ao indicar que equipes interdisciplinares ampliam a capacidade de inovação e fortalecem a qualidade das entregas em políticas públicas complexas (Silva; Andrade, 2023).

A entrevistada E4 ressalta que o programa se consolidou como uma referência institucional, alinhada às diretrizes nacionais de desenvolvimento profissional no setor público. Para ela, a iniciativa preenche uma lacuna histórica ao oferecer formação específica para gestores que atuam no âmbito da educação profissional e tecnológica pública federal, algo até então pouco explorado em programas de ampla abrangência territorial. A clareza metodológica e a organização das trilhas formativas são apontadas como avanços capazes de influenciar futuras iniciativas de formação no campo da gestão educacional.

Por fim, E5 enfatiza o caráter inovador da proposta, especialmente no que se refere à produção de conteúdos multimodais, como vídeos, e-books e podcasts, ao uso de metodologias voltadas à educação de adultos e à criação de uma base formativa flexível e passível de replicação. Para a entrevistada, a principal potencialidade do programa reside em sua contribuição para o aprimoramento das práticas de gestão, ao fortalecer competências essenciais para o exercício das funções dos dirigentes. Esse entendimento é compatível com Knowles (2011), que destaca que formações destinadas a adultos devem ser flexíveis, multimodais e conectadas às experiências prévias dos participantes.

As percepções dos entrevistados indicam que o programa respondeu a uma demanda relevante por formação gerencial, ao estruturar um modelo de desenvolvimento profissional colaborativo e alinhado às necessidades contemporâneas da administração pública educacional.

#### **4.5 Desafios, limitações e aprendizados percebidos pela equipe do projeto**

A análise conjunta das entrevistas evidencia que a comunicação institucional foi uma das dimensões mais complexas durante o desenvolvimento do programa de formação. Embora a colaboração entre os membros da equipe multidisciplinar seja reconhecida como um aspecto positivo, a comunicação entre setores estratégicos especialmente entre a equipe técnica executora e instâncias federais de coordenação educacional foi percebida como uma das principais dificuldades do processo. Os entrevistados mencionaram situações de ausência de retorno, atrasos nas respostas e a necessidade de sucessivos ciclos de realinhamento, fatores que impactaram diretamente o andamento do projeto. Essa percepção dialoga com estudos que apontam a comunicação como elemento central para o funcionamento de projetos públicos interinstitucionais, nos quais múltiplos atores precisam atuar de forma articulada (Souza; Ferreira, 2022).

A entrevistada E3 também destacou obstáculos relacionados à comunicação interna, dificultada pela natureza remota da equipe e pela participação de profissionais distribuídos em diferentes localidades. Embora não tenha atuado nas etapas iniciais do projeto, relatou a percepção de inconsistências no fluxo de informações e a necessidade

recorrente de alinhamento entre setores distintos, aspecto que Silva e Andrade (2023) identificam como fragilidade recorrente em equipes geograficamente distribuídas.

A entrevistada E4 apontou um desafio adicional relacionado à comunicação com gestores indicados por instâncias superiores de coordenação, cujas agendas institucionais frequentemente limitavam a disponibilidade para respostas dentro dos prazos necessários. Essa demora comprometeu a elaboração de materiais e o andamento das trilhas formativas, evidenciando a importância de compatibilizar a participação dos atores envolvidos com as exigências operacionais do projeto. A entrevistada também mencionou como fator crítico a necessidade de lançamento da iniciativa antes da conclusão integral dos conteúdos, o que gerou insegurança quanto ao ritmo de aprendizagem dos cursistas.

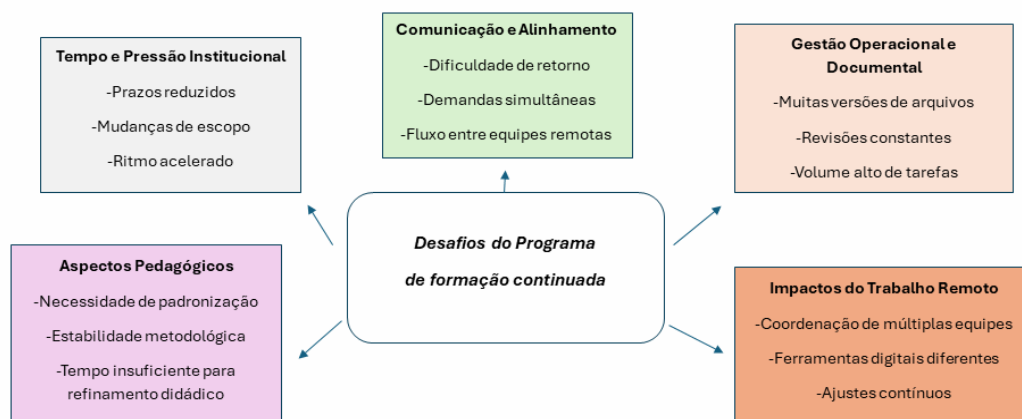
O entrevistado E1 destacou, sobretudo, a sobrecarga de demandas, o curto prazo para execução e a dificuldade de sincronizar o andamento das atividades diante de mudanças recorrentes no escopo institucional. Segundo o entrevistado, uma das principais apreensões iniciais da equipe esteve relacionada à incerteza quanto ao engajamento dos participantes e à ausência de ferramentas plenamente consolidadas para o acompanhamento do progresso dos cursistas na plataforma utilizada. Já o entrevistado E2 reforçou que a alteração de prazos sem a correspondente ampliação de recursos foi um dos fatores mais críticos, somada à necessidade de conciliar suas funções institucionais regulares com as exigências intensas do projeto, fenômeno recorrente na gestão pública, conforme discutem Denhardt e Denhardt (2015).

