

FORMAÇÃO & INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Formação & Investigação em Administração Educacional

COORDENAÇÃO

Maria João Cardona

Elisabete Linhares

1.ª Edição maio 2024

DESIGN DE CAPA

Teresa Cavalheiro

EDIÇÃO GRÁFICA

Rui Lopes

ISBN: 978-989-35287-8-5

PUBLICAÇÃO

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Santarém



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

ÍNDICE

<i>Elvira Tristão</i> Prefácio	3
Introdução	5
<i>Marcos Antônio Andrade da Costa & Sônia Alexandre Galinha</i> A Inserção e Atuação Profissional na Perspectiva dos Egressos de um Curso Superior Tecnológico em Secretariado	7
<i>Dienner M. R. Silva, Perpétua S. Silva & Luciano de A. Gomes</i> Percepções acerca da Influência da Biblioteca na Avaliação da Educação Superior	27
<i>Roger M. D. Ledo & Maria João Cardona</i> Fatores Determinantes para o Sucesso Educacional no Ensino Médio no Brasil. Estudo de Caso numa Instituição Pública Federal	43
<i>Noeme César Gonçalves, Sônia Alexandre Galinha & Luciano Pereira da Silva</i> Avaliação Institucional como Estratégia no Planejamento de Diretrizes para a Educação Superior em um Instituto Federal	71
<i>Clarice Peres dos Santos & Maria Goreti Dâmaso</i> Controle Interno em uma Instituição Federal de Ensino	94
<i>Simone Penteado, Maria João Cardona & Maria Cristina Madeira da Silva</i> O Impacto dos Conhecimentos Construídos num Programa de Qualificação de uma Instituição Federal de Educação	114
<i>Tiago Thomaz, Sônia Alexandre Galinha & Flávia Silveira</i> O Contexto de Produção de Bens e Serviços de uma Instituição Federal de Ensino	131

Prefácio

A presente publicação reúne um significativo conjunto de trabalhos desenvolvidos pelos alunos dos Cursos de Mestrado em Administração Educacional da Escola Superior de Educação de Santarém, evidenciando uma ampla atividade investigativa quer quanto às problemáticas do campo de estudos da Educação, quer quanto aos objetos de estudo.

Heterogêneo quanto aos objetos de estudo, constatam-se, todavia, duas tendências: a importância da avaliação institucional e a sua dimensão gerencial no tocante à melhoria da qualidade dos serviços e à tomada de decisão pelos administradores educacionais. Assim, os presentes artigos seguem uma tendência que tem vindo a ganhar protagonismo na investigação há, pelo menos vinte anos, a da avaliação institucional. Este olhar investigativo acompanha as políticas públicas de educação que, globalmente, têm vindo a introduzir a avaliação como um novo modo de regulação institucional (Maroy e Dupriez (2000), processo lento que se inscreve na reconfiguração dos papéis do Estado.

Constata-se, também, neste conjunto de artigos, uma convergência na adoção de uma “abordagem émica” (Afonso, 2005) que visa compreender os contextos institucionais a partir dos testemunhos dos seus protagonistas. Deste modo, as técnicas de recolha de dados utilizadas nos estudos exploram as perceções de estudantes, docentes e administradores educacionais em torno de uma pluralidade de problemáticas que abrange a avaliação institucional nas suas diversas formas – avaliação externa e interna, controlo interno, auditoria ou monitorização. Convergem, também, os estudos numa perspetiva de utilidade empírica, partindo da apresentação dos resultados para a recomendação de propostas de intervenção com vista à melhoria do serviço educativo prestado pelas instituições selecionadas como “locus empírico”.

Esta publicação dá ainda conta da internacionalização da Escola Superior de Educação de Santarém enquanto instituição parceira de instituições educativas do Brasil, num processo de construção de conhecimento sobre a administração educacional com ganhos para ambos os lados do Atlântico. Neste enquadramento, é de assinalar um estudo que se debruça sobre o impacto dos trabalhos de projeto dos alunos do primeiro curso de Mestrado em Administração Educacional da Escola Superior de Educação nas suas instituições de contexto laboral, propondo a uma atitude institucional de autorreflexão e oferecendo pistas para a melhoria, numa perspetiva de eficácia dos percursos formativos.

Por último, esta publicação, de forma transversal, valoriza o papel das instituições educativas no combate às desigualdades sociais, no reforço das competências individuais e coletivas, no contributo para a formação de cidadãos mais críticos, mais conhecedores e mais capazes de fazer face aos desafios do mercado de trabalho. É, em suma, o trabalho das instituições educativas que é analisado no conjunto das investigações apresentadas, onde a preocupação central é a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem suportada por dimensões organizacionais como a importância da biblioteca, a avaliação e controlo de processos como ferramenta de apoio à decisão, o trabalho dos agentes educativos, sem excluir os estudantes, as suas circunstâncias e expectativas face aos processos formativos.

Elvira Tristão

Docente no Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita

Doutora em Educação, Administração e Política Educacional pela Universidade de Lisboa

Maio de 2024

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. ASA Editores SA.
- Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-88.

Introdução

É com muito gosto que apresentamos mais uma publicação da Coleção *Formação & Investigação em Administração Educacional*, que apresenta trabalhos realizados no âmbito do Mestrado de Administração Educacional (MAE) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Sob o tema genérico, *contexto de investigação em administração educacional*, são apresentados sete trabalhos realizados por mestrandos e mestrandas do MAE.

Desta vez, o prefácio é feito por Elvira Tristão, que tem partilhado connosco a sua experiência e investigação produzida nesta área. No total são apresentados sete textos, todos de estudos realizados no Brasil.

Um primeiro texto, assinado por Marcos Costa e Sónia Galinha, apresenta um estudo que culmina na apresentação de um projeto para fomentar melhorias, a nível institucional, de forma a diminuir o abandono e insucesso escolar num curso profissional de uma instituição de ensino superior brasileira.

De seguida, o texto de Diener Silva, Perpétua Silva e Luciano Gomes, aborda questões relativas à relevância do papel das bibliotecas nas instituições de ensino superior, como espaços de aprendizagem e construção de saberes. É apresentado um projeto para reforçar a influência da biblioteca de um Instituto Federal Brasileiro no processo de avaliação externa da instituição.

Num terceiro texto, de Roger Ledo e Maria João Cardona, é apresentado um estudo e um projeto de melhoria, a nível institucional, dos resultados escolares de um curso médio a funcionar numa instituição pública federal.

O texto de Noeme Gonçalves, Sónia Galinha e Luciano Silva, com base num estudo relativo à avaliação institucional, apresenta um projeto para que esta avaliação tenha efetivos resultados no planeamento e melhoria de funcionamento das práticas educativas de um Instituto Federal Brasileiro.

Segue-se o texto de Clarice Santos e Maria Goreti Dâmaso que apresenta melhorias, a nível da gestão e do processo de controlo interno, para a melhoria do funcionamento da dinâmica institucional, com base em dados previamente recolhidos.

No texto de Simone Penteadó, Maria João Cardona e Maria Cristina Madeira da Silva, é feita uma avaliação do impacto dos conhecimentos adquiridos pelos funcionários/as, de um Instituto Federal, num programa de formação. Na sequência deste estudo é apresentada uma proposta para uma melhor rentabilização dos resultados desta formação a nível institucional.

Por último, Tiago Thomaz, Sónia Alexandre Galinha e Flávia Silveira, apresentam, considerando a pesquisa realizada, um projeto para a melhoria do contexto de trabalho e do funcionamento dos serviços de uma instituição federal.

Votos de uma boa leitura.

Maria João Cardona

Elisabete Linhares

A Inserção e Atuação Profissional na Perspectiva dos Egressos de um Curso Superior Tecnológico em Secretariado

Marcos Antônio Andrade da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil
marcos.costa@ifb.edu.br

Sónia Alexandre Galinha

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

O ser humano, ao adaptar a natureza para satisfazer suas necessidades, desenvolveu-se ao ponto de que, para atuar nesse mundo novo, as novas gerações precisam dominar uma multiplicidade de saberes. Dessa forma, o desenvolvimento social impôs a necessidade de que os saberes construídos historicamente fossem estruturados para que pudessem ser compartilhados. Sendo assim, o conhecimento se tornou um importante aspecto para a sociedade, uma vez que impacta todas as dimensões da vida.

Diversos autores denominam o momento atual como a era do conhecimento. As sociedades do conhecimento, fundamentadas nas inovações tecnológicas e no trabalho complexo, substituíram as sociedades industriais (Neves e Pronko, 2008), e, nesse contexto, o conhecimento tornou-se um importante recurso, fazendo com que os indivíduos que não o dominam sujeitem-se a diversas formas de exclusão social.

Segundo Saviani (2007), com o capitalismo, a sociedade sustenta-se em laços contratuais, inclusive o de trabalho, sendo esse vínculo central para a existências diversas formas de trabalho. Sousa Junior (2015), ao analisar a relação entre o trabalho e a educação, afirma que o trabalho se transformou em uma super categoria, tornou-se onipresente no processo de educação e que, de forma transcendental, interliga todas as dimensões do indivíduo e impacta a formação da sua identidade pessoal.

Contudo, em sistemas econômicos pouco desenvolvidos, geralmente em países periféricos, apresentam mais imperfeições no que diz respeito à absorção de trabalhadores e a extrema desigualdade salarial entre as atividades. Assim, parte da população que compõe o grupo da força de trabalho do país encontra-se desempregada. Nesse sentido, Moura

(2013), ao examinar os dados sobre o trabalho no Brasil, constatou que 80 milhões de pessoas em idade produtiva no Brasil estão ocupando postos de trabalho precarizados e que tal situação é de interesse do sistema capitalista, pois estimula a competição na qual vencem os melhores.

Contudo, os filhos da classe trabalhadora, diante da necessidade de sobreviver, entram no mundo do trabalho antes de terminar a formação básica e, por conta disso, possuem dificuldade para acessar a formação superior, sendo obrigados a ocuparem posições inferiores no mercado de trabalho, fortalecendo a extrema desigualdade social.

Dessa forma, a pesquisa busca compreender como tem sido a inserção e atuação profissional dos egressos do curso de graduação tecnológica em secretariado de uma Instituição de Ensino Superior integrando da Rede Federal de Educação Profissional. Neste estudo, a inserção profissional é compreendida como um processo que possui componente individual, coletiva, histórica e que deve ser analisada considerando o contexto social daquela localidade.

A inserção e atuação no mundo do trabalho

Conforme Figaro (2008), o mundo do trabalho como um microcosmo da sociedade que envolve normas, discursos, tecnologias, culturas, identidades e as subjetividades que passam a existir em decorrência das relações da atividade humana do trabalho. Dessa forma, a categoria “mundo do trabalho” apresenta-se de forma ampla, difusa e complexa, além de possuir destaque por representar grande parte da atividade humana (Figaro, 2008).

Harvey (2008) destaca que o mercado de trabalho foi fortemente reestruturado, em função das necessidades de reorganização produtiva. Este processo foi facilitado, pois encontrou sindicatos enfraquecidos e excedente de mão de obra, impondo a flexibilização dos regimes e contratos de trabalhos. Afirma também que a mudança organizacional e tecnológica imposta pelo capitalismo implicou na mudança da dinâmica da luta de classes “no domínio dos mercados de trabalho e do controle do trabalho.” (Harvey, 2008, p. 169).

Esse contexto de escassez e deterioração das relações trabalhistas possui impacto maior em economias com elevado grau de desigualdade, atingindo principalmente em segmentos específicos como os jovens e as minorias. De acordo com Antunes (2018), as

mutandas no mundo do trabalho afetam mais os indivíduos que, diante de uma situação financeira desfavorável, são obrigados a antecipar sua entrada no mercado de trabalho.

Marcassa e Conde (2017) apresentam uma grande contradição ao ressaltar que, apesar de desejável o término da educação básica para entrada no mercado de trabalho, os jovens de estratos sociais mais baixos são inseridos de forma precoce no mercado de trabalho, o que fragiliza o processo de ensino e pode, inclusive, contribuir para a evasão escolar, enfraquecendo a condição do jovem como trabalhador em razão da baixa qualificação.

Pastore (1979), ao analisar a origem social, a idade de entrada no mercado de trabalho, o nível educacional dos indivíduos e o status ocupacional, apesar das exceções, verificou que quanto mais baixa a origem social, mais cedo os indivíduos ingressam no mercado de trabalho em ocupações com status ocupacional inferior e com menores possibilidades ascensão profissional. Nesse contexto, a origem social possui uma amarração indireta com as possibilidades profissionais. No mesmo sentido, Sampaio (2013) considera que a educação não se concretiza dentro padrões universais, pois o processo de aprendizagem deve considerar as peculiaridades sociais específicas nas quais o indivíduo se desenvolve, cresce e se transforma em autor das próprias transformações.

Silva (2004) destaca que as pesquisas sobre inserção profissional no Brasil ainda são incipientes. Examinando os dados de pesquisa realizada com estudantes de quatro universidades, a pesquisadora constatou que a idade de entrada no mercado de trabalho possui forte relação com o segmento social de origem.

Moura (2013), ao pesquisar a inserção profissional de jovens no Brasil, ressalta que as condições sociais impelem que uma fração considerável dos filhos da classe trabalhadora necessitem, antes de finalizar a escolarização básica, entrar no mundo do trabalho, desempenhando tarefas elementares, para que possam se sustentar ou contribuir com a renda familiar.

Rocha-de-Oliveira (2012) afirma que a inserção profissional é especialmente gravosa para mulheres, minorias étnicas e jovens. Assim, torna-se necessário consolidar o campo conceitual do processo de construção da força de trabalho para o Estado possa ampliar as condições de emprego e de educação/formação para tais grupos.

Silva (2004), citando Charlot e Glasman (1999, p. 21 como citado em Silva, 2004) afirma que o sistema de inserção profissional de jovens possui obstáculos que transforma

o momento em um “verdadeiro percurso de combatentes”. Segundo tais autores, as três principais dificuldades são o diploma, os custos de adaptação e ocupação e a falta de experiência. Nessa perspectiva, o diploma não garante a obtenção de boas vagas de trabalho, para aprender o ofício as empresas não se responsabilizam mais pelos custos desse aprendizado e, por último, a falta de experiência dificulta a obtenção de um trabalho estável.

Rocha-de-Oliveira, citando Dubar (2001 como citado em Rocha-de-Oliveira, 2012), afirma que a discussão sobre inserção profissional deve ser compreendida dentro de um contexto histórico, considerando as características institucionais, culturais e sociais daquela localidade. Diante disso, a análise da inserção profissional fundamenta-se em aspectos como desenvolvimento tecnológico, fatores demográficos, nível de formação e demais elementos que impactam o mundo do trabalho.

Além disso, Rocha-de-Oliveira (2012), citando Galland (2007 como citado em Rocha-de-Oliveira, 2012) afirma que a inserção profissional não é vivenciada de forma idêntica por todos os jovens, uma vez que as juventudes são diversas. Os aspectos sociais, culturais, regionais e econômicos existentes dentro de uma nação tornam ainda mais complexa a compreensão desse fenômeno.

Vieira e Alves (1995), ao apresentarem análises sobre a política pública de qualificação no Brasil, ressaltam que a formação educacional não pode ficar alheia aos desafios do mercado de trabalho, não significando que deva se restringir a preparação ou capacitação para o emprego.

Conforme Sampaio (2013), o mercado de trabalho tem se tornado mais competitivo e exige cada vez mais conhecimento e experiências por parte do trabalhador. Contudo, dentro de uma realidade de desemprego estrutural e diante do exército de trabalhadores disponíveis, a obtenção de uma qualificação não leva necessariamente a inserção profissional, pois é preciso o desenvolvimento de competências que levem o indivíduo a utilizar-se das tecnologias difundidas no mercado de trabalho.

