

NOTAS

ANÁLISE DE NECESSIDADES NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Francisco Sacristán Romero*

Sacristán-Romero F. Análise de necessidades nas instituições educacionais. Arq Mudi. 2006;10(3):36-42.

RESUMO. Apesar do conceito “análise de necessidades” parecer relativamente novo dentro do âmbito da educação, ele tem sido informalmente desde sempre aplicado. O aprofundamento sobre as necessidades é um poderoso instrumento que permite averiguar “o quê” o “cliente” necessita para poder lhe vender. A utilização desta terminologia comercial se torna cada vez mais adequada, uma vez que as instituições educacionais “vendem” um produto muito especial – a educação – a um cliente, também, muito peculiar – o estudante. Neste trabalho procuramos dar respostas às muitas das indagações de docentes que, como no meu caso, sempre procuram ir mais além nessa relação tão complicada que é a de professor-aluno. Para tanto, utilizei uma metodologia própria das Ciências Sociais, baseada no estudo geral de necessidades de uma organização, ainda que sempre pensando nos centros educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: análise de necessidades; centros educacionais; organizações.

Sacristán-Romero F. Analysis of necessities at educational institutions. Arq Mudi. 2006;10(3):36-42.

ABSTRACT. Despite the concept of “analysis of necessities” seeming relatively new within the educational environment, it has been informally applied since ever. The deepening on needs is a powerful tool to check “what” the “client” needs so one can sell it to him or her. The use of this commercial terminology becomes increasingly appropriate, once educational institutions “sell” a very special product – education – to an also very peculiar client – the student. In this work we aimed at answering the many questions of teachers that, as in my case, always try to go further in this complicated teacher-student relationship. For that, I used a methodology typical of the Social Sciences, based on the general study of necessities of an organization, though keeping an eye on educational centers.

KEY WORDS: analysis of necessities; educational centers; organizations.

Estudo geral de necessidades de uma organização

Antes de abordar aspectos específicos do “estudo de necessidades” de uma organização educacional, é prioritário e conveniente definir o que é uma necessidade no âmbito organizacional. As definições sobre “necessidade” são tão variadas quanto possam ser as posições ideológicas ou práticas de quem as emitem. A partir de algumas das definições mais relevantes consultadas (Beggs,

Lewis, 1979), ressaltam-se os seguintes aspectos:

- Reconhecer uma necessidade nos faz falar de objetivos distintos. Pessoas com diferentes objetivos no ambiente organizacional identificarão diferentes necessidades.
- Cada indivíduo, equipe de trabalho ou departamento, dentro de uma organização, pode sentir uma necessidade em determinada circunstância e em outra não.

*Professor Titular interino do *Departamento de Historia de la Comunicación Social de la Universidad Complutense de Madrid*. Calle Camino Ancho, nº 84, vivienda 60. 28.109 – Alcobendas, Madrid, Espanha. Fone: 0034 1 637993694/916505522. e-mail: fransacris@ozu.es.

- Problema e necessidade estão intimamente relacionados nos ambientes organizacionais. Um problema é um resultado inadequado, um resultado que não respondeu às expectativas. Os problemas também podem ser indicadores de processos incorretos se existe a expectativa de que, sem a ação, se desenvolvam resultados inadequados.
- O reconhecimento de uma necessidade prevê um juízo implícito que existe uma “solução” para o problema.

A partir de conhecimentos adquiridos no âmbito da Psicologia das Organizações, da revisão da literatura pertinente e de habilidades expressivas, procurarei expor alguns pontos cardinais da **análise de necessidades**.

Primeiramente, são apresentadas, para análise, necessidades organizacionais relevantes com características similares:

- Carência de conhecimentos, habilidades e atitudes que possam impedir a realização de uma tarefa ou função desejada. É importante destacar que nem sempre a causa dos problemas é a falta de formação. Pode ser a falta de uma série de recursos, problemas de infra-estrutura, dentre outros (Pophan, 1980).
- Corrigir o mau desempenho profissional que possa ser devido a fatores pessoais diretamente relacionados com o local de trabalho. Assim, uma pessoa com conhecimentos e habilidades para desempenhar adequadamente uma tarefa, não o faz por falta de motivação, envolvendo questões como a desconformidade com a situação na qual está envolvida, a insatisfação geral com o trabalho ou razões pessoais de outra natureza.
- Necessidades surgidas como consequência da detecção de problemas de funcionamento diário da organização, os quais incidem nos aspectos essenciais de sua dinâmica cotidiana (por exemplo, favorecer uma estreita e fluente comunicação entre os departamentos da organização que apenas têm contato entre si). Nesta circunstância é de fundamental importância empregar metodologias que permitam conhecer as carências, definir suas características e determinar sua incidência. Quando a detecção, a análise e a avaliação não são feitas de maneira metódica e sistemática,

ocorre perda de tempo e de esforços tentando resolver necessidades que não são relevantes, ignorando algumas importantes ou, simplesmente, não estabelecendo prioridades entre as necessidades detectadas (Pophan, 1980).

- Necessidades reais de formação de pessoal de todos os escalões da organização, mesmo que incidindo especialmente sobre pessoas com menor preparação. É prioritário considerar que uma **formação** adequada de todo o pessoal é requisito *sine qua non* para o que teremos a obrigação deontológica, como profissionais preparados, de estender todo nosso potencial de conhecimentos e habilidades, objetivando a ação formativa de fato e não meramente uma declaração de princípios.

Essa dissecação geral do estudo de necessidades, realizada dentro de uma perspectiva mais global, concretiza-se, na continuidade, com o desenho de uma série de atualizações sob o leque das análises de necessidades mais específicas:

- Fomentar o crescimento e a satisfação profissional das pessoas que trabalham na Universidade.
- Manter atualizada a formação, sobretudo daqueles profissionais que têm contato direto com matérias, ou áreas de conhecimento, muito avançadas ou em constante evolução, como a tecnologia, a informática, etc...
- Estabelecer colaborações interinstitucionais: escola-universidade, instituições privadas-escolas, etc...
- Resolver problemas de naturezas distintas de modo a poder valorar, com maior precisão, se todas as pessoas que trabalham na Instituição conhecem os critérios de qualidade estabelecidos para os serviços que prestam.
- Reciclar-se em programas avançados de aprendizagem, de modo a integrar diferentes conhecimentos e experiências profissionais.
- Adequar cursos ou seminários de formação às necessidades reais do pessoal envolvido com a docência e a pesquisa.
- Melhorar a gestão da instituição universitária por meio de iniciativas originais, baseadas na psicologia.

- E, finalmente, ter em mente que o diagnóstico de necessidades, em qualquer tipo de organização, é um processo contínuo, uma vez que elas nunca se esgotam e a qualquer momento existirá um comportamento diferente do esperado ou incidirá o desejo de superar-se naqueles aspectos da prática cotidiana profissional considerados “melhoráveis”.

A avaliação institucional como situação de necessidade

Para desenvolver este tópico utilizaremos uma situação específica dentro de uma organização educativa que pode ser a relacionada com aquelas do Serviço de Avaliação Institucional (AI) dessas entidades.

Existem três características principais que são de interesse especial na descrição desta situação específica de necessidade em matéria de Avaliação Institucional.

Primeira

Determinar se existe, verdadeiramente, uma planificação sistemática e rigorosa da Avaliação Institucional no curto, médio e longo prazo, na qual se plasmem, de forma concreta, os planos, metas e ações para o alcance dos objetivos de qualidade de serviço.

É prioritário estar consciente em relação à descrição da situação anterior, contando com a colaboração de um psicólogo para o delineamento do planeamento global, coordenando diferentes elementos, de modo que se obtenha o máximo de rendimento. Isto só será possível com desenhos adequados, com objetivos concretos, sem ignorar a perspectiva da grande amplitude da AI. A formação em metodologia organizacional que o psicólogo recebeu é crucial para o seu bom aproveitamento na Unidade de Avaliação Institucional, não só para si como para os demais profissionais que compõem a Unidade.

Segunda

Apurar as carências nos planos informativo e formativo na AI, de modo a poder atender com rapidez a diversidade de problemas onde não chegam outros serviços de apoio.