Por fim, a entrevistada E5 ressaltou que o lançamento antecipado, motivado por demandas externas, foi percebido como o aspecto mais delicado do processo. Para ela, disponibilizar a formação enquanto ainda havia cursos em fase de gravação e edição gerou preocupação quanto à experiência dos participantes e à coerência pedagógica do conjunto. Ainda assim, destacou como aprendizado positivo a convivência semanal entre especialistas de diferentes regiões do país, bem como o sentimento de pertencimento gerado pela construção coletiva de um material voltado à qualificação da gestão educacional pública federal.

De forma integrada, as entrevistas revelam que os principais desafios enfrentados envolveram prazos reduzidos, escopo mutável, dificuldades de comunicação interinstitucional, trabalho remoto, pressões externas por entregas rápidas e limitações tecnológicas da plataforma em desenvolvimento. Apesar desses obstáculos, os entrevistados convergem ao afirmar que o processo proporcionou aprendizados significativos, tanto técnicos quanto colaborativos, fortalecendo uma compreensão mais integrada e crítica sobre os desafios da gestão educacional no setor público.

Para sintetizar os desafios identificados nas entrevistas e evidenciar como eles se distribuem entre diferentes dimensões do trabalho, apresenta-se, na Figura 2, um mapa mental que organiza visualmente os principais pontos levantados pelos participantes. Esse recurso contribui para a compreensão das inter-relações entre fatores operacionais, pedagógicos, institucionais e organizacionais discutidos ao longo da análise.

Figura 2-Mapa mental dos desafios identificados no programa



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados das entrevistas.

O mapa mental evidencia que os desafios relatados não se apresentam de forma isolada, mas inter-relacionados, revelando a complexidade inerente a programas de formação em escala nacional. Essa interdependência reforça a necessidade de planejamento integrado, comunicação contínua e alinhamento institucional, conforme discutido na literatura sobre gestão educacional e políticas públicas.

## 5. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento de um programa de formação continuada destinado a dirigentes acadêmicos no âmbito da educação profissional e tecnológica pública federal. A partir das entrevistas realizadas com profissionais que atuaram diretamente na concepção, coordenação e execução da iniciativa, foi possível compreender a complexidade envolvida na construção de uma política formativa de ampla abrangência territorial, marcada pela diversidade de atores, pela multiplicidade de etapas e pela necessidade constante de articulação interinstitucional.

Os resultados revelaram que a origem do programa está associada tanto a demandas históricas relacionadas à qualificação de gestores educacionais, intensificadas a partir da reestruturação institucional iniciada em 2008, quanto a experiências formativas bem-sucedidas desenvolvidas em contextos institucionais específicos e posteriormente reconhecidas por instâncias federais de coordenação educacional. Identificou-se que a ausência de uma formação sistemática voltada à gestão educacional pública constitui um desafio persistente, e a proposta analisada buscou responder a essa lacuna por meio de trilhas formativas autoinstrucionais, estruturadas com base em competências essenciais de governança, planejamento, gestão de pessoas e transformação digital.

A investigação também evidenciou a relevância da participação de diferentes atores institucionais, incluindo coordenações pedagógicas e administrativas, especialistas, consultores, profissionais de design instrucional e equipes de suporte tecnológico. A atuação

integrada desses profissionais possibilitou a elaboração de conteúdos formativos alinhados às necessidades dos dirigentes e às diretrizes institucionais vigentes. Ao mesmo tempo, emergiram desafios significativos, como fragilidades na comunicação interinstitucional, prazos reduzidos, ajustes sucessivos de escopo e pressões externas para o lançamento antecipado das atividades formativas, fatores que impactaram o ritmo de trabalho e demandam elevada capacidade de adaptação das equipes envolvidas.

Observou-se, ainda, que o desenvolvimento do programa ocorreu majoritariamente em ambiente remoto, o que ampliou a participação de profissionais de diferentes regiões do país, mas também intensificou as exigências de coordenação e gestão colaborativa. Apesar das dificuldades relatadas, os entrevistados destacaram que a experiência proporcionou aprendizado coletivo, fortalecimento das práticas colaborativas e maior compreensão integrada dos desafios da gestão educacional pública.

Conclui-se que a iniciativa apresenta potencial significativo para qualificar processos decisórios, fortalecer lideranças e promover maior alinhamento institucional no contexto da educação profissional e tecnológica pública federal. O programa pode consolidar-se como uma referência em formação gerencial, especialmente se houver continuidade, avaliação sistemática de seus resultados e aperfeiçoamento das edições subsequentes.