A formação profissional no Brasil

No Brasil, a história da educação profissional caracteriza-se por movimentos, muitas vezes, contraditórios que demonstram a existência de várias concepções sobre o que se pretende com essa formação. Nesse sentido, Sampaio (2013) ressalta que a formação profissional e tecnológica nunca foi imparcial social ou economicamente ao longo da história, sendo influenciada pelas contradições que decorrem do sistema.

Pacheco (2010) afirma que a educação profissional e tecnológica é uma ação política, pois colabora com o desenvolvimento econômico e tecnológico do país, mas vai além disso, pois é fator de transformação social, em virtude de contribuir para exercício da cidadania por milhões de brasileiros. Por outro lado, Sampaio (2013) chama atenção ao afirmar que a oferta educacional, seja pública ou privada, evidencia interesses ligados ao mercado de trabalho, à produção e ao consumo, mas isso não ocorre de maneira ostensiva, pois oculta-se demandas de grupos político-econômicos dominantes ou elitistas.

De acordo com Kuenzer (2009 como citado em Sampaio, 2013), as maneiras de inclusão profissional dos indivíduos subordinam-se e atendem aos anseios do processo de acumulação do capital. Além disso, as políticas públicas de acesso ao mundo do trabalho no âmbito de uma economia capitalista garantem que a qualificação profissional é suficiente para que o indivíduo encontre uma ocupação. Contudo, esse tipo de política pública não pode garantir de maneira absoluta que o sujeito com qualificação profissional ocupará um posto de trabalho e propicia a exclusão social daqueles que não possuem formação profissional (Carvalho, 2012, p. 16 como citado em Sampaio, 2013).

Diante dos anseios de aumento da produtividade, impulsionaram-se políticas com o objetivo de ampliar a educação profissional para atender a demanda do sistema produtivo. Diversos autores ressaltam os perigos decorrentes da supervalorização do foco no mercado de trabalho, pois acaba por se submeter aos interesses dominantes e perpetuação desta lógica. De acordo com Vieira e Alves (1995), o processo formativo no âmbito escolar deve contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano de forma individual e coletiva. No mesmo sentido, Moura (2013) afirma que a formação omnilateral ou integral, pública e igualitária e de responsabilidade do Estado é o propósito a ser atingido no contexto de uma sociedade baseada na justiça.

Moura (2013) compreende que, diante da acentuada desigualdade social na qual jovens dependem da entrada no mundo do trabalho para sobreviver e dentro do embate entre

capital e trabalho, no transcurso da luta política da classe trabalhadora, é viável que ocorram progressos de caráter quantitativo e qualitativos para o desenvolvimento de uma educação profissional que além da formação humana consiga inserir profissionalmente jovens carentes.

Atualmente, discute-se a importância da necessidade da educação superior, possuindo duas vertentes: a primeira defende que a universidade produz conhecimento, principalmente, por meio do desenvolvimento de pesquisas e, de outro lado, existem aqueles que sustentam que a formação superior deve ter como objetivo a qualificação de mão de obra especializada (Costa e Ferri, 2018).

A formação no curso superior de Tecnologia em Secretariado

Diante da complexidade do mundo social, o ser humano necessita a todo momento aprender e esse aprender também se refere aos conhecimentos necessários para ingressar no mundo do trabalho. Contudo, conforme Correia (2003), o processo formativo deve adaptar os indivíduos para o trabalho, mas para que estes possam transformar o contexto de trabalho. Marques (2014) alerta para o fato de que a construção de uma sociedade justa com cidadãos críticos e com senso ético fundamenta-se em uma educação que não se limita a profissionalização.

Costa e Ferri (2018) afirmam que o mercado de trabalho tem exigido profissionais com competências para lidar com uma diversidade de atividades e com capacidade de se adaptar as mudanças nos sistemas produtivos. Assim, este trabalhador precisa desenvolver habilidades cognitivas, habilidades técnicas e comportamentais que em boa medida são relacionadas à formação escolar.

Ainda segundo Costa e Ferri (2018), a educação de qualidade, a formação profissional satisfatória e o desenvolvimento de um perfil favorável à empregabilidade não podem estar dissociados de um investimento, em primeiro lugar, em uma robusta formação do sujeito. Dessa forma, entende que a universidade é local que contribui para a construção do aluno como profissional, porém, antes de tudo, deve ser onde se forma e se consolida o sujeito.

No Brasil, os cursos tecnológicos existem desde a década de 1960 com duração média entre dois e três anos, sendo classificados como de nível superior. Além disso, tais cursos possuem conteúdos e práticas mais alinhadas com as especificidades da profissão e do mercado de trabalho, sendo essa formação destinada a atender as necessidades do sistema produtivo em razão de possibilitar a inovação científico-tecnológica.

O diploma de graduação dos tecnólogos equivale-se ao de bacharel e possui validade para a continuação nos estudos em cursos de especialização e de pós-graduação ou para o exercício de cargo de nível superior na administração pública. De acordo com o Censo da Educação Superior, esses cursos têm sido cada vez mais procurados pelos estudantes e o principal motivo é o menor tempo de duração com a consequente possibilidade de início da vida profissional.

Silva (2004), ao analisar pesquisas sobre a inserção profissional de egressos de nível superior, afirma que essa formação oferece vantagens relativas à realização de tarefas menos elementares e à remuneração para os egressos, mas que tais vantagens não significa que esses profissionais estejam no paraíso e usufruam de benefícios.

A formação de tecnologia em secretariado busca formar profissionais capazes de realizar atividades de assessoramento, consultoria e gestão no âmbito administrativo e secretarial, podendo desempenhar tais atribuições em empresas de prestação de serviços, órgãos de classe, indústria e comércio, seja em organizações públicas, privadas ou ainda no terceiro setor.

A profissão de secretário no Brasil foi regulamentada pela Lei nº 7.377, de 30 de novembro de 1985, posteriormente alterada pela Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996. Contudo, as atividades deste profissional estão presentes desde o surgimento das civilizações. Os escribas, por exemplo, desempenhavam atividades como a escrita textos e leis, o registro, cópia e arquivamento dados e informações que hoje são atividades tipicamente desempenhadas por profissionais da área de secretariado (Castelo 2007).

Inicialmente, os profissionais da área de secretariado eram do sexo masculino, filhos de famílias ricas que conseguiram ensinar seus filhos a ler e escrever. Contudo, tal realidade modifica-se diante da falta de homens ocasionado pela Segunda Guerra Mundial, iniciando-se o processo de inserção das mulheres nessa área. Na década de 1950, com o grande desenvolvimento e da instalação de multinacionais fabricantes de veículos no Brasil, a

contratação de pessoas do sexo feminino para exercer as funções secretariais tornou-se uma realidade (Natalense, 1998).

Contudo, diante das mudanças e o desenvolvimento tecnológico, as atividades desenvolvidas pelos profissionais de secretariado também precisaram se adequar ao contexto social, político e econômicos. Nesse contexto, o profissional de secretariado precisa dominar competências nas mais diversas áreas. De acordo com Pilastrri (2009), o profissional de secretariado atua em diversos campos, esferas e setores, sendo importante no apoio administrativo, na assessoria pessoal, no planejamento e organização de eventos e no gerenciamento de processos.

Giorni (2019), ao apresentar as possibilidades de atuação do profissional de secretariado, afirma que esse profissional pode atuar como gestor, assessor, consultor, empreendedor e docente. Na assessoria, o profissional busca soluções, enquanto como consultor, procura melhorar o desempenho de atividades ou processos. Na perspectiva de empreendedor, o profissional de secretariado fundamenta-se na inovação. Como gestor, desenvolve atividades para alcançar os objetivos propostos e, enquanto docente, atua no âmbito do ensino pesquisa e extensão

Nesse contexto, a formação do profissional de secretariado busca desenvolver no estudante as competências necessárias para a sua inserção profissional. Assim, Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso Superior de Secretariado Executivo, afirma que os egressos devem possuir e aptidão para compreender as questões científicas, acadêmicas, tecnológicas e estratégicas, assegurando o desempenho de múltiplas funções de acordo com as especificidades de cada organização, gerenciando com sensibilidade, competência e discrição o fluxo de informações e comunicações internas e externas.

Reis (2019) apresenta como as principais competências do profissional de secretariado o domínio da língua estrangeira, conhecimento sobre sistemas de gestão, ferramentas administrativas computacionais. Em relação às habilidades, o autor destaca a necessidade de resiliência, capacidade de criar e manter rede de relações, liderança, capacidade de escutar e falar efetivamente.

Metodologia

Almeida (2010) afirma que o ato de pesquisar pressupõe a aplicação de procedimentos metodológicos capazes de delinear o problema de pesquisa que impulsionou o pesquisador de forma que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

A presente pesquisa define-se como de natureza aplicada. De acordo com Barros e Lehfeld (2014), a pesquisa aplicada destina-se a orientar a implementação de uma solução imediata de problemas do cotidiano. Em relação aos objetivos, classifica-se como descritiva, uma vez que busca apresentar “características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” (Gil, 2002, p. 42). Quanto à abordagem, esta pesquisa caracteriza-se como quantitativa. Na pesquisa quantitativa, o significado do fenômeno é vinculado a uma grandeza, sendo utilizada para compreender em que medida tem acontecido a inserção e atuação profissional dos egressos do curso de tecnologia em secretariado.

Conforme Gil (2002), o processo de análise dos dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. A fim de compreender a inserção profissional dos egressos em secretariado de uma instituição de educação profissional e tecnológica, a pesquisa bibliográfica abrangeu os seguintes temas: “a inserção e atuação no mundo do trabalho”, “objetivos e perspectivas da formação profissional e tecnologia” e a “formação no curso superior de tecnologia em secretariado” na Instituição de Ensino Superior dos egressos.

De acordo com Gil (2002, p. 114), “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Nesse sentido, o questionário elaborado buscou investigar o processo de inserção profissional considerando os três ângulos levantados por Rocha-de-Oliveira (2012), sendo eles: o contexto sócio-histórico que engloba o desenvolvimento tecnológico, a conjuntura econômica, a estrutura demográfica; os aspectos individuais do ingressante que compreende as suas representações sobre o trabalho, expectativas e experiências e as estratégias utilizadas para se inserir no mundo do trabalho.

Análise dos Dados

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, verifica-se que os participantes da pesquisa possuem idade média de 33,93 com desvio padrão de $\pm 7,89$ anos, sendo a média de idade dos egressos do sexo feminino maior (34,7 anos), em comparação a dos homens (30,1 anos), esta diferença não é estatisticamente significativa.

A idade mais frequente entre os egressos é de 42 anos (moda). Esse achado destoa significativamente em relação aos dados de egressos apresentados no Censo da Educação Superior de 2019 que apresenta a idade de 23 anos como a idade de conclusão mais frequente (moda) para alunos de cursos presenciais. Outra característica importante do grupo analisado é o amplo espectro da idade dos egressos (21 anos a 51). Nesse ponto, o grupo feminino destaca-se ainda mais, indicando que o acesso à graduação para esse grupo não ocorre logo após a conclusão do ensino básico.

Além disso, ao organizar os dados da idade dos participantes em classes com as respectivas frequências, percebe-se que não existe uma faixa etária que detém uma concentração de destaque, a distribuição acontece de forma quase que equitativa entre os intervalos de 21 a 45 anos, confirmando que, sob o prisma da idade, trata-se de um grupo heterogêneo. Em relação ao sexo, mostra-se evidente a predominância do sexo feminino com 83% dos participantes. Esse achado converge com outras pesquisas da área de secretariado que apontam a prevalência de profissionais do sexo feminino e algumas indicam até mesmo a existência de uma cultura de exclusão e preconceito com profissionais do sexo masculino (Schultz et al., 2015).

Em relação à formação escolar, verificou-se que a maioria dos egressos é oriunda da rede pública, uma vez que, aproximadamente, 94,92% cursaram o ensino fundamental na rede pública e 91,53% o ensino médio. Esse dado chama atenção pelo fato de que historicamente os alunos da rede pública acessam com menor frequência as universidades, em especial instituições públicas.

Ainda sob os aspectos escolares, verifica-se que para a figura materna e paterna dos egressos, o grau de educação predominante é o ensino fundamental, sendo respectivamente 42,37% para a figura paterna e 37,29% para a figura materna. Percebe-se também a pequena quantidade de responsáveis com formação com nível superior, sendo 5,08% para a figura materna e paterna. Assim, considerando que somente 5,08% dos responsáveis possuíam curso superior completo, considera-se expressivo o fato de 94,92% dos egressos

terem escolaridade superior ao dos seus pais, o que indica maiores possibilidades sociais que seus responsáveis.

Sobre o local de residência, é importante ressaltar que 61,02% dos participantes responderam residir no bairro São Sebastião, mesmo bairro do campus da instituição de ensino pesquisada. O percentual expressivo de egressos residentes no local do campus pode indicar que a descentralização das Instituições Federais de Ensino Superior e a abertura de cursos noturnos têm ampliado as possibilidades de matrículas para estudantes de regiões desfavorecidas economicamente que precisam estudar e trabalhar, conforme tabela abaixo.

Tabela 1: Caracterização sociodemográfica dos estudantes.

Variáveis	n	%
Sexo		
Feminino	49	83,05
Masculino	10	16,95
Instituição em que cursou a maior parte do Ensino Fundamental		
Pública	56	94,92
Privada	03	05,08
Instituição em que cursou a maior parte do Ensino Médio		
Pública	54	91,53
Privada	05	08,47
Escolaridade máxima figura materna		
Ensino Fundamental	22	37,29
Ensino Médio	18	30,51
Ensino Superior	03	05,08
Não se aplica	16	27,12
Escolaridade máxima figura paterna		
Ensino Fundamental	25	42,37
Ensino Médio	12	20,34
Ensino Superior	03	05,08
Não se aplica	19	32,20
Local de residência durante o curso		
São Sebastião	36	61,02
Outra localidade	23	38,98

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse contexto, analisando conjuntamente os dados sociodemográficos, o perfil típico do referido curso, sob o ponto de vista da moda, poderia ser representado por uma mulher de

aproximadamente 34 anos, que estudou em escola pública, filha de pais com ensino fundamental completo e moradora do bairro de São Sebastião.

Aspectos relacionados a inserção profissional

Em relação à idade de entrada no mercado de trabalho, verifica-se que grande parte dos egressos começou a desenvolver atividade remunerada antes do término do estudo obrigatório (54,24%). Chama atenção o fato de 10,17% dos egressos terem declarado que iniciaram o desempenho de atividade remunerada antes dos 14 anos, sendo esta idade mínima permitida por lei para o desempenho de qualquer atividade profissional. Além disso, 44,07% que afirmaram que iniciaram entre 14 e 16 anos, idade na qual o trabalho só é permitido na condição de aprendiz.

A idade mais frequente de ingresso no mercado de trabalho dos egressos é de 16 anos (moda) com valor central de 16 anos (mediana). Diante da distribuição de frequência, percebe-se que existe uma concentração do ingresso nas classes de 14 a 16 anos e de 17 a 20, concentrando 79,66% da idade de entrada. A média de idade da primeira atividade remunerada dos participantes do estudo foi de 16,81 com desvio padrão de $\pm 2,97$ anos, com diferença estatisticamente significativa entre os sexos ($p=0,046$), conforme teste t de Student com significância de 5%.