Com este planeamento não se pretende que o psicólogo formule “receitas” mágicas no âmbito da AI, tampouco que domine, em profundidade, todas as técnicas de avaliação e de ajuda, mas deverá estar capacitado para:

- a. saber como contribuir com as equipes

profissionais dedicadas à tarefa da AI;

- b. saber a quem se dirigir, e de que maneira, para tornar **operativas** (factíveis) suas formulações;

- c. conhecer a possibilidade de utilizar mecanismos profissionais para tornar simultâneos diferentes processos da AI, de maneira ininterrupta. A pressa nunca é boa, mas excessivas pausas podem bloquear a operatividade das ações empreendidas pelo psicólogo;

- d. apresentar uma atitude positiva com respeito ao trabalho colaborativo, tanto para os desenhos como para atualizações concretas, elemento essencial das tarefas da AI;

- e. colaborar ativamente, junto aos profissionais, nas facetas psicológicas dos desenhos que as equipes de trabalho da AI deverão desenvolver posteriormente;

- f. seguir, na prática, de maneira eficaz e sistemática, as linhas determinadas pelos referidos desenhos e programas.

Terceira

Os serviços de apoio externo à universidade (entre os quais pode estar aquele prestado pelo psicólogo), dada à amplitude e a complexidade do campo da AI, não podem garantir uma eficácia generalizada nas suas orientações sobre as dificuldades. Isto se dá, especialmente, se entendemos que alguns destes obstáculos são **estruturais**, devido à falta de recursos humanos, às deficiências de infra-estrutura, à falta de hábito no funcionamento e às dificuldades organizativas que os diferentes problemas determinam.

De acordo com a situação relatada, a panorâmica que delimita o trabalho psicológico em matéria de AI é marcada por três dimensões:

- A dimensão da quantidade e qualidade de conhecimentos que as equipes profissionais têm sobre a teoria e a prática da AI, levando-se em conta as pessoas de maior e de menor responsabilidade no serviço.
- A atitude ou atitudes demonstradas pelos profissionais acerca de sua preparação para o exercício da ação avaliativa cotidiana. Esta atitude está intimamente vinculada com o nível de consciência que o profissional tem sobre seus próprios conhecimentos sobre Avaliação.
- A atitude, como o grau de disponibilidade satisfatória, decidida e operante, que o

profissional adota frente às tarefas de AI, de forma sistemática ou assistemática.

Finalmente, podemos concluir dizendo que as fases de desenho e desenvolvimento de um programa adequado às necessidades desta situação passariam pelos seguintes pontos:

- Informar, com clareza, às equipes profissionais responsáveis pela AI da importância de seu trabalho, de maneira que seus esforços não se resumam na medição quantitativa de parâmetros da avaliação, mas que possam se aprofundar nos aspectos genuinamente qualitativos de sua tarefa.
- Fomentar atitudes positivas nos profissionais, no sentido que se esforcem na integração de seus conhecimentos sobre AI; para que seus conhecimentos, definitivamente, não se estruturam em compartimentos estanques, mas tenham uma visão global do panorama nas suas linhas de atuação.
- Somente a partir de uma determinação prévia dos “fins” da Universidade, como instituição, o psicólogo pode realizar uma avaliação prudente.

Destaque-se que a missão da universidade é não somente a formação dos profissionais que requerem um treinamento intelectual superior, mas, também, a investigação científica ou a transmissão da cultura superior.

Papel do psicólogo ante a situação determinada

A partir da situação determinada no item anterior, um dos papéis do psicólogo é o de “**diagnosticador**” do(s) problema(s), por meio de uma rápida, porém não precipitada, identificação dos mecanismos de funcionamento debilitados e dos fatores por ele(s) responsáveis, dado que uma vez localizada a disfunção e sua etiologia a intervenção pode transcorrer com certa fluidez. A grande dificuldade do diagnóstico está na localização precisa da disfunção (ou das disfunções) no que diz respeito à AI, quando o psicólogo entra em contato com as pessoas interessadas.

O psicólogo deve, ainda, promover a correção do mecanismo afetado – por exemplo, déficit de recursos, falta de motivação do pessoal, necessidades formativas específicas, etc... – objeto

da demanda que, em um alto percentual, pode ser devido a problemas pontuais de comunicação entre as diferentes pessoas que formam a equipe de trabalho da Unidade de AI dos centros educacionais (Mehrens, Lehman, 1982).