Como limitações, destaca-se que a pesquisa analisou o processo de construção do programa em sua fase inicial, não contemplando os impactos formativos junto aos participantes. Recomenda-se, portanto, que estudos futuros investiguem a efetividade das trilhas formativas, a percepção dos gestores cursistas e os efeitos da formação na prática cotidiana da gestão educacional.

Dessa forma, este trabalho contribui para o entendimento de como políticas de formação gerencial são concebidas, estruturadas e implementadas no setor público educacional, oferecendo subsídios para aprimoramentos futuros e reforçando a importância da formação continuada como eixo estratégico para o fortalecimento da gestão educacional pública.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Formação continuada de gestores públicos: perspectivas e desafios. *Revista Gestão Pública Contemporânea*, v. 9, n. 2, p. 115–132, 2021.

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

BITTENCOURT, E. S. Políticas de educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: MORAES, B. M. et al. (org.). *Políticas públicas de educação*. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2017. p. 29–42.

BOTLER, J. *Políticas públicas educacionais no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

BRASIL. Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021. Dispõe sobre a nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2021. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14133.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14133.htm). Acesso em: 5 nov. 2024.

CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri: Manole, 2004.

DAVENPORT, T.; HARRIS, J. Competing on analytics: the new science of winning. Boston: Harvard Business Review Press, 2017.

DENHARDT, J.; DENHARDT, R. The new public service: serving, not steering. 4. ed. New York: Routledge, 2015.

DOURADO, L. F. Políticas educacionais e gestão democrática: desafios contemporâneos. Revista Retratos da Escola, v. 14, n. 29, p. 25–42, 2020.

FELDMAN, D. Gestão educacional e formação continuada de gestores: desafios contemporâneos. Revista Gestão & Aprendizagem, v. 9, n. 2, 2021.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 03 nov. 2025.

GADOTTI, M. Educação e poder: ensaios de pedagogia crítica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GOMES, R.; DUARTE, S. Formação continuada e gestão educacional: tendências e lacunas. Educação & Sociedade, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 3 nov. 2025.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. Professional capital: transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press, 2014.

KNOWLES, M. The adult learner: a neglected species. 7. ed. London: Routledge, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LÜCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜCK, H. Gestão da escola: fundamentos e práticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MINTZBERG, H. Managing. New York: Berrett-Koehler, 2010.

MORAES, M. C.; LIMA, A. Competências gerenciais na educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 14, n. 3, 2022.

Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MOROSINI, M. Políticas e gestão da educação superior no Brasil. Brasília: ANPAE, 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

OLIVEIRA, D. A.; MACHADO, L. R. S. Gestão educacional e desenvolvimento institucional. *Educação em Foco*, v. 23, n. 3, p. 45–63, 2018.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2018.

RIBEIRO, C. V.; MEIRELES, F. Formação de gestores públicos no Brasil: avanços, limites e perspectivas. *Revista de Administração Pública*, v. 55, n. 3, p. 623–643, 2021.

SILVA, R. F.; ANDRADE, P. M. Trabalho colaborativo na gestão pública: implicações para inovação e desempenho institucional. *Revista Administração Pública e Gestão Social*, v. 15, n. 2, p. 1–18, 2023.

SOUZA, M. R.; FERREIRA, A. L. Políticas de formação continuada para gestores públicos no Brasil: desafios contemporâneos e perspectivas de fortalecimento institucional. *Revista de Administração Pública*, v. 56, n. 4, p. 789–812, 2022.

VIEIRA, C. R.; COSTA, F. L. Competências gerenciais e tomada de decisão em instituições educacionais públicas. *Revista Gestão & Desenvolvimento*, v. 21, n. 1, p. 55–72, 2023.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Este roteiro foi elaborado com o objetivo de orientar a realização das entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, organizando as questões em blocos temáticos, de modo a assegurar a comparabilidade das respostas e o alinhamento com os objetivos do estudo.

### **Identificação inicial**

-Em qual setor ou área você atua no programa?

### **Tópico 1 – Origem**

- 1.1- Como surgiu a proposta do curso?
- 1.2- Quais necessidades motivaram sua criação?

### **Tópico 2 – Planejamento**

- 2.1- Quem compõe a equipe de planejamento e execução do curso?
- 2.2- Como foram definidas as etapas iniciais do planejamento?

### **Tópico 3 – Estruturação do curso**

- 3.1- Quais disciplinas estão previstas na estrutura do curso?
- 3.2- Como foi definida a carga horária?

### **Tópico 4 – Articulação institucional**

- 4.1- Quais parceiros institucionais estão envolvidos no projeto?
- 4.2- Como se dá a comunicação entre os diferentes setores envolvidos?

### **Tópico 5 – Expectativas e percepções**

- 5.1- Quais são as expectativas em relação aos resultados do curso?
- 5.2- Que impactos são esperados na gestão educacional?

### **Tópico 6 – Vivências e percepções dos envolvidos**

- 6.1- Como você passou a fazer parte do projeto?
- 6.2- Quais aspectos positivos do projeto você destaca?
- 6.3- Quais dificuldades e desafios foram percebidos ao longo do processo?