As análises das idades de entrada dos egressos no mercado de trabalho indicam que a inserção profissional para esse grupo acontece de forma adiantada, fazendo com que o estudo concorra com as atividades laborais. Além disso, ao analisar em conjunto a idade dos egressos com a idade de entrada no mercado de trabalho, percebe-se que o grupo de sexo feminino inicia as atividades mais cedo no mercado de trabalho o que pode estar associado a entrada mais tarde na formação superior.

Ao testar a associação entre o período de início da atividade empregatícia e as variáveis: sexo, faixa etária, atividade laboral exercida, grau de satisfação profissional, remuneração atual e preparação para o mercado de trabalho, verificou-se que a faixa etária e a remuneração atual estão associadas ao período de início da atividade empregatícia. Nesse contexto, é possível verificar que nas faixas etárias maiores (31 a 51 anos), a maior parte dos egressos já estavam inseridos dentro do mercado de trabalho ao iniciarem o curso. Por outro lado, para a faixa etária de 26 a 30 anos, a maioria só se insere profissionalmente

após a conclusão do curso. Em relação à remuneração atual, percebe-se que as maiores remunerações estão concentradas no grupo que já exercia atividade antes de entrar no curso.

Tabela 2: Associação entre variáveis de interesse e período de início da atividade empregatícia.

Variáveis	Período de início da atividade empregatícia								Valor de p [†]
	Antes do curso		Durante o curso		Após o curso		Sem atividade		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Sexo									0,680
Feminino	19	38,78	7	14,29	5	10,20	18	36,73	
Masculino	4	40,00	1	10,00	0	0	5	50,00	
Faixa etária									
21 a 25 anos	0	0	3	27,27	0	0	8	72,73	0,001
26 a 30 anos	1	10,00	3	30,0	4	40,0	2	20,0	
31 a 35 anos	9	69,23	1	7,69	0	0	3	23,08	
36 a 40 anos	6	50,00	1	8,33	1	8,33	4	33,33	
41 a 45 anos	4	50,00	0	0	0	0	4	50,00	
46 a 51 anos	3	60,00	0	0	0	0	2	40,00	
Atividade laboral exercida*									
Atividade administrativa	10	62,50	4	25,0	2	12,50	0	0	0,198
Atividade técnica na área de Secretariado	9	69,23	2	15,38	1	7,69	1	7,69	
Atividade comercial	1	33,33	1	33,33	1	33,33	0	0	
Atividade empreendedora	1	33,33	0	0	0	0	2	66,67	
Atividade gerencial	1	33,33	0	0	1	50,0	0	0	
Grau de satisfação com a atual situação profissional*									
Muito satisfeito	3	60,0	1	20,0	1	20,0	0	0	0,124
Satisfeito	13	65,0	4	20,0	1	5,0	2	10,0	
Nem insatisfeito, nem satisfeito	5	41,67	1	8,33	3	25,0	3	25,0	
Insatisfeito	1	14,29	2	28,57	0	0	4	57,14	
Muito insatisfeito	1	50,0	0	0	0	0	1	50,00	
Remuneração atual*									
Até 1.650 reais	0	0	4	40,0	4	40,0	4	20,0	<0,001
Entre 1.651 e 3.300 reais	19	79,17	2	8,33	1	4,17	2	8,33	
Entre 3.301 e 5.500 reais	3	100,0	0	0	0	0	0	0	
Preparo para o mercado de trabalho após o curso									
Sim, razoavelmente preparado	8	28,57	6	21,43	3	10,71	11	39,29	0,406
Sim, muito preparado	13	56,52	2	8,70	2	8,70	6	26,09	

Sim, um pouco preparado	1	20,0	0	0	0	0	4	80,0
Não estava nada ou muito preparado	1	33,33	0	0	0	0	2	66,67

† Teste exato de Fisher. * Foram desconsiderados os participantes sem atividade laboral remunerada atual, uma vez que esta é uma categoria da variável de desfecho.

Sobre os motivos que levaram os egressos a cursarem a graduação tecnológica em secretariado, percebe-se que a vontade de acessar o mercado de trabalho é relevante. Nesse sentido, 44,07% dos egressos buscavam ampliar suas oportunidades de colocação profissional de forma ampla e 25,42% buscavam iniciar uma carreira na área de secretariado. Contudo, apenas 13,56% começaram a desempenhar a atividade enquanto cursavam a graduação e apenas 8,47% conseguiram uma vaga após o término do curso. Nesse sentido, chama a atenção a quantidade de egressos que ainda se encontra a procura de uma atividade remunerada (38,98%).

Em relação aos aspectos profissionais, a maior parte dos egressos (69%) ainda não ingressou na área de Secretariado Executivo, embora 46% exerçam atividades remuneradas, principalmente na área administrativa. Dentre os que se encontram trabalhando, a maior parte é contratada formalmente nos termos da Consolidação de Leis Trabalhistas (CLT). Para a maioria dos egressos, a conclusão do curso não teve a repercussão de mudar a função laboral ocupada ou a remuneração, que se encontra predominantemente na faixa entre R\$ 1.651,00 e R\$ 3.300,00.

Outro ponto relacionado à inserção profissional captado nas respostas é o impacto da conclusão do curso nas possibilidades de ascensão profissional. De acordo com os dados da pesquisa, 25,42% mudaram de cargo e/ou função após a conclusão do curso, sendo que 16,95% dos estudantes tiveram mudança de cargo com aumento de remuneração. Outro ponto importante é o fato de que 27,12% dos estudantes afirmam que conseguiram uma atividade remunerada por conta do curso.

Tabela 3: Caracterização profissional após o curso.

Variáveis	n	%
Ingresso na área de secretariado após a conclusão do curso		
Não ingressou na área de formação	41	69,49
Ingressou na área de formação	18	30,51
Atividade técnica na área de Secretariado	13	22,03
Atividade comercial	03	05,08
Atividade empreendedora	03	05,08
Atividade gerencial	02	03,39
Não exerce atividades remuneradas	22	37,29
Tipo de contratação atual		
Contrato de trabalho (carteira assinada)	27	45,76
Estagiário	04	06,78
Autônomo	02	03,39
Empreendedor	02	03,39
Servidor público	02	03,39
Empregado informal	01	01,69
Técnico em Secretariado/Terceirizado	01	01,69
Não estou exercendo atividade remunerada	20	33,90
Obtenção de ocupação após a conclusão do curso		
Seguiu trabalhando na mesma ocupação	18	30,51
Não conseguiu atividade remunerada	18	30,51
Conseguiu atividade remunerada por conta do curso	16	27,12
Seguiu trabalhando e mudei de atividade na mesma empresa	03	05,08
Seguiu trabalhando, mas troquei de empresa	02	03,39
Estava desempregado(a) e conquistou vaga em outra área	01	01,69
Não buscou emprego porque tem outros objetivos	01	01,69
Situação após o curso		
Segui trabalhando na mesma colocação	18	30,51%
Não consegui nenhuma atividade remunerada por conta do curso	18	30,51%
Consegui uma atividade remunerada por conta do curso	16	27,12%
Outros	07	11,86%
Mudança de emprego ou função após a conclusão do curso		
Não trocou de função	44	74,58
Trocou de função e teve aumento	10	16,95
Trocou de função e não teve aumento	05	08,47
Remuneração atual (valor bruto)		
Até 1.650 reais	10	16,95
Entre 1.651 e 3.300 reais	24	40,68
Entre 3.301 e 5.500 reais	03	05,08

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se também o tempo necessário, após a formação, para que os egressos conseguissem ingressar na área de secretariado. Conforme os dados analisados, 72,22% dos egressos que passaram a atuar na área de secretariado tiveram essa inserção em até dez meses após a conclusão do curso. Esse achado pode indicar a importância de que, após a formação, o egresso busque inserir-se profissionalmente, pois um espaço de tempo maior após a conclusão do curso tende a reduzir as chances de inserção profissional na área.

Ao serem questionados sobre quais foram os pontos que aumentaram as chances de inserção no mercado de trabalho, os egressos, majoritariamente, indicaram a formação compatível com as demandas das instituições e o domínio de ferramentas e sistemas. Por outro lado, a ausência de domínio de uma língua estrangeira e a baixa experiência profissional foram apresentados como pontos que dificultam a inserção profissional.

Ainda buscando compreender os fatores impactantes na percepção dos egressos, ao serem questionados sobre o fator determinante para a sua inserção profissional, os egressos responderam que o currículo compatível com a vaga foi o principal aspecto (37,29%), seguido da realização de uma boa entrevista (15,25%) e da indicação recebida (15,25%).

Com o objetivo de compreender possíveis associações impactantes no processo de inserção profissional, foram realizados testes estatísticos entre variáveis de interesse e a situação empregatícia. A faixa etária mostrou-se associada à situação empregatícia atual dos egressos, sendo que aqueles nas faixas etárias de 31 a 40 anos são os que mais frequentemente exercem atividades remunerada. Ainda analisando a relação entre idade e situação empregatícia, foi possível verificar que os grupos de idade intermediária possuem os menores percentuais de egressos à procura de ocupação. Tais achado encontram-se alinhados com a literatura apresentada e com pesquisas que fazem o monitoramento do desemprego no Brasil que afirmam que o desemprego impacta mais os jovens.

Tabela 4: Associação entre variáveis de interesse e situação empregatícia atual.

Variáveis	Situação empregatícia atual						Valor de p
	Exerce atividade		Está à procura		Não está à procura		
	n	%	n	%	n	%	
Sexo							0,889†
Feminino	24	48,98	18	36,73	07	14,29	
Masculino	04	40,00	05	50,00	01	10,00	

Faixa etária							0,038 [†]
21 a 25 anos	02	18,18	08	72,73	01	09,09	
26 a 30 anos	06	60,00	04	40,00	00	00,00	
31 a 35 anos	08	61,54	02	15,38	03	23,08	
36 a 40 anos	08	66,67	04	33,33	00	00,00	
41 a 45 anos	02	25,00	04	50,00	02	25,00	
46 a 51 anos	02	40,00	01	20,00	02	40,00	

[†] Teste exato de Fisher. Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, sob o prisma da inserção profissional, percebe-se que o egresso típico, considerando os valores de moda encontrados, caracteriza-se por ter entrado no mercado de trabalho aos 16 anos, ingressando no curso com o objetivo de ampliar suas oportunidades de colocação profissional. Atuam em atividades administrativas com contrato de trabalho formalizado em carteira e que, depois da formatura, continuam no exercício da mesma atividade remunerada com salário médio entre R\$ 1.651,00 e R\$ 3.300,00. Sobre a percepção sobre situação profissional, acredita que a remuneração é adequada com as atividades desenvolvidas e encontra-se satisfeito em relação às atividades profissionais desenvolvidas atualmente.

Considerações Finais

Sabe-se que somente a educação não é capaz de reduzir as desigualdades estruturais e que o processo de inserção profissional é complexo e envolve diferentes variáveis. Contudo, é importante ressaltar a inclusão de estudantes filhos da classe trabalhadora dentro de instituições de excelência para uma formação em nível superior possibilita que esses estudantes que são também trabalhadores possam ampliar suas possibilidades de atuação no mundo do trabalho.

O aumento do tempo de escolaridade dos egressos, quando comparado com seus responsáveis verificado na pesquisa, deixa claro a importância da política de descentralização das instituições de educação superior para o desenvolvimento local. Em que pese os efeitos decorrentes na qualidade da formação em cursos noturnos, é importante observar que parte expressiva dos egressos já iniciam a formação desempenhando atividades remuneradas o que inviabiliza a participação em cursos diurnos.

Embora a situação profissional dos egressos ainda não ter um refletido na troca de funções ou aumento da remuneração, a ampliação da escolaridade e profissionalização desse grupo prepara esse público para disputar postos mais qualificados, favorecendo a mobilidade social. É importante reforçar que tais ganhos podem acontecer em um espaço de tempo maior do que o pesquisado, haja visto que a primeira turma se formou há apenas quatro anos.

A pesquisa foi capaz de caracterizar o público do curso e entender a situação profissional e as percepções sobre o processo de inserção. Os resultados encontrados e as proposições realizadas neste trabalho são capazes de serem utilizados pela instituição como um diagnóstico sobre a inserção profissional de seus egressos e quais caminhos podem ser trilhados no sentido de por meio de uma educação profissional transformar a vida desses indivíduos.

Compreender esses egressos, suas expectativas ao entrar no curso, as dificuldades e facilidades encontradas no processo de inserção profissional são informações preponderantes para que a instituição possa aprimorar o diálogo e implementar ações que busquem favorecer o alcance dos seus objetivos institucionais.

Referências Bibliográficas

- Almeida, C. G. de, & Socci, V. (2017). Inserção profissional e carreira de formandos e egressos brasileiros: revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 81–92. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p81>
- Almeida, R. M. (2010). *Estado da Arte das Pesquisas em pesquisas em Educação Financeira no contexto Educação Financeira Escolar*.
- Antunes, R. (2018). *O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital* (1.ª). Boitempo.
- Bicudo, M. (1993). Pesquisa em Educação Matemática. *Pro-Posições*, 4(1 [10]), 18-23.
- Borges, L. F. P. (2017). Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. *Revista Educação Em Questão*, 55(45), 101–126. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12747>
- Costa, M. R. da, & Ferri, C. (2018). Empregabilidade e formação profissional: O que acontece depois da formatura? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(96). *Education Policy Analysis Archives*, 26(96), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2949>
- Dedecca, C. S. (1998). Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. In *Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil* (pp. 269–295). Instituto de Economia da

UNICAMP.

- Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas.pdf* (Pioneira (ed.); 7ª Edição).
- Figaro, R. (2008). *O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados*. *ORGANICOM*, 5(9), 1–100.
<https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2008.138986>
- Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (2006). *Investigação em educação matemática percursos teóricos e metodológicos*. Autores Assoc.
<https://books.google.com.br/books?id=WcPBswEACAAJ>
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. In *Revista Brasileira de Educação Médica* (4ª), 38(4). Atlas. <https://doi.org/10.1590/s0100-55022014000400014>
- Harvey, D. (2008). *A condição pós-moderna*. In *Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (pp. 115–184).
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Sinopse estatística da educação superior 2019*. Brasília: INEP. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>
- Manacorda, M. A. (2007). Marx e a pedagogia moderna. In *Marx e a pedagogia moderna*. Alínea.
- Marcassa, L. P., & Conde, S. F. (2017). Juventude, trabalho e escola em territórios de precaridade social. *Perspectiva*, 35(4), 1296–1313. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2017v35n4p1296>
- Moura, D. H. (2013). Ensino médio integrado: Subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educacao e Pesquisa*, 39(3), 705–720.
https://doi.org/10.1590/S1517_97022013000300010
- Neves, L. M. W., & Pronko, M. A. (2008). *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV.
- Pastore, J. (1979). *Desigualdade e mobilidade social no Brasil*. (Lao Edusp (ed.)).
- Rocha-de-Oliveira, S. (2012). Inserção Profissional: Perspectivas Teóricas e Agenda de Pesquisa. *Revista Pensamento Contemporâneo Em Administração*, 6(1), 124.
<https://doi.org/10.12712/rpca.v6i1.124>
- Sampaio, D. P. (2013). A desindustrialização em marcha no Brasil. *Revista Da Sociedade Brasileira de Economia Política*, 0(34), 33–55.
<http://revista.sep.org.br/index.php/SEP/article/view/2>
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), jan./abr.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>

Schultz, E. G., Soares, J. V., Nunes, M. V., & Vaz, C. de F. M. (2015). O Perfil, os desafios e as perspectivas do sexo masculino na área secretarial. *Revista Expectativa*, XIV(14).