Como “assessor”, nos Serviços de AI, o psicólogo atua apresentando soluções aos problemas que surjam, a nível individual ou coletivo, dominando um repertório de técnicas especializadas, as quais deverá aplicar discretamente, prescrevendo aos profissionais aquilo que “devem fazer” em cada momento para potencializar a intervenção.

Esta forma “corretiva” de abordar o papel de assessor apresenta, contudo, inconvenientes: as dificuldades que aparecem no contexto da AI têm uma origem complexa e multicausal. Se o psicólogo, no seu papel de assessor, optar por considerar isoladamente parte dos supostos fatores desencadeantes, em especial aqueles que resultam mais facilmente observáveis e controláveis, correrá o risco de simplificar a situação, atuando sobre aspectos parciais e superficiais. Ainda, a postura “diretiva” e “distanciada” que poderia adotar, aliada ao fato de atuar “diretamente” sobre os profissionais, aos quais de alguma maneira administra sua “autoridade”, contribui para a isenção de responsabilidades e compromissos pelos últimos, que poderiam se manter excluídos do problema, uma vez que agora as dificuldades e o estabelecimento de necessidades são “coisas do assessor”. Além disso, esta atribuição pode vir acompanhada de fortes expectativas com relação a uma solução rápida e satisfatória da demanda, expectativas que, quando produzem decepção, geram atitudes de desconfiança e receio para os demais assessores não-psicólogos.

Pelo contrário, o psicólogo, em seu papel de assessor, deverá optar por “prevenir” os problemas da AI, mais do que remediá-los com fórmulas mágicas, pela otimização dos diversos recursos e serviços que a Instituição coloca a sua disposição. Isto, entretanto, não é contraposto à intervenção quando se produz uma demanda de caráter mais pontual, quando o psicólogo-assessor, como profissional experto, tentará identificar e ponderar quais são os mecanismos interativos que influenciam na origem e manutenção das dificuldades das pessoas que trabalham plenamente na AI.

Contribuições do psicólogo na Avaliação Institucional

Numa perspectiva estritamente profissional, o psicólogo deverá desenvolver as seguintes ações de modo a contribuir com a melhoria dos serviços prestados:

- detalhar, por escrito, um diagnóstico preciso, claro e concreto das diferentes situações-problema que se apresentam como demandas da unidade de AI.
- Ajudar a equipe diretiva e os demais profissionais no processo de tomada de decisões concernentes aos serviços de AI, ajustados aos objetivos específicos pretendidos e às peculiaridades da Universidade, em especial ao que se refere ao cumprimento das medidas e soluções formuladas nos distintos documentos que a Universidade elabora para regular esses serviços, assim como em seu processo de elaboração.
- Favorecer a eficácia das reuniões entre os atores implicados na AI e a coresponsabilidade dos implicados no cumprimento pontual dos acordos, o segmento das ações iniciadas e sua estrita e correta avaliação e revisão.
- Facilitar redes de comunicação entre os distintos profissionais da AI, contribuindo para o seu desenvolvimento e manutenção.
- Auxiliar as diferentes equipes da AI na organização da análise e da reflexão compartilhada de suas práticas cotidianas, objetivando impulsionar as ações pretendidas.
- Potenciar a autonomia profissional da Unidade de AI na tomada de decisões, com relação a todas as dificuldades que possam surgir durante as fases do processo avaliativo.
- Propor critérios e métodos válidos e factíveis para avaliar o rendimento dos processos e as atividades internas e de pessoal; a opinião dos usuários, e a informação comparativa sobre outros serviços educacionais e outras organizações de referência.
- Analisar, juntamente com todos os atores envolvidos na AI, as condições ambientais físicas e sociais ou de outro tipo, que favoreçam a permanência das dificuldades e as que contribuem para superá-las. Em resumo, criar um clima de trabalho apropriado conforme os objetivos que se pretende.

- Descrever, meteticulosamente, a planificação e a metodologia empregada na AI para assegurar que a informação chegue a todas as pessoas e que estas as incorporem adequadamente no seu trabalho diário.
- Determinar se é possível uma comunicação efetiva de modo que todo o pessoal esteja corretamente informado sobre o que acontece no seu Serviço e no Centro Educacional e se foram ouvidas suas opiniões.
- Analisar a coerência psicológica entre o pagamento e a utilização dos recursos e os objetivos de melhoria contínua do Serviço de AI, ou seja, avaliar até que ponto maiores recursos refletirão em melhor nível de qualidade.
- Analisar as diferenças substantivas entre os procedimentos objetivos e subjetivos de coleta de informações na AI. Primeiramente, entender que os distintos instrumentos, denominados subjetivos, são influenciados pela experiência pessoal do avaliador, sendo esta sua principal característica e principal inconveniente. Contudo, devemos ter em conta que, algumas vezes, os fatos mais difíceis de serem mensurados objetivamente são aqueles que mais valem a pena medir (Pophan, 1980), e que muitos aspectos importantes da conduta individual, por sua própria natureza, desafiam sua redução a uma prova (Thorndike, 1985). Dentro desta perspectiva, poderíamos colocar a serviço da AI, à modelo de prova-piloto, uma série de instrumentos e recursos que, ainda que não nos ofereçam, no sentido estrito da palavra, uma medida do sujeito em uma determinada variável, permitem chegar ao estabelecimento de uma série de juízos ou valores que podem ser aproveitáveis. Entre eles figuram as escalas qualitativas, os registros anedóticos, a entrevista, as perguntas-ensaio, etc...

CONCLUSÕES

O contato direto com trabalhos dos Planos de Avaliação Institucional de diferentes organizações educativas despertou-me a necessidade de recorrer a processos técnicos rigorosos para reconhecer as aptidões ou as deficiências da entidade educacional como instituição. Desta forma, é possível promover e executar as mudanças ou reformas à luz da

experiência e não sob o capricho ou a simples boa-intenção dos dirigentes universitários ou da equipe de responsáveis pelo seu defeito.

É objetivo primordial fazer da Avaliação Institucional um processo **PARTICIPATIVO** de toda a comunidade educacional, empregando para isto todas as técnicas e recursos.

Imputar todo o peso da responsabilidade da AI no Gabinete de Estudos faz com que o hábito se converta em obrigação e que alguns membros dos Comitês de Avaliação das Titulações descuidem de seus deveres.

Colocar um Plano de Avaliação Institucional em marcha sem clientes definidos, sem pontos de partida, sem mudanças profundas ou sem visualizar como superar as resistências internas, resultará no fracasso.

As reuniões decorrentes da Avaliação Institucional contribuíram para o confronto de minhas idéias prévias a respeito da necessidade de executar o trabalho, especialmente neste âmbito, com rigorosa meticulosidade nos prazos e métodos. Não é possível lançar propostas sem ter uma forte base teórica que sustente nossas posições.

Não se pode perseguir a qualidade na universidade da mesma forma que se faria em uma empresa. A Universidade não “fabrica” produtos, ela permite e facilita os meios para que os universitários se formem, o que espero que se cumpra amplamente. Conhecer muito bem os processos de fabricação de um objeto ou de uma prestação de serviço é simples, mas desconhecemos muito do processo, maravilhoso, quase mágico, pelo qual um aluno aprende o que um professor ensina. Isto para não falar do próprio processo de “geração de conhecimento”, promovido pela Pesquisa.

A Universidade, como instituição educacional, tem muitas atividades: a docência, a pesquisa, a divulgação, a faceta crítica, e tantas outras, mas todas elas não são mais do que aspectos distintos de um único processo – o processo do ensino-aprendizagem – do qual avançam os conhecimentos da humanidade e novas gerações de mulheres e homens aprendem, por sua vez, a aprender e a ensinar. Na Universidade se faz presente o futuro, esta é, e não outra, sua grande tarefa. Partindo desta premissa, os resultados obtidos na aplicação do Plano de Avaliação Institucional se comportam como eixo vital para o conhecimento da própria Universidade, de suas virtudes e imperfeições.