Silva, M. M. da. (2004). *Inserção profissional e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho* [Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87959?show=full>

Sousa Junior, J. (2015). Trabalho e educação: diálogos necessários. *37ª Reunião Nacional Da ANPEd*, 1–17.

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf

Vieira, C. A. dos S., & Alves, E. L. G. (1995). Qualificação Profissional : Uma Proposta de Política Pública. *Planejamento e Políticas públicas*, 12, 117-146.

Percepções acerca da Influência da Biblioteca na Avaliação da Educação Superior

Diener M. R. Silva

Instituto Federal de Brasília, Brasília – Distrito Federal
diener.silva@ifb.edu.br

Perpétua S. Silva

Instituto Politécnico de Santarém, Santarém – Portugal
perpetua.silva@ese.ipsantarem.pt

Luciano de A. Gomes

Instituto Federal de Brasília, Brasília – Distrito Federal
luciano.gomes@ifb.edu.br

Nota Introdutória

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional, do Instituto Politécnico de Santarém, e tem como objetivo apresentar a percepção de estudantes do ensino superior de uma instituição de ensino federal acerca da importância da biblioteca, bem como sobre a influência da biblioteca na avaliação da Educação Superior, que atualmente é realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Realizou-se uma pesquisa exploratória de abordagem mista, com a aplicação de questionários e pesquisa documental. Os resultados alcançados apontaram a existência de similaridades na percepção de importância que os estudantes têm sobre a biblioteca, com aquilo que os sistemas de avaliação consideram importante a essas instituições, bem como alguns pontos de potencial melhoria.

Introdução

A necessidade de formar sujeitos preparados e qualificados para exercer suas atividades profissionais é um desafio que impulsiona as transformações nas instituições de ensino e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais (Cavalcanti, et al., 2021). Neste sentido, instrumentos e indicadores avaliativos são utilizados para compreender a realidade das instituições e subsidiar mudanças e a tomada de decisão (Andriola & Araujo, 2018).

Considerando os instrumentos avaliativos do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior - Sinaes, este artigo trata das bibliotecas no contexto da avaliação do ensino superior, tendo em vista que as mesmas fazem parte da infraestrutura das instituições de ensino e, portanto, são objeto de avaliação tanto no momento da avaliação institucional, quanto no momento da avaliação de um curso superior.

Devido a amplitude do estudo, apresentar-se-á apenas parte dos dados de uma pesquisa realizada no mestrado em administração educacional que teve como objetivo perceber a importância do papel das bibliotecas no Instituto Federal de Brasília a partir da perspectiva dos estudantes e dos professores dos cursos de nível superior.

Sendo assim, definiu-se como objetivo deste artigo, apresentar a percepção da comunidade acadêmica sobre a importância das bibliotecas e identificar se estas atendem de maneira satisfatória aos critérios avaliativos do Sinaes, que é o principal instrumento utilizado atualmente para este fim.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e a Biblioteca Universitária

Instituído no ano de 2004 com a publicação da Lei n.º 10.861, o Sinaes, a partir de três frentes distintas, porém complementares, avalia instituições de ensino, cursos de graduação e estudantes, através de instrumentos que abrangem a avaliação institucional interna, externa e o desempenho dos alunos (Brasil, 2004).

Trata-se de um instrumento utilizado para acompanhar o desempenho das instituições educacionais de modo que se possa aferir a qualidade dos processos educativos e se necessário aprimorar ações que visem o alcance da qualidade educacional almejada pela sociedade, tendo como base principalmente a educação como direito social e dever do Estado; os valores sociais historicamente determinados; a regulação e o controle; a prática social com objetivos educativos; o respeito à identidade e à diversidade das instituições em um sistema diversificado; a globalidade; a legitimidade; e a continuidade (Ministério da Educação [MEC], 2004).

No contexto de avaliação da educação superior as bibliotecas universitárias, que de acordo com Maia e Santos (2015) possuem diferentes funções dentre as quais disponibilizar a bibliografia, destacam-se por fazerem parte da infraestrutura institucional e, portanto, serem objeto de avaliação. Para Almeida (2005) a avaliação além de trazer

melhorias para a biblioteca, possibilita determinar a qualidade dos serviços disponibilizados e permite, quando necessário, o redirecionamento de ações.

Desta forma, as bibliotecas são avaliadas tanto no momento da autorização e do reconhecimento de cursos, em que o foco recai sobre aspectos do acervo bibliográfico, que deve necessariamente refletir o Projeto Pedagógico dos cursos (Inep, 2017a), quanto para o credenciamento e credenciamento institucional, em que a avaliação recai principalmente sobre a infraestrutura institucional (Inep, 2017b). Nos Quadros 1 e 2 estão descritos os critérios estabelecidos nos instrumentos avaliativos.

Quadro 1: Critérios de avaliação da bibliografia básica segundo o INEP.

Critérios de Análise do Sinaes - Bibliografia básica
O acervo físico está tombado, informatizado e registrado em nome da IES.
O acervo virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e está registrado em nome da IES
O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado
O acervo está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo
No que diz respeito aos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem
O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC
O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço

Fonte: Adaptado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017a)

Quadro 2: Critérios de avaliação de infraestrutura e atualização do acervo segundo o INEP.

Critérios de Análise do Sinaes	
INFRAESTRUTURA	A infraestrutura atende às necessidades institucionais
	Apresenta acessibilidade
	Possui estações individuais de estudo
	Possui estações coletivas de estudo
	Possui recursos tecnológicos para consulta, guarda, empréstimos e organização do acervo
	Fornecer condições para atendimento educacional especializado
	Disponibiliza recursos inovadores
ATUALIZAÇÃO DO ACERVO	Há plano de atualização do acervo descrito no PDI
	Há viabilidade para execução do plano de atualização do acervo
	Considera-se a alocação de recursos, ações corretivas associadas ao acompanhamento e à avaliação do acervo pela comunidade acadêmica
	Considera-se a previsão de dispositivos inovadores

Fonte: Adaptado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017b)

Considerando que esses são os principais aspectos avaliados em bibliotecas localizadas em instituições de ensino que oferecem cursos de nível superior, e que sua qualidade impacta na avaliação das instituições e dos cursos, e considerando que a análise do que é importante para essas instituições a partir da perspectiva daqueles que fazem uso dos serviços ou trabalham nessas instituições podem ser distintas, apresentar-se-á a seguir uma breve contextualização da instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa, bem como os principais resultados.

Instituto Federal de Brasília e o Sistema de Bibliotecas do IFB

Criado a partir da publicação da Lei Federal n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, o Instituto Federal de Brasília - IFB é uma instituição pública e gratuita que oferta cursos em diferentes modalidades de ensino, inclusive cursos de nível superior (Brasil, 2017).

Atualmente, o IFB possui 1 reitoria e 10 *campi* espalhados por diferentes regiões administrativas do Distrito Federal. Em cada um dos *campi* há uma biblioteca, constituindo, em conjunto, o Sistema de Bibliotecas do Instituto Federal de Brasília – SiBIFB, que tem como principal objetivo dar suporte informacional e bibliográfico para a comunidade acadêmica (Instituto Federal de Brasília [IFB], 2014).

De maneira geral, as bibliotecas buscam a padronização dos serviços oferecidos à comunidade acadêmica, no entanto, podem oferecer serviços distintos para atender as especificidades dos seus usuários (IFB, 2022a). Os principais serviços oferecidos e que são comuns a todas as unidades de informação são: “visitas orientadas; empréstimo, renovação e reserva de materiais; orientação na normalização de documentos; treinamento para acesso e uso de bases de dados; orientação ao usuário na busca de informações bibliográficas” (IFB, 2014, p. 2).

Aspectos metodológicos

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratória e de caráter misto tendo em vista o uso de dados quantitativos e qualitativos que “não se excluem e podem ser importantes se complementando e permitindo um melhor entendimento dos fenômenos em estudo” (Yin como citado em Pereira et al., 2018, p. 59).

Os instrumentos utilizados foram o levantamento documental e questionários, que foram aplicados a estudantes que estavam em fase de conclusão do curso de graduação, a professores que lecionam para estudantes de graduação e aos coordenadores de biblioteca do IFB. Respeitando a regra da anonimização, nas questões sujeitas a análise qualitativa, quando citados, os coordenadores surgem referidos neste artigo como C1 a C8; os estudantes surgem como E1 a E73 e os professores como P1 a P95).

Para facilitar a interpretação dos dados quantitativos utilizou-se o *Software* SPSS versão 28; e dos dados qualitativos a análise de conteúdo de Bardin, com base na técnica de análise temática ou categorial (Bardin, 2016).

Resultados

A biblioteca e os aspectos avaliativos do Sinaes

Para identificar se as bibliotecas do IFB atendiam aos requisitos mínimos presentes no instrumento avaliativo do Sinaes, aplicou-se questionário aos coordenadores de biblioteca. Dos 10 questionários aplicados, obteve-se 8 respostas, o que representa 80% do público pesquisado.

Considerando os critérios avaliativos descritos nos instrumentos de avaliação, que incluem aspectos como acessibilidade, infraestrutura, bibliografia, dentre outros, apenas o item “Informatização do acervo” atende satisfatoriamente a todas as bibliotecas. Com relação aos outros critérios, a maior parte dos participantes concorda que a instituição atende ao critério de acessibilidade (75%), que disponibiliza atendimento especializado (75%), que o acervo é atualizado (75%), tombado e informatizado (87,5%) e que há garantia de acesso ao acervo virtual (75%). No que diz respeito à infraestrutura, 50% dos participantes concordam que ela atende aos critérios estabelecidos pelo Sinaes. Já em relação a bibliografia, 75% dos participantes concordam que atende aos critérios estabelecidos em relação a bibliografia básica e 87,5 % considera que atende em relação a bibliografia complementar. Esses dados podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1: Critérios do Sinaes e as bibliotecas do IFB.

Critérios	Discordo Totalmente	Discordo	Não sei opinar	Concordo	Concordo totalmente
	N / %	N / %	N / %	N / %	N / %
Infraestrutura	-	3 / 37,5	1 / 12,5	1 / 12,5	3 / 37,5
Acessibilidade	-	2 / 25	-	4 / 50	2 / 25
Estações individuais de estudo	1 / 12,5	1 / 12,5	1 / 12,5	1 / 12,5	4 / 50

Estações coletivas de estudo	-	4 / 50	-	-	4 / 50
Informatização do acervo	-	-	-	3 / 37,5	5 / 62,5
Atendimento especializado	-	-	2 / 25	4 / 50	2 / 25
Recursos inovadores	-	1 / 12,5	4 / 50	2 / 25	1 / 12,5
Plano de atualização do acervo no PDI	1 / 12,5	2 / 25	-	1 / 12,5	4 / 50
Viabilidade do plano de atualização do acervo	1 / 12,5	2 / 25	1 / 12,5	1 / 12,5	3 / 37,5
Bibliografia básica	-	2 / 25	-	3 / 37,5	3 / 37,5
Bibliografia complementar	-	1 / 12,5	-	5 / 62,5	2 / 25
Atualização do acervo	-	2 / 25	-	4 / 50	2 / 25
Periódicos especializados	1 / 12,5	1 / 12,5	2 / 25	2 / 25	2 / 25
Acervo tombado e informatizado	-	1 / 12,5	-	4 / 50	3 / 37,5
Acervo virtual com garantia de acesso	-	1 / 12,5	1 / 12,5	4 / 50	2 / 25
Acervo registrado em nome da IES	-	-	3 / 37,5	-	5 / 62,5

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Além dos aspectos mencionados e presente nos instrumentos avaliativos, foi referido que a avaliação deve considerar “[...] se há salas para treinamentos, se o espaço físico está adequado à quantidade de exemplares do acervo, além de mobiliário e equipamentos como computadores suficientes para a quantidade de alunos atendidos pelo campus (Coordenador C1)” e, também, a necessidade de atentar-se a “[...] Quantidade de

servidores para compor o quadro do setor e horário de funcionamento da biblioteca (Coordenador C4)”.

Ainda em relação à abrangência dos critérios avaliativos do Sinaes, os participantes responderam a uma questão aberta e das 8 respostas recebidas 6 foram analisadas, pois as demais não apresentavam conteúdo relevante para responder a questão. Definiu-se uma categoria para a análise desta resposta e 4 subcategorias conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Análise de conteúdo referente à questão 13: Itens avaliados pelo Ministério da Educação x Universo da biblioteca.

Categoria	Subcategorias	Número de Citações / Frequência
Atitude negativa	Atividades culturais	3 / 50%
	Recursos Humanos	2 / 33,3%
	Atendimento	1 / 16,6%
	Infraestrutura	1 / 16,6%

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Na percepção dos profissionais o instrumento não abrange todos os aspectos da biblioteca pois não consideram, por exemplo, as atividades de cunho cultural tampouco a quantidade de servidores que atuam no setor. O coordenador C1, por exemplo, afirmou que o instrumento “[...] não contempla ações voltadas à promoção de leitura, projetos, como: clube de leitura, campanhas de maior prazo para acesso ao acervo de literatura, destaque de obras [...]”, e o coordenador C7 afirmou que “[...] Há aspectos humanos e subjetivos que não são contemplados pelo instrumento de avaliação”.

Neste sentido destaca-se principalmente a necessidade de desenvolver instrumentos que avaliem outros aspectos que se relacionam aos produtos e serviços disponibilizados, bem como aos profissionais e sua inclusão no planejamento acadêmico e todo o domínio de atuação da biblioteca (Lubisco & Sousa, 2019).

A percepção dos estudantes

Para conhecer a percepção dos estudantes em relação à biblioteca foram aplicados questionários aos estudantes que estão em fase de conclusão do curso superior. Dos 237 estudantes pesquisados obtiveram-se 73 respostas, o que corresponde a uma taxa de resposta de 30,8%.

Os estudantes foram questionados quanto ao uso da biblioteca e os motivos que fazem com que a frequentem. A Tabela 3 demonstra que os serviços mais utilizados são o empréstimo e a devolução de livros (67,1%) e o uso da sala de estudos (53,4%), respectivamente, revelando neste sentido a importância do acervo e da infraestrutura.

Tabela 3: Serviços oferecidos pelas bibliotecas do IFB.

Serviços	N	%
Empréstimo e devolução de livros	49	67,1
Uso da sala de estudos	39	53,4
Pesquisa nos computadores	18	24,7
Pagamento de multa e/ou emissão de GRU	4	5,5
Auxílio para a normatização de trabalhos acadêmicos	7	9,6
Emissão de Nada Consta	1	1,4
Elaboração de Ficha Catalográfica	1	1,4
Levantamento Bibliográfico	2	2,7
Auxílio no uso de Base de Dados	2	2,7
Consulta ao acervo	11	15,1
Dúvidas	7	9,6
Não frequento a biblioteca	10	13,7
Outros	1	1,4

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Os participantes também foram questionados quanto à importância da biblioteca em termos de aprendizado e desempenho e neste sentido os dados obtidos (cf. Tabela 4)

revelam que 79,4% considera que a biblioteca desempenha um papel importante ao longo da formação.

Tabela 4: Importância da biblioteca na percepção dos estudantes.

	N	%
Pouco importante	2	2,7
Moderado	13	17,8
Importante	25	34,2
Muito importante	33	45,2
Total	73	100

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Uma questão aberta contribuiu para a análise desses dados já que cerca de 40% dos estudantes concordaram que a biblioteca contribui ao longo da formação, principalmente com o acesso a bibliografia indicada pelos professores. O participante E71 por exemplo afirmou que “Sempre que procurava um livro que alguma professora indicava, conseguia achar.”

A percepção dos professores

Para conhecer a percepção dos docentes em relação à biblioteca foram aplicados questionários àqueles que lecionam para estudantes de nível superior. Dos 364 professores pesquisados obteve-se 95 respostas, o que representa 26,1% do universo.

De acordo com os dados da Tabela 5, foi possível perceber que 94,7% dos professores consideram que a biblioteca é importante para a formação dos estudantes.

Tabela 5: Importância da biblioteca na formação dos estudantes na percepção dos professores.

	N	%
Pouco importante	2	2,1
Moderado	3	3,2

Importante	34	35,8
Muito importante	56	58,9
Total	95	100

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Para conhecer melhor a percepção dos professores sobre o papel da biblioteca ao longo da formação acadêmica dos estudantes foi colocada uma questão aberta, à qual foram recebidas 95 respostas; destas, 89 foram analisadas uma vez que as demais não apresentavam conteúdo relevante. Para análise das respostas definiram-se 11 categorias, apresentadas na Tabela 6.

A análise dos dados demonstra que 56,1% dos participantes concordam que a principal contribuição da biblioteca está relacionada com acesso a fontes de informação. A exemplo disso, o professor P3 afirmou que a biblioteca contribui com o “[...] acesso a materiais para consultas, em diferentes mídias [...]”, e o professor P1 que a biblioteca contribui “Ao fornecer suporte físico, além dos acervos digitalizados [...]”. Outro aspecto mencionado por 20,2 % dos participantes foi a possibilidade de realização de pesquisas. O participante P3 afirmou que a biblioteca é “[...] espaço de referência para estudos coletivos ou individuais [...]”, e o participante P49 que a biblioteca “[...] apresenta um espaço acolhedor e de qualidade para que o aluno possa realizar seus estudos [...]”.

Tabela 6: Contribuição da Biblioteca na formação dos estudantes.

Categoria	Número de Citações / Frequência
Acesso ao conhecimento	15 / 16,8%
Acesso a fontes de informação	50 / 56,1%
Formação	6 / 6,7%
Ensino e aprendizagem	6 / 6,7%
Espaço de estudo	25 / 28%

Pesquisa	18 / 20,2%
Hábito de leitura	11 / 12,3%
Capacitação	7 / 7,8%
Normalização	4 / 4,4%
Acesso a internet e computadores	4 / 4,4%
Outros	7 / 7,8%

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Triangulação de dados

Como estratégia de validação e confiabilidade da pesquisa optou-se pelo uso da triangulação de dados para identificação de convergências e divergências que pudessem contribuir para a compreensão da questão apresentada inicialmente no estudo. A Figura 1 sintetiza os principais pontos mencionados pelos atores sociais que participaram do estudo, bem como os aspectos identificados por meio da pesquisa bibliográfica e documental.

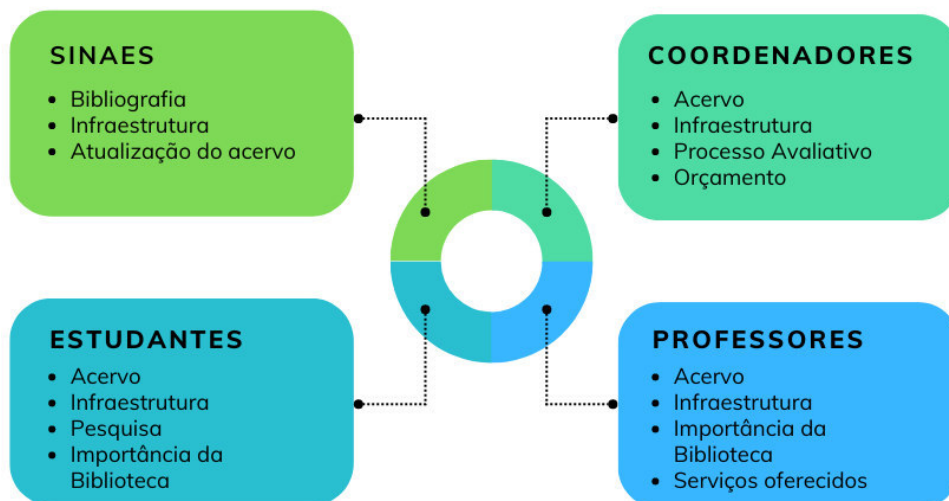


Figura 1: Divergências e convergências.

Como pontos de convergência destacam-se o acervo bibliográfico e a infraestrutura como itens mais relevantes e mencionados pelos participantes, e que também estão presentes como critérios de avaliação do Sinaes. Já em relação aos pontos de divergência, destacam-se a inexistência de critérios que abranjam outros serviços comumente disponibilizados por bibliotecas como capacitações, cursos e palestras.

Importa destacar que acervo e infraestrutura foram mencionados como satisfatórios, mas também ficou demonstrada a necessidade de melhorias em torno desses aspectos.

Proposta de intervenção

A partir da fundamentação teórica e do levantamento de dados realizados, constatou-se que a percepção da comunidade acadêmica em relação às bibliotecas é mais abrangente do que os aspectos relacionados e avaliados através dos instrumentos avaliativos. Diante disso, e considerando as necessidades informacionais de estudantes e professores e que a biblioteca tem o papel de apoiar as atividades de ensino, pesquisa e de extensão, contribuindo para o desenvolvimento de competências em diferentes contextos, elaborou-se uma proposta interventiva baseada na realidade institucional do SiBIFB.

Esta proposta interventiva considerou especialmente as contribuições dos participantes da pesquisa e foi feita com base na ferramenta de gestão conhecida como 5W2H, ferramenta de gestão que norteia a execução de um plano de ação (Carvalho, 2018).

Nela há sugestão de ações tanto direcionadas a instituição quanto ações direcionadas ao sistema de bibliotecas, que estão descritas na Tabela 7.

Tabela 7: Ações da Proposta Interventiva.

Instituição
Definir orçamento anual para aquisição de acervo (físico e digital), manutenções e demais rotinas da biblioteca.
Ampliação do quadro de servidores.
Ampliação da infraestrutura das bibliotecas.
Sistema de Bibliotecas

Implicação dos professores quanto à participação no processo de aquisição e quanto ao uso do espaço da biblioteca.

Ampliação do acervo virtual.

Ampliação da oferta de cursos, oficinas, palestras e maior aproximação com os usuários.

Realização de estudo de usuários pelo menos a cada 2 anos.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da implementação dessas ações, espera-se que o acervo da biblioteca seja constantemente atualizado e ofereça variedade de recursos, que incluem livros, periódicos, artigos, bases de dados, e-books, e recursos digitais, além da modernização dos recursos tecnológicos da biblioteca, como computadores, internet, e equipamentos de leitura. Espera-se também que o ambiente seja confortável e convidativo para estudo. Ademais, acredita-se que será possível promover mais atividades culturais e educacionais, como palestras, cursos, e oficinas, contribuindo desta forma para tornar o espaço da biblioteca mais dinâmico, alinhando desta forma expectativas da comunidade acadêmica ao papel das bibliotecas.

Considerações Finais

A avaliação é indispensável para toda instituição de ensino e deve nortear ações em busca de melhorias. No âmbito do estudo realizado e considerando os objetivos delineados para este artigo, de apresentar a percepção da comunidade acadêmica do IFB sobre a importância das bibliotecas e identificar se elas atendem de maneira satisfatória aos critérios avaliativos do Sinaes, percebeu-se que os resultados alcançados indicam que os estudantes e professores reconhecem a importância das bibliotecas para o processo de ensino e aprendizagem, pesquisa e extensão, tendo em vista o fato delas serem consideradas essenciais para o acesso à informação, a um espaço adequado de estudo, para o desenvolvimento de habilidades informacionais e para a formação de cidadãos críticos.

Os participantes reconhecem também a necessidade de melhorias para as bibliotecas pesquisadas. Considerando especialmente os indicadores propostos pelo Ministério da Educação para avaliação das bibliotecas, as unidades de informação avaliadas atendem

parcialmente ao padrão estabelecido, já que existe a necessidade de melhorias em relação ao acervo e sua atualização, bem como a necessidade de ampliação dos espaços.

Desta forma, espera-se que a partir dos resultados alcançados com esta pesquisa, surjam outras reflexões em torno da qualidade das bibliotecas de forma que se possa aprimorar o trabalho desenvolvido pelo SiBIFB alinhando-o às expectativas da comunidade acadêmica.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. C. B. de. (2005). *Planejamento de bibliotecas e serviços de informação*. Briquet de Lemos.
- Andriola, W. B., & Araújo, A. C. (2018). Uso de indicadores para diagnóstico para diagnóstico situacional de Instituições de Ensino Superior. *Ensaio*, 26(100), 645–663. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601062>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. (2004). *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm
- Brasil. (2017). *Decreto n. 9235, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm.
- Carvalho, F. C. A. de. (2018). *Gestão de projetos* (2ª ed.). Pearson Education do Brasil.
- Cavalcanti, L. M. R., Guerra, M. D. G. G. V., & Gomes, C. S. F. (2021). Avaliação de cursos do ensino superior no Brasil: o Sinaes na sua relação com a qualidade. *EccoS – Revista Científica*, 56, 1–20. <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13437>
- Instituto Federal de Brasília. (2014). *Regulamento do Sistema de Bibliotecas do Instituto Federal de Brasília* (SiBIFB). <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/15706/Regulamento%20do%20Sistema%20de%20Bibliotecas%20do%20Insti>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017a). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação: presencial e a distância: autorização*. INEP. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017b). *Instrumento de avaliação institucional externa: presencial e a distância : credenciamento*. INEP. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf
- Lubisco, N. M. L., & Sousa, F. B. de. (2019). Avaliação dos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia: a biblioteca universitária em foco, de 2010 a 2017.

Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação, 12(3), 665–701.
<https://doi.org/10.26512/rici.v12.n3.2019.17762>

Maia, L. C. G., & Santos, M. D. S. L. (2015). Gestão da biblioteca universitária: análise com base nos indicadores de avaliação do MEC. *Perspectivas em Ciência Da Informação*, 20(2), 100–119.

Ministério da Educação. (2004). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*.

Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica* (1.ed.). Universidade Federal de Santa Maria.

Fatores Determinantes para o Sucesso Educacional no Ensino Médio no Brasil. Estudo de Caso numa Instituição Pública Federal

Roger M. D. Ledo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *campus* Samambaia
E-mail: roger.ledo@ifb.edu.br

Maria João Cardona

Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação
E-mail: mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

Entender os principais fatores que contribuem para o insucesso educacional nas trajetórias escolares é fundamental para uma educação redutora de desigualdades sociais e promotora de oportunidades. Este tema é relevante para o Brasil, visto que o país possui altas taxas de reprovação e abandono escolar, sobretudo no primeiro ano do ensino médio. Apresentamos aqui um estudo de caso, que tem por objetivo identificar os principais fatores de insucesso educacional numa instituição de ensino brasileira que oferece ensino profissional associado ao ensino médio. Realizámos entrevistas semiestruturadas a alunos aprovados e reprovados no primeiro ano do ensino médio, além de também entrevistarmos o coordenador de curso da instituição. Os resultados apontam que fatores socioeconômicos e escolares/institucionais locais influenciaram as trajetórias dos estudantes. De entre os entrevistados, reprovações ocorreram em estudantes de famílias com renda muito baixa, enquanto estudantes de famílias com renda familiar mais alta não sofreram reprovação. A renda influenciou também a decisão familiar de pagar, ou não, o reforço escolar a seus filhos em momentos críticos; e influenciou também decisões de prosseguimento de estudos rumo ao ensino superior. Em termos escolares/institucionais, todos os entrevistados relataram dificuldades de gerenciamento do tempo por conta do volume de matérias exigidas nas escolas politécnicas. Relataram ainda problemas de excesso de conteúdos e dificuldades em estar nos atendimentos para alunos com dificuldade, por estes se concentrarem apenas em dois dias na semana. Diante disso, propomos intervenções como um melhor acompanhamento dos alunos de baixa renda em momentos iniciais de suas trajetórias escolares e mais ações em sala de aula para o desenvolvimento e consecução

de atividades, a par de ser disponibilizado mais tempo para o apoio fora do horário de aula, para estudantes com mais dificuldades.

Introdução

Entender os principais fatores que contribuem para o insucesso educacional nas diferentes trajetórias escolares é fundamental para a promoção de uma educação libertadora, redutora de desigualdades e geradora de oportunidades em uma sociedade. Para o Brasil, este tema é de extrema importância, haja vista que o último relatório PISA antes da pandemia por COVID-19 o classifica como o 4º pior país em taxas de reprovação e abandono escolar em todo o mundo, perdendo apenas para Marrocos, Colômbia e Líbano (OECD, 2019; INEP-Brasil, 2020).

Estima-se que 34,1% dos estudantes brasileiros reprovou pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar, valor bem acima da média mundial (11,4%) (INEP-Brasil, 2020). De todas as séries, o primeiro ano do ensino médio (equivalente ao primeiro ano do ensino secundário em Portugal) é o que possui a maior média de reprovação (15,4%) (Todos pela educação, 2020). Fatores determinantes para quadros desastrosos como esse variam na literatura, incluindo desde questões socioeconômicas (Coleman, 1966; Boudon, 1981), passando pelo capital cultural (*background*) prévio das famílias (Lahire, 1997; Castro & Tavares Jr., 2016), além de questões relativas à própria estrutura e funcionamento das instituições escolares em nível regional e local (Bourdieu & Passeron, 1970).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são instituições brasileiras prioritariamente focadas na oferta de educação profissional técnica de nível médio, em maior parte na forma de cursos integrados. Nesta modalidade de ensino, o estudante cursa tanto disciplinas comuns ao ensino médio quanto disciplinas específicas de sua formação técnica (Lei 11.892, 2008).

Atualmente existem mais de 700 unidades de IFs em todo o Brasil e as formas de ingresso para cursos técnicos neles variam de instituição por instituição e, em alguns casos, se dá por sorteio. Segundo essas instituições, o sorteio garante maior igualdade de acesso do que a realização de provas de proficiência, visto que a seleção por prova beneficiaria apenas um perfil de estudantes, geralmente de escolas particulares, de famílias com maior poder aquisitivo e, portanto, mais bem preparados (com maior capital cultural, alinhado aos interesses da escola). O sorteio, por sua vez, asseguraria chances iguais de ingresso a

qualquer estudante interessado. Contudo, se por um lado a seleção por sorteio promove equidade no acesso, por outro, esse tipo de seleção cria turmas bastante heterogêneas, incluindo em uma sala alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Alguns estudantes estariam com aprendizagem perfeitamente adequada ao início do ensino médio enquanto alguns outros estudantes estariam com carências de aprendizagem críticas ou muito críticas. Como resultado, é comum que o primeiro ano de cursos técnicos integrados em diferentes IFs apresentem índices de reprovação ainda maiores que a média nacional (T. O. C. Silva et al., 2020), destacando que a garantia de igualdade de acesso a estudantes não necessariamente implica na garantir de equidade de permanência e êxito deles.

Diante de todo o exposto, este estudo tem como objetivo identificar os principais determinantes para o sucesso (e, conseqüentemente, para o insucesso) educativo de alunos/as que ingressam no primeiro ano do ensino médio em uma instituição de ensino (IF) brasileira. Especificamente verificamos dentre (1) Fatores socioeconômicos, (2) de *background*/capital cultural familiar e (3) relativos ao sistema de ensino, trabalho pedagógico e autoridade pedagógica da instituição escolar, quais preponderam dentro do caso em estudo. Para uma melhor exposição desse tema, apresentamos um breve referencial teórico (que pode ser ignorado pelo leitor, se preferir) antes da metodologia e apresentação dos resultados.

Por uma definição de sucesso escolar aplicável ao nosso contexto de estudo

Dentro da Sociologia da Educação, sucesso escolar pode ser interpretado de diversas maneiras, e nenhuma delas consegue ser aplicável a todas as realidades. Por exemplo, considerando o sucesso educacional como uma trajetória escolar bem-sucedida (Nogueira & Fortes, 2004), o ponto de chegada pode ser pouco informativo se não trouxer consigo informações acerca do ponto de partida (ex.: classe social) e da “velocidade” do estudante durante o percurso (se o realizou em idade apropriada ou com acúmulo de reprovações e/ou abandonos). Como exemplo, dois estudantes concluindo o mesmo curso em uma mesma faculdade (com um mesmo ponto de chegada) podem representar tanto um caso de sucesso quanto de fracasso, a depender de seus contextos sociais, econômicos e culturais (pontos de partida). Caso um dos estudantes concluintes seja oriundo de um meio social pobre e com pais analfabetos, o simples fato de concluir um curso superior seria um caso de sucesso. Contudo, caso o outro concluinte seja proveniente de um contexto

social rico, com pais dotados de altíssimo capital cultural e formados em cursos e universidades prestigiadas pela sociedade, a conclusão de um curso de baixo prestígio (e/ou em uma instituição não renomada) poderia ser encarado como um caso de fracasso, caso o esforço do estudante não resultasse em manutenção do status econômico e/ou social, mas no seu decréscimo.

Sucesso educacional pode ser também de difícil análise e mensuração pelo simples fato de a formação educacional ser uma trajetória de longo prazo. Por exemplo, o sucesso educacional percebido como aquele que redunde em empregabilidade (em nível especializado) e em ascensão social não consegue ser avaliado dentro em um curto intervalo de tempo ou dentro do espaço escolar. Como esclarecido por Nóvoa (1988), o modelo educacional vigente separa o tempo de formação (estudo) do tempo de ação (trabalho), gerando dois espaços, dois tempos e duas culturas diferentes, pouco comunicantes. Ademais, os novos paradigmas do trabalho e da formação educacional transformaram a trajetória educacional algo contínuo, permanente (*lifelong learning* ou educação permanente), modificando ainda mais percepção do sucesso educacional com um ponto de chegada fixo. Considerando que o público-alvo desse estudo é composto por estudantes recém ingressantes no ensino médio brasileiro, provenientes de contextos de renda familiar média-baixa e baixa, e cujos pais abarquem uma elevada proporção de pessoas com ensino fundamental e médio incompleto (entre 36% e 54%) (Silva, 2014), optamos por adotar uma definição sucesso de escolar similar à de Lahire (1997), aplicado em uma realidade similar na França.

Lahire (1997) identificou os principais fatores para o sucesso escolar entre estudantes do primeiro grau em classes sociais populares na França. O público desse estudo era composto maioritariamente por famílias estrangeiras (maior parte de magrebinos, mais ainda com representantes de diversos outros países), seguidos por franceses. A maioria dos pais eram operários ou empregados não-qualificados e a maioria das mães eram donas-de-casa. Entre os estrangeiros, o analfabetismo e carências de domínio da língua francesa eram nítidos. Especificamente para esse estudo, Lahire (1997) considerou o sucesso escolar como a chegada a uma determinada série do primeiro grau sem reprovações (em idade adequada) e com boas notas em francês e matemática na avaliação nacional (acima de 6), além de relatos dos professores acerca do comportamento do aluno em sala-de-aula e da constância de suas notas. Essa definição de sucesso escolar engloba, portanto, aspetos

sumativos e formativos da trajetória estudantil, além da idade do aluno. Ressaltamos, todavia, que essa definição possui nuances que inviabilizam sua aplicação de forma literal à realidade brasileira nesse estudo de caso. Em primeiro lugar, o Brasil se difere por ainda não possuir uma avaliação nacional unificada aplicada a todos os alunos concluintes do ensino fundamental e que iniciam o ensino médio. Segundo, a avaliação formativa dos professores pode ser inviável para este estudo específico, uma vez que o público-alvo desse estudo é de recém-ingressantes no ensino médio e que, portanto, não possuíram contato prévio ou histórico de acompanhamento com seus novos professores. Mesmo assim, apesar dessas ponderações, algumas similaridades fazem com que essa definição possa ser útil e aplicável à realidade brasileira, sobretudo nos aspectos de avanço nas séries escolares em idade adequada e em ritmo adequado (sem reprovações, abandonos ou acúmulo de dependências).

Considerando todos esses aspectos mencionados, adotamos como definição de sucesso escolar chegar ao ensino médio em idade regular, ou seja, sem reprovações ou abandonos, e com desempenho adequado em todas as disciplinas (sem realizar dependências). Apesar de essa definição ser menos rica que a de Lahire (1997), por não incorporar aspectos formativos dos professores, ela incorpora elementos objetivos de idade escolar, reprovação ou abandonos, e ainda acerca da constância das notas (pela realização de dependências). Vale ressaltar que essa definição, apesar de simplificada, entra em acordo com outros estudos brasileiros, como o de Castro & Tavares Jr. (2016), que caracterizou alunos/as em sucesso escolar como o grupo daqueles que nunca foram reprovados, nunca abandonaram a escola e chegaram ao terceiro ano do ensino médio em idade razoável, com trajetórias contínuas e regulares.

Principais fatores que contribuem para o (in)sucesso educacional

Desde a metade do século XX a literatura tem se debruçado em caracterizar os fatores que mais contribuem para o sucesso escolar (e para o seu fracasso, em contrapartida) em uma variedade de contextos históricos, socioeconômicos, culturais e institucionais, em diferentes países. As primeiras teorias de capital humano emergiram nesse momento, influenciadas principalmente por princípios da economia clássica e da administração científica. Autores como Mincer (1958) e Schulz (1964) defendiam uma visão positiva e meritocrática da educação, sugerindo que o investimento em formação de pessoal (maior

escolarização das pessoas) seria um dos fatores mais importantes para aumentar a distribuição de renda para as famílias e reduzir desigualdades sociais. Nesse contexto, a escola se comportaria como o principal vetor para a promoção da igualdade de oportunidades. Nesse mesmo período era apresentado o relatório 'Equality of Educational Opportunity', mais conhecido como relatório Coleman (1966), um dos primeiros estudos sobre sucesso educacional em larga escala nos Estados Unidos. Mesmo doze anos após decisão histórica da Suprema Corte americana pondo fim à segregação racial nas escolas daquele país, o relatório evidenciou uma forte segregação étnico-racial nas escolas americanas e uma discrepância nas trajetórias educacionais entre brancos e negros. Basicamente, estudantes brancos possuíam trajetórias escolares mais constantes (sem atrasos ou reprovações) até o final do ensino secundário, enquanto estudantes negros apresentavam mais frequentemente trajetórias conturbadas com reprovações e abandonos.

Em termos institucionais, escolas americanas de maioria branca possuíam mais recursos didáticos (laboratórios de ciências e línguas, bibliotecas, livros), currículos mais completos (inclusive com atividades extracurriculares com vistas ao ensino superior, como exemplo: grupos de debate e jornais estudantis) e continham mais professores por aluno do que escolas de maioria negra. Constatava-se ainda que era comum que professores brancos ensinassem alunos brancos e negros, enquanto professores negros geralmente só ensinavam alunos negros, sendo raro que estes fossem professores de estudantes brancos. De uma maneira geral, o rendimento estudantil de alunos brancos em testes padronizados pareceu ser menos afetado pela qualidade da escola (provavelmente por outras influências de nível socioeconômico e familiar), enquanto estudantes negros dependiam mais da qualidade da escola (se ofereciam recursos didáticos, currículo adequado e se possuíam professores com background educacional adequado) para realizarem bem nos testes. Em termos das relações sociais e familiares, notou-se que crianças brancas possuíam pais e círculos de amizade com maior formação acadêmica e, de igual modo, incluíam a formação superior como objetivo de vida; enquanto essa realidade não era comum entre crianças negras. Ainda, estudantes negros e latinos possuíam menor convicção de que poderiam influenciar seu próprio ambiente e futuro se comparado aos estudantes brancos. Em suma, as escolas americanas ofereciam menos oportunidades para crianças negras que brancas e, aparentemente, as condições socioeconômicas e o *background* familiar do estudante

eram as variáveis que mais contribuíam para o sucesso educacional nos Estados Unidos naquele cenário.

Alguns anos depois, Bourdieu & Passeron (1970) apresentavam, na França, uma crítica às teorias de capital humano, sobretudo acerca do papel das instituições escolares na redução de desigualdades sociais. Segundo os autores, desigualdades sociais não seriam resolvidas com uma maior oferta escolar, uma vez que a própria escola se comportaria institucionalmente como reprodutora de símbolos e de uma cultura dominante, e que isso contribuiria significativamente na manutenção de desigualdades sociais. Para isso, os autores trazem diversos conceitos para sustentar a teoria, dentre eles ‘capital cultural’ e ‘violência simbólica’. Capital cultural representa o conjunto de conhecimentos, experiências e comportamentos que cada estudante traz para o ambiente escolar, sua bagagem cultural, oriunda de sua família e de seu ambiente de convívio. Como cada criança possui uma experiência de vida própria, a partir de sua classe social e ambiente de convívio, é de se esperar que o capital cultural entre estudantes de uma mesma escola também seja variável, podendo destoar ou não da cultura escolar.

O segundo conceito, de violência simbólica, representa uma violência que encontra seu espaço no imaginário social e que, conseqüentemente, disciplina as condutas, estilo de vida e promove a aceitação de uma ordem social vigente. Ela pode ou não vir acompanhada da violência física, mas independente disso, é socialmente percebida e aceita dentro de uma comunidade e, obrigatoriamente, valida uma autoridade pedagógica, um trabalho pedagógico, um sistema de ensino e, de forma mais ampla, toda uma cultura dominante. Segundo os autores, mesmo que ela não perceba, a escola representaria a instituição credenciada pelo estado e detentora das ferramentas de promoção da violência simbólica em favor de uma cultura dominante e da manutenção de uma hierarquia social. A escola não promoveria um ambiente de troca de saberes, de exaltação aos diferentes capitais culturais, mas se tornaria uma instituição de seleção dos capitais culturais mais próximos aos desejados pelo sistema de ensino e pela cultura dominante. Estudantes com capital cultural mais próximo ao da escola seriam selecionados positivamente, enquanto alunos com capital cultural mais destoante seriam moldados (por intenso trabalho pedagógico, com violência simbólica) a fim de inculcarem um *habitus* similar ao desejado pela escola. Caso o aluno não atenda essa moldagem ao longo da trajetória, ele seria posto de lado no

processo educativo, não recebendo certificações, credenciamentos ou trajetórias mais longas e prestigiosas.

Bourdieu & Passeron (1970) defendem que a escola, por meio de seus trabalhos pedagógicos, frequentemente pratica exclusão e violência simbólica a alunos de classes sociais mais pobres, que provavelmente possuíam capital cultural destoante do de interesse da escola. Por consequência, ela inevitavelmente selecionaria para melhores posições educacionais apenas uma parcela de seus estudantes, provavelmente oriundos de famílias de classes sociais mais favorecidas. Assim, restaria aos estudantes mais pobres, com capital cultural e *habitus* destoante, a marginalização. Nessa perspectiva, a escola não promoveria equidade de oportunidades, descoberta de aptidões ou ascensão social, mas sim a reprodução de desigualdades sociais em seu espaço e ao longo das gerações.

No mesmo período e de forma ligeiramente concorrente, Raymon Boudon (1981) propôs outros mecanismos mantenedores da desigualdade de oportunidades escolares em uma sociedade, contudo dentro de um individualismo metodológico. Tanto Boudon (1981) quanto Bourdieu & Passeron (1970) enxergavam baixa mudança na estrutura social ao longo das gerações, entretanto Boudon (1981) divergia dos dois teóricos nas causas da manutenção dessa estrutura social. Boudon considerava que a escola não representava uma instituição que promovia a manutenção de desigualdades sociais, ou ainda que o capital cultural dos pais não seria o fator mais importante para explicar o sucesso escolar dos filhos, pelo menos ao longo de toda uma trajetória educacional. Para ele, a própria demanda das famílias por educação seria o principal fator para a manutenção de desigualdades sociais e educacionais. Para compreender esse fenômeno, Boudon nos convida a refletir como as diferentes famílias, de acordo com sua posição social, racionalizam a trajetória escolar. Cada família fará raciocínios que pesam inúmeras variáveis (financeiras, de deslocamento, de tempo investido e de risco de fracasso) antes de tomar uma decisão sobre a trajetória escolar de seus filhos. Segundo o autor, famílias mais ricas geralmente se organizam e se engajam em inserir seus filhos em estudos mais longos, que são justamente aqueles mais valorizados socialmente. Filhos de classes mais populares (mais pobres), todavia, estariam geralmente engajados em caminhos educacionais mais curtos e, por consequência, menos valorizados.

Segundo Boudon (1981), famílias com maior poder aquisitivo tentarão naturalmente rentabilizar o esforço escolar de seus filhos com diplomas suficientemente elevados e que garantam uma posição social equivalente ou superior à dos pais. Obviamente, essas trajetórias serão mais longas e de custo financeiro mais elevado. Contudo, tanto o custo quanto o tempo de investimento não seriam empecilhos nessa classe social e poderiam ser assimilados no orçamento das famílias mais ricas. Famílias com menor poder aquisitivo (e, geralmente, com pais com um menor nível educacional) tenderão escolher cursos de menor duração (cursos vocacionais/ técnicos, por exemplo). A escolha por cursos de menor duração pode inclusive ser lucrativa em alguns casos, pois permitirá ao filho manter o mesmo status social de seus pais ou até superá-lo, caso a família não possua exemplos de familiares com diploma. Para esse caso, mesmo com a decisão familiar de uma trajetória mais curta e menos valorizada, ela seria uma decisão mais barata (a família poderia arcar) e ainda garantiria uma progressão social que seus pais não haviam experimentado.

A observação dos argumentos de Boudon é ainda suportada nos casos de alunos que provêm de família rica, mas que possuem desempenhos escolares medíocres. Mesmo com resultados fracos, famílias ricas tendem a continuar mantendo seus filhos em trajetórias escolares mais longas, difíceis e, inclusive, mais caras, na esperança de garantir ao seu filho o mesmo patamar socioeconômico que seus pais se encontram. Infelizmente, para crianças de origem mais humilde, resultados fracos não tenderão a ser encarados da mesma maneira pelas famílias, de forma que frequentemente esses alunos serão reorientados para cursos mais curtos e menos valorizados. Portanto, Boudon se diferencia de Bourdieu basicamente por considerar as demandas individuais por educação de cada família como a variável mais importante em explicar a desigualdade de oportunidades e o sucesso escolares, além de relativizar o poder da escola em reproduzir desigualdades sociais, pela imposição de uma cultura dominante por meio da legitimação da prática de violência simbólica em seu ambiente. Para Boudon, a posição socioeconômica dos pais e a demanda por educação de cada família seriam as variáveis mais importantes dentro da desigualdade de oportunidades escolares.

Posteriormente e de forma bastante interessante, Bernard Lahire (1997) avaliou in loco sucesso escolar em classes sociais mais desfavorecidas na França. Lahire percebeu casos peculiares de sucesso educacional em meios sociais mais pobres e tentou caracterizar um

conjunto de fatores que determinavam esses casos de sucesso. O público-alvo era composto por famílias estrangeiras em sua maioria (magrebins na maior parte, mais ainda com representantes de outros países africanos e orientais), seguidos por franceses. A maioria dos pais eram de classe social baixa, composto por operários, empregados não-qualificados ou donas-de-casa. Entre os estrangeiros, o analfabetismo e carências de domínio da língua francesa eram bastante comuns. Com base nessas informações, era de se esperar que todos esses casos redundariam em fracasso escolar. Contudo, os filhos de algumas dessas famílias seguiam trajetórias de pleno sucesso educacional.

Ao se debruçar caso a caso, em entrevistas com os professores e famílias dos alunos, Lahire (1997) percebeu que, a depender da configuração e arranjo familiar, algumas famílias conseguiam aproximar suas práticas de vida às da realidade escolar, trazendo as bases para a construção de algum *ethos* e capital cultural mínimo (porém suficiente) aos anseios da escola. Atividades cotidianas, como gerenciar o tempo do filho (considerando a escola como parte importante da vida dele), organizar e ordenar documentos e fotografias, planejar e listar atividades do dia, utilizar o calendário, agenda, escrever listas de compra e listas de gastos, requerem uma certa reflexão, planejamento e ordenação mental. Além disso, o uso da linguagem escrita (mesmo que minimamente) aproximaria o *ethos* familiar do da escola. Ainda, a presença de um maior tempo de contato dos pais com os filhos, monitorando a realização de tarefas, acompanhando os filhos em atividades escolares e extracurriculares (como ida à biblioteca, museus, ao parque) contribuiria para a construção de algum capital cultural mínimo em consonância com o universo escolar. Ficou ainda evidente para o autor que, apesar da pobreza de capital cultural na grande maioria das famílias entrevistadas, algumas decisões familiares específicas, como a matrícula de seus filhos de forma mais precoce na escola (desde a pré-escola), construía no estudante um conjunto de comportamentos e posturas mais adequados ao *habitus* escolar, além de trazer algum capital cultural de interesse para a vida escolar, transformando esses casos em sucessos escolares.

Lahire (1997) evidenciou, portanto, que somente a presença (ou ausência) de capital econômico e capital cultural nas famílias influenciavam, porém não eram determinantes no sucesso escolar. Para o autor, o sucesso escolar também envolveria ainda uma rede de outros fatores de ordem familiar, de configurações complexas e de redes de interdependência.

Desde então, diversos autores tem se debruçado em identificar fatores responsáveis para o sucesso e insucesso escolar tanto em nível local (T. O. C. Silva, Santos, Cunha, & Magrone, 2020) quanto regional (Castro & Júnior, 2016), na tentativa de melhorar o rendimento dos estudantes em avaliações globais (OCDE) e reduzir desigualdades sociais e educacionais. De uma maneira geral, todo o arcabouço teórico citado ressaltou que fatores (1) de origem socioeconômica, (2) de capital cultural (*background* familiar) e (3) relativos à própria instituição escolar como um todo influenciam trajetórias escolares de sucesso. Contudo, é possível ainda imaginar que esses fatores interajam com (a) decisões específicas de cada família, avaliando prós e contras acerca de uma trajetória educacional, ou ainda com (b) configurações familiares específicas, que podem facilitar a educação escolar, mesmo em famílias mais pobres. Acreditamos, portanto, que todos esses fatores poderiam ser analisados dentro do caso a ser apresentado em nosso estudo.

Metodologia de estudo

Contexto de estudo

O Distrito Federal se localiza no centro do Brasil e possui a maior renda salarial per capita do país, superando em 86,64% a média nacional. Contudo, o DF também possui diferenças sociais bastante evidentes. A maioria da população de maior poder aquisitivo se encontra no centro do DF, em Brasília (a capital nacional). Contrastando com essa realidade, o entorno de Brasília compreende diversas cidades-satélite, circunvizinhas à capital federal e que estabelecem com ela relações estreitas de interdependência. Ressaltamos que instituição escolar-alvo dessa investigação se localiza em uma dessas cidades-satélite do Distrito Federal (DF) (Figura 1).

A cidade onde realizamos nossa investigação se localiza no entrono de Brasília (Figura 1 e Figura 2) e contrasta com a realidade de Brasília por abrigar maioritariamente uma população de renda familiar média-baixa e baixa, com altos níveis de analfabetismo (em torno de 4%) e com pessoas com ensino fundamental e médio incompletos (entre 36% e 54%) (Silva, 2014). A força de trabalho é composta maioritariamente por operários, trabalhadores domésticos, vigilantes, serventes, ascensoristas, porteiros, serviços de segurança, empregados domésticos, entre outros prestadores de serviço não especializado (Silva, 2014).

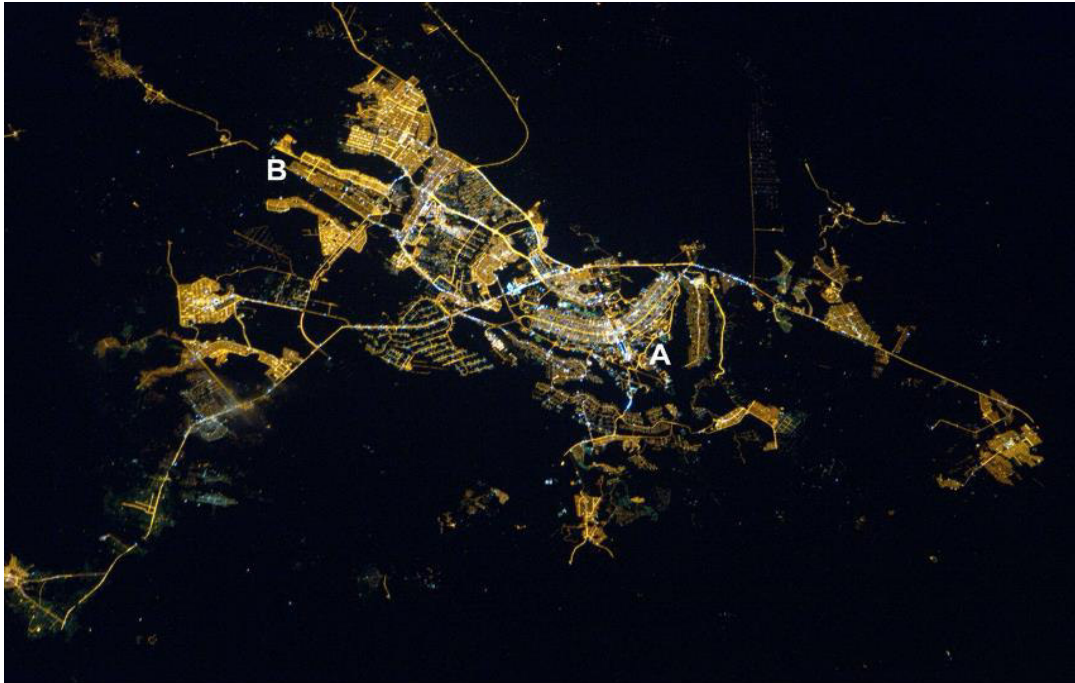


Figura 2. Distrito Federal fotografado à noite pela STS-32. Notar Brasília e lago Paranoá (A) e a cidade-satélite do estudo de caso (B), periférica a Brasília.

A cidade-satélite de nossa investigação contém mais de 220 mil habitantes, sendo que a maioria migrou para lá durante os anos 1980, com incentivos governamentais para a erradicação de favelas em Brasília. A cidade foi erguida com uma baixa preocupação ambiental e com pouca infraestrutura, de forma que três quartos da população de Samambaia não dispõem de ciclovias ou de parques (R. B. Silva, 2014). A grande maioria da população estudantil de Samambaia (77%) frequenta a escola pública. Da população trabalhadora, 70% obtém sua renda fora da cidade, sendo a metade desse valor exclusivamente em Brasília (o que evidencia a natureza de cidade-satélite). A renda média familiar gira perto de dois salários mínimos, porém com alta variação salarial entre regiões dentro da cidade (R. B. Silva, 2014) (Figura 3).

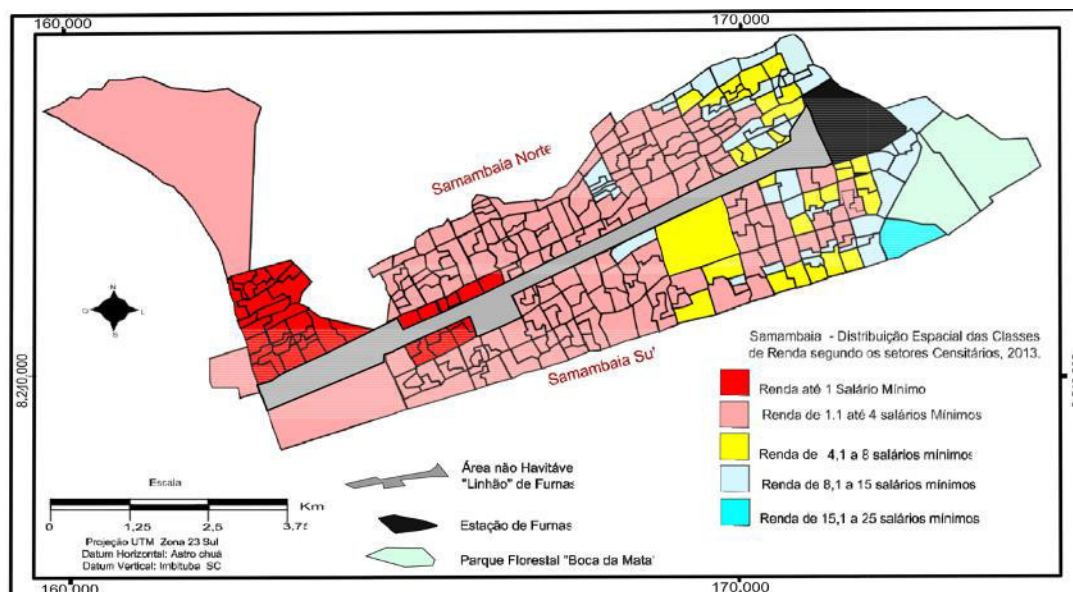


Figura 3. Padrão da distribuição de renda na cidade estudada. Note que ela segue um sentido Leste-Oeste de renda, sendo as melhores localizadas a leste (mais próximas da capital) e as piores a oeste (mais distantes da capital).

Acerca da instituição escolar estudada, a forma de seleção para ingresso em cursos técnicos integrados ao ensino médio se dá por o sorteio. Segundo a instituição, o sorteio seria uma forma de se garantir maior igualdade de acesso do que a realização de provas de proficiência, por exemplo.

Acerca do corpo docente, nota-se que uma parte considerável dos professores são profissionais formados em cursos de tecnologia, altamente qualificados (com mestrado e doutorado) para ensino em suas áreas de formação, mas não necessariamente com licenciatura. Geralmente, os professores também possuem maior poder aquisitivo que as famílias de seus alunos e não vivem na mesma cidade-satélite que seus alunos. Conforme Silva et al. (2020), se observa que a maioria dos professores de IFs assume de antemão uma homogeneidade de saberes no primeiro ano EMI e partem de um mesmo ponto para todos os alunos ingressantes, geralmente nivelando-os por cima e assumindo que todos os estudantes possuem nível de aprendizagem adequado ao início do ensino médio. Esse tipo de abordagem pode parecer um pequeno deslize pedagógico que muitas vezes nem é percebido por esses professores. Contudo, essa abordagem pode contribuir para que a instituição se comporte de forma reprodutora de desigualdades socioeducacionais (Bourdieu & Passeron, 1970).

No IF em questão, cada aluno selecionado e matriculado preenche um questionário socioeconômico, que posteriormente será utilizado como instrumento para políticas de auxílio à permanência de estudantes de baixa renda na instituição (chamado de auxílio-permanência). Informamos que esses dados socioeconômicos são utilizados institucionalmente apenas para esse fim, não sendo utilizados para nenhuma outra abordagem, como o mapeamento da trajetória de cada estudante, de acordo com sua renda familiar.

Os cursos integrados ao ensino médio da instituição possuem duração de três anos. Em termos práticos, isso significa a oferta de 13 disciplinas propedêuticas (comuns em todo ensino médio brasileiro) além de disciplinas articuladoras e disciplinas técnicas, totalizando entre 19 e 24 disciplinas diferentes para cada ano no curso técnico. Semanalmente, esses cursos abrangem aulas todos os dias, de segunda a sexta-feira, das 8h às 13h20, além de aulas em duas tardes, das 14h às 18h30. Atendimentos a alunos com dificuldades são ofertados nas demais tardes (geralmente terça, quinta ou sexta-feira), à escolha do professor.

Ao analisar as taxas de reprovação e abandono das turmas de primeiro ano de EMI desse campus, percebemos índices muito elevados (Tabela 1), superiores à média nacional (23,3% - Todos pela educação, 2020) para essa etapa do ensino. Dessa forma, um estudo sobre os fatores responsáveis por esse cenário alarmante de reprovação é relevante para a instituição, podendo ser também muito informativo a outros Institutos Federais, que possuem estruturas curriculares semelhantes e podem inclusive passar pelos mesmos problemas (veja, por exemplo, Silva et al. 2020).

Tabela 1. Percentagens de insucesso no primeiro ano do ensino médio na instituição de ensino tecnológica federal, em Brasília (estudo de caso).

Ano†	2015	2016††	2017	2018	2019
Matrículas	42	81	74	67	75
Reprovações	11	10	23	14	17
Cancelamentos/desistências	0	5	1	8	11
Porcentagem de insucesso	26%	18,5%††	32,4%	32,8%	37,3%

† Percentagens de insucesso para o ano de 2020 e 2021 não foram incluídas, considerando a situação atípica da pandemia por SARS-COV2.

†† Para o ano de 2016, não foram incluídas informações de uma das turmas de EMI dessa instituição de ensino (EMI de design de móveis). Portanto, há uma possibilidade que a porcentagem de insucesso desse ano seja maior que o representado na tabela.

Procedimentos para recolha e análise de dados

Partindo da problematização (por que ocorrem taxas de insucesso tão elevadas no primeiro ano do ensino médio em uma instituição de ensino brasileira), optamos pela metodologia de estudo de caso, com o objetivo de identificar os principais fatores que concorrem para esse cenário (para uma revisão sobre essa metodologia, verificar Yin, 2001). Inicialmente organizamos um guião de perguntas que permeiam todos os possíveis determinantes de sucesso educacional e as organizamos em blocos, conforme os fatores de sucesso/insucesso escolares previstos na literatura: (1) fatores socioeconômicos, (2) fatores de capital cultural (background) dos pais e (3) fatores escolares/institucionais locais. Ainda, para incluir outras possibilidades de resposta, a depender do andamento da entrevista, incluímos um quarto tópico intitulado (4) arranjos e questões familiares específicas de sucesso/insucesso escolar, apesar dos itens listados acima. Em seguida, entrevistamos dois alunos, em caráter de teste, para ajustes e posterior aplicação aos demais entrevistados (mais detalhes acerca da metodologia empregada podem ser vistos em Ledo, 2023).

Após as etapas de teste, entrevistámos oito alunos que ingressaram em 2019 no primeiro ano do ensino médio na referida instituição. Desse grupo, quatro foram aprovados ao final de 2019, enquanto quatro foram reprovados. Devido a turma possuir mais mulheres do que homens, não conseguimos entrevistar a mesma quantidade de estudantes de ambos os sexos. Dessa maneira, dos oito entrevistados, três eram homens e cinco eram mulheres. Ainda, optamos por entrevistar os alunos ingressantes em 2019, e não alunos ingressantes em anos posteriores (ex.: 2020 e 2021) para evitar efeitos indiretos da trajetória estudantil por conta da pandemia por COVID-19.

Cada entrevista durou entre 30 e 60 minutos. Todas as entrevistas foram feitas durante os meses de março, abril e maio de 2022, de forma não presencial por plataformas de reunião (Google Meet, Zoom) e foram gravadas com ciência e aprovação prévia de cada estudante. O conteúdo de cada gravação foi transcrito e posteriormente submetido a uma análise de conteúdo (mais detalhes acerca da metodologia empregada podem ser vistos em Ledo, 2023). Informamos ainda que este projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa brasileiro, por meio da plataforma brasil (www.plataformabrasil.saude.gov.br).

Os IFs possuem coordenações de curso vinculadas a cada curso ofertado na instituição. Dentre as diversas atribuições do coordenador de curso, estão as de (1) planejamento, acompanhamento e avaliação de atividades pedagógicas do curso e de (2) orientação docente na elaboração de planos de ensino, adaptações curriculares, atividades pedagógicas para apoio da ação educativa. A figura do coordenador de curso é de contato direto com o professor e, em muitos casos, com aluno, juntamente com outras coordenações (ex.: coordenação de assistência estudantil e coordenação pedagógica). Após a transcrição das entrevistas e da análise de conteúdo, apresentamos os resultados obtidos ao coordenador dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) da instituição estudada, com o objetivo de capturar a percepção dele acerca dos fatores de sucesso e insucesso escolar e encontrar soluções gerenciais possíveis para sanar o problema. Juntamente com a apresentação dos resultados fizemos duas perguntas norteadoras ao coordenador (1. Qual a sua percepção acerca dos resultados? 2. Quais sugestões o Coordenador apresenta para a solução dos problemas levantados?). O conteúdo dela foi transcrito e organizado em uma análise de conteúdo, similar à realizada com os estudantes (para mais detalhes acerca da metodologia empregada, verificar Ledo, 2023).

Resultados, discussão e conclusões

Ao total, oito estudantes de uma mesma turma do ensino médio foram entrevistados: quatro deles em trajetórias de fracasso (estudantes de A a D) e quatro com trajetórias de sucesso (estudantes de E a H). Dos oito entrevistados, cinco eram mulheres e três eram homens. Os resultados apontam que, de todos os possíveis fatores de insucesso, fatores socioeconômicos foram os que mais influenciaram as trajetórias dos estudantes no estudo de caso, seguido por fatores escolares/institucionais. Para esse estudo de caso, o *background* cultural dos pais não se mostrou como o fator mais importante nas trajetórias de sucesso ou insucesso educacional. Isso corrobora estudos apresentados por outros autores (Castro & Júnior, 2016) acerca do *background* cultural dos pais não ser um fator determinante nas trajetórias de sucesso ou insucesso educacional. Logicamente, nenhum dos fatores pode ser completamente descartado, haja vista que em algum grau cada uma das hipóteses levantadas nesse estudo pode contribuir para um resultado de sucesso ou fracasso escolar, a depender de cada caso.

Fatores socioeconômicos

que seus filhos cursem ensino superior, os pais de famílias com menor poder aquisitivo falam menos sobre bancar os estudos dos filhos em instituições particulares de ensino. Nesses casos é comum relatos da seguinte forma:

“Sim (meus pais desejam que eu curse ensino superior)”. “Mas eles não falam isso porque eu acredito que eles não têm condições de bancar meus estudos” (Aluna A)

“Não (meus pais não se interessam que eu curse ensino superior)”. “Não comentam sobre bancar meus estudos em instituição privada” (Aluno B)

“Sim (meus pais desejam que eu curse ensino superior), bastante. Minha mãe, principalmente”. “Minha mãe fala, quer até que eu curse medicina, mas não dá não. Eu coloquei biologia” (Aluno C)

Aparentemente, o fato de o estudante ter estudado em escola pública ou privada não determinou a aprovação ou reprovação no primeiro ano do IF. Há tanto alunos reprovados que fizeram todo seu ensino fundamental em escola privada como há casos de alunos que vieram de escola pública e obtiveram êxito no primeiro ano do ensino médio.

Além de fatores econômicos, notou-se uma importância da religião com o sucesso escolar dos estudantes (por construção de um *habitus* de disciplina). Dentre os estudantes reprovados, a maioria não professava uma religião, enquanto nos casos de sucesso, todos professavam alguma religião de natureza cristã. O único caso de aluno cristão reprovado (aluno D) retornou à trajetória de aprovação na sequência, haja vista que o estudante havia recuperado o tempo perdido e sido aprovado em curso superior. Lahire (1997) sugere uma relação entre a prática de religião e o sucesso escolar, provavelmente pela aproximação da cultura da igreja ao *habitus* exigido na escola (ex.: permanecer sentado e em silêncio por algum tempo, ouvir a exposição de um sermão com alguma organização lógica a partir de uma liderança central, obedecer a autoridades instituídas). Nesses casos, a religião se comportaria como um fator atenuador das discrepâncias socioeconômicas ou de capital cultural na educação.

Acerca da estruturação familiar, notamos que esta pode sim influenciar, mas não é determinante no caso de sucesso estudantil. O fato de os pais serem ou não divorciados não é determinante para o sucesso educacional (há casos de sucesso estudantil cujos pais são divorciados e há casos de insucesso estudantil com pais que permanecem casados). Entretanto, apenas nos casos de insucesso foram evidenciados casos de convivência com

padrastos no mesmo teto (relatos dos Alunos A e C) (para mais detalhes acerca da metodologia empregada, verificar Ledo, 2023).

Fatores relacionados ao capital cultural (background) familiar

Nota-se uma contribuição do *background* cultural dos pais no sucesso escolar dos filhos. Entre os aprovados (exceto um caso), ocorria que um dos pais possuía curso superior completo (língua portuguesa, gestão ambiental e pedagogia, para os alunos E, G e H, respetivamente). Em contrapartida, entre os reprovados (exceto um caso), nenhum dos pais possuía ensino superior, sendo ainda comum casos de pais que cursaram apenas o ensino fundamental. As únicas exceções a essa tendência são o aluno D, que reprovou o primeiro ano do ensino médio, apesar de possuir mãe com ensino superior; e o aluno F, que foi aprovado e possui pais sem formação superior. Em suma, notou-se que a formação dos pais não é determinante, porém exerce influência no sucesso escolar dos filhos.

Aparentemente, a decisão dos pais em serem mais atuantes na trajetória educacional de seus filhos não era frequente entre os alunos entrevistados. Para esse estudo de caso, ser mais atuante não significa uma maior cobrança (brigar mais), mas acompanhar a realização das tarefas e, em casos de notas baixas, acompanhar o desempenho do filho/a até ele/ela retomar a trajetória de sucesso. Em todos os casos de insucesso, não se notou nenhum apoio claro e contínuo dos pais em acompanhar o progresso estudantil dos filhos, com exceção de um caso (aluno D). De igual modo, apenas dois casos de sucesso evidenciaram participação ativa dos pais na ajuda em tirar dúvidas e acompanhar a realização das tarefas da filha (aluna E e H). Aparentemente, o *background* cultural dos pais (pais com nítido conhecimento em língua portuguesa e em matemática) influenciou a decisão destes em acompanhar de forma mais minuciosa o progresso estudantil do caso E, como relatado a seguir:

“Nunca precisei (de reforço escolar). Meu pai é ainda formado em língua portuguesa, e minha mãe me ajudava em matemática. Na verdade, a minha mãe até me ajudava mais. Meus pais eram sempre participativos na vida escolar. Iam sempre à reunião de pais” (Aluna E).

Não se notou em nenhum dos grupos de estudo a incorporação e uso de práticas de gerenciamento do tempo, recursos, espaços residenciais com linguagem escrita. Dessa forma, essa prática não pode ser considerada importante para se determinar sucesso ou

fracasso estudantil nesse estudo de caso. Conforme Lahire (1997), a presença de um *etos* ou *habitus* vantajoso nos pais não garante necessariamente a transferência dele a seus filhos, haja vista que para isso ocorrer é necessário tempo e contato constante dos pais com os filhos, para inculcação desse comportamento. Com base nas análises das entrevistas, tempo não parece ser um recurso disponível para o desenvolvimento de habilidades por meio da interação familiar.

Entre os alunos aprovados, nota-se uma tendência de seus pais se dedicarem mais à leitura e a atividades culturais mais próximas ao interesse escolar (ex.: ida ao museu, teatro, etc). Acerca desse subtópico, alunos em trajetória de sucesso relataram as seguintes informações sobre seus pais: “acredito que já leram mais de 100 livros” (aluna E), “Meu pai lê bastante, por conta do trabalho” (aluna G) e “minha mãe acompanha muito jornal, lê bastante. Meu pai também estuda bastante, estuda um pouco todo dia. A minha irmã é formada em TI, estuda bastante, acho que ela é a mais inteligente lá de casa” (aluna H), “Meu pai direto me dava livros para ler. Achava muito importante que eu lesse bastante, que tivesse conhecimento” (aluna H). Vale ressaltar que, em algumas respostas, se torna evidente uma crítica ao modelo escolar do IF, que impossibilita aos alunos tempo livre para se dedicarem à leitura.

Fatores institucionais escolares

Entre os fatores institucionais, notou-se que o IF exerceu influência negativa e de forma generalizada tanto em alunos em trajetórias de sucesso quanto os em trajetória de insucesso. Relatos do tipo “lia bastante até entrar no IF. (...) Depois de entrar no IF, ele atrapalhou meus hábitos de leitura” (aluno B) e “Hábito de leitura: sim, até minha entrada no IF. Depois de entrar no IF, não” (aluno E) em parte corroboram essa afirmação.

Alunos de ambos os grupos de estudo relataram diferenças notáveis entre o primeiro ano do IF em e suas escolas anteriores, tanto na quantidade de matérias (no IF: mais de 20 matérias no ano), níveis de cobrança, falta de organização e padronização nas avaliações (o IF é mais flexível quanto à forma de avaliação, o que pode gerar algumas aberrações avaliativas), além de relatarem dificuldades de acompanhar todas as disciplinas. Relatos do tipo são apresentados a seguir:

“Atualmente, só consigo acompanhar a minoria (das matérias). Se eu estivesse mais organizada e focada, acredito que conseguiria acompanhar a maioria” (Aluna A).

“A realidade é que eu não me adaptei muito ao formato da escola. Era diferente da minha escola anterior. No IF, o formato não era padronizado, exige uma organização maior. Cada professor tem o seu jeito de fazer a prova. O problema não era a data (da prova). As vezes a prova valia quase toda a nota. Isso era diferente da minha escola anterior. A primeira prova valia bem menos que a segunda prova e isso ajudava a gente a recuperar nota” (Aluno D).

“Eu tento, organizo uma rotina, mas não consigo, ainda mais com ENEM, PAS, concursos. A gente faz uma tabela e olha as notas: essa aqui a gente está aprovada, então esquece. Essa aqui precisamos de nota, então vamos focar nessa. A gente quer acompanhar o ritmo, mas as vezes acompanhar deixa a gente muito mal, deixa as pessoas doentes. Então a gente acaba selecionando para o nosso próprio bem (de saúde). Tinha semanas que eram loucuras. Essas duas últimas semanas eu estava quase ficando louca de tanta coisa que tinha pra entregar. Teve noites que eu dormi só duas horas e minha mãe ficou preocupada. Teve horas que eu nem conseguia comer, de tão ansiosa, o tempo inteiro, que nem conseguia cuidar de mim mesmo. Era só focando ali nos estudos. Eu ia dormir pensando nisso e acordava do nada pensando, se eu dormir agora eu não vou conseguir terminar uma atividade. Não conseguia dormir. Não era só eu, porém conversando com os novos alunos que chegaram (calouros), muitos relataram a mesma coisa. Reprovaram e desistiram do IF” (Aluna G).

“Houve uma vez que tive crise de ansiedade por conta de excesso de matéria de uma professora em pouco tempo (uma semana). Depois ela alterou, pois os alunos reclamaram muito. (...) Não dava para acompanhar tudo, mas dava para acompanhar” (Aluna H).

“Sim (acho o IF uma boa escola). Eu acho que sim, mas mexeu bastante com o meu psicológico” (Aluna A).

Por diversas vezes, estudantes tanto em trajetórias de sucesso quanto de insucesso relataram o abandono de matérias em que estavam aprovados para se dedicarem a para as que ainda faltavam pontos. Relataram ainda falta de tempo para estudarem para tantas matérias, perda de sono, apetite, perda de peso, crises de ansiedade pelo medo de não dar conta de fazer todas as atividades. Em alguns casos específicos, um aluno chegou a iniciar o segundo semestre do ano letivo já sabendo que estava reprovado, por não ter conseguido fazer as recuperações das matérias que eram semestrais (Aluno D). Como as entrevistas ocorreram no início do ano de 2022, muitos alunos não apenas relataram problemas

enfrentados em 2019, mas também incluíram em seus relatos problemas mais graves enfrentados durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021:

“No presencial já era muito conteúdo, tendo todo dia alguma coisa para entregar. No EaD duplicou. Faltou uma organização maior, um guia, de forma que tivemos que conversar com os professores para conseguirmos algum arranjo melhor. (Faltou) maior padronização para consideração de nota. Há professor que dá uma nota valendo 7 e um dever valendo 2. Aí é muito conteúdo para uma nota só, enquanto que outros fazem as notas mais diluídas.” (Aluna A)

“Faltou organização de alguns professores. Alguns professores só lançaram nota no último dia de aula. A gente não tinha muita noção se eu tinha que melhorar naquele conteúdo ou não. Falta de *feedback*. O acúmulo de matérias. Tinha professor que passava atividades toda semana, e outros passavam atividades muito difíceis em uma única vez. Toda essa diferença de formas acumulava e virava uma coisa de louco. Aí perguntava: por que vocês não foram ao atendimento? Como é que vai, tendo que dar conta de tanta coisa ao mesmo tempo. No primeiro ano pareceu mais fácil porque você conseguia conversar com o professor olho no olho. Na pandemia, a gente mandava e-mail e o professor nem respondia. No primeiro ano tinha o problema, mas a gente conseguia resolver mais facilmente. Terapia, psicólogo nem passava pela minha cabeça antes de entrar no IF. Quando chegamos no IFB, parece que ficou algo essencial. Falávamos com nossos calouros isso, avisando que poderiam desenvolver coisas (problemas psicológicos) que você mesmo nem se imagina. No IF virava uma bomba, ficava se comparando, pensando eu vou ficar pra trás, vou ficar pra trás. Não era uma coisa de esforço. A gente se esforçava, mas sempre ficava pra trás. Sem que contar que no período de EAD alguns tiveram realmente que trabalhar, porque as coisas ficaram bem pesadas em casa. A galera não dorme, não come e chega no final, ainda não consegue passar. (Aluna G).

Acerca do nível de explicação dos professores, alguns alunos relatam dificuldades de compreensão em disciplinas de natureza técnica. Essas matérias geralmente são ministradas por professores com alta formação (doutores), mas que não formados em licenciatura: “acho que tinha muito professor que, por exemplo, de matéria técnica, que não dava uma diluída no conteúdo, chegava com o termo técnico e não explicava o termo técnico. As matérias técnicas são as mais pesadas em termos de conteúdo, deveriam ser mais diluídas” (Aluna A). “Alguns professores sim, sobretudo para professores de matéria técnica, com linguajar diferente” (Aluna E).

De uma maneira geral, os alunos relatam um problema de acúmulo de matérias e dificuldades de ir ao atendimento, pois os atendimentos