A análise de necessidades num Plano de

Avaliação Institucional deve ponderar os recursos existentes antes de ser ativada. Um erro comum, quando os responsáveis das equipes que trabalham no desenho delegam tudo aos técnicos ou quando a iniciativa parte destes, é acreditar que diante de uma necessidade, **com um plano técnico correto, as soluções surgirão naturalmente. Dado que os problemas são pouco ou muito mais do que puramente técnicos, o voluntarismo, ainda que necessário, resulta insuficiente para atacar com eficácia as dificuldades do processo.**

A qualidade e melhoria das diversas atividades é uma aspiração lógica numa instituição como uma Universidade. Para buscar sua excelência não deve correr o risco de estar associada a parâmetros pouco definidos, dependentes de ações pessoais ou atitudes individuais. Sobretudo, não deve estar associada a políticas gerais da Instituição, empreendidas mais para atender necessidades imediatas do que para provocar um impulso na qualidade do Ensino e da Pesquisa no longo prazo. Não podemos negar que toda ação positiva, dirigida à adoção de um serviço melhor, repercutirá, de um modo ou de outro, na qualidade. Entretanto, a falta de diretrizes claras acerca da melhoria da qualidade, só alcança efeitos parciais, dispersos e de duração variável, que desaparecem com o tempo.

Um obstáculo que tenho percebido quando se aplicam os conceitos usuais de qualidade à Universidade é que os métodos para melhoria da qualidade se relacionam com a aplicação de normas “mínimas” de funcionamento para se atingir determinado fim. Isto pode ser muito útil para as tarefas de pessoal de administração e de serviços, em geral, que atendem a parte mais “empresarial” da universidade. Contudo, a grande atividade universitária de criação e transmissão de saberes deve perseguir objetivos mais ambiciosos. É a otimização de nossas possibilidades no âmbito nacional e internacional, e não uns mínimos de qualidade “funcionarial”, o que devemos estimular, esperar, exigir de nós mesmos no marco da Avaliação Institucional.

É essencial ter sempre em mente o conceito de **motivação** quando se trabalha em um Plano de Avaliação Institucional. Isto é, particularmente, válido no contexto de uma Universidade pública, onde, devido às limitações do calendário, as tarefas que os membros dos Comitês de Avaliação das Titulações sofrem atrasos significativos. A principal motivação que deve induzir o psicólogo nas equipes é a intrínseca, ou seja, afiançar, em todas as pessoas implicadas na AI, que o cumprimento de

suas tarefas não deve ser uma consequência de estímulos ou benefícios externos, e sim deve ter sua origem na satisfação pessoal de sentir-se **profissionais** a serviço da sociedade, de uma sociedade que aposta na **qualidade da educação**.

A última e grande reflexão é dirigida a todas as pessoas com quem mantive contato para realizar esta pesquisa: seu excelente profissionalismo e seus métodos de trabalho, baseados em critérios, cujo principal eixo é a colocação sistemática comum de idéias, têm constituído uma extraordinária lição que espero não ignorar nunca no meu futuro profissional neste ou em outros marcos de atuação, onde meus serviços sejam requisitados.

SUGESTÕES DE LEITURA

Bartolomé-Pina M. Análisis de valores a partir de documentos educativos. In: Siguán M. Modelos de Investigación Educativa. Seminario n.9. Publicacions del ICE. Barcelona: Ediciones y Publicaciones de la Universidad de Barcelona; 1982.

Beggs DL, Lewis EL. Evaluación del proceso educativo. Madrid: TEA; 1979.

Martinez-Arias MR. Principios psicométricos de las técnicas en evaluación conductual. In: Fernández-Ballesteros R, Carroble JA. Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones. Madrid: Pirâmide; 1981. p.157-98.

Mehrens WS, Lehmann IJ. Medición y evaluación en la educación y en la psicología. México: C.E.S.A.; 1982.

Popahn WJ. Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Madrid: Anaya; 1980.

Tack WH. El diagnóstico como ayuda para la adopción de decisiones. In: K Pawlick (ed.) Diagnósis del diagnóstico. Barcelona: Herder; 1979.

Thorndike RL, Hagen E. Tests y técnicas de medición en psicología y educación. México: Trillas; 1970.

Recebido em: 10.10.05

Aceito em: 03.11.05

Revista indexada no *Periodica*, índice de revistas Latino Americanas em Ciências <http://www.dgbiblio.unam.mx> (ISSN 1980.959X).

Continuação de: Arquivos da Apadec (ISSN 1414.7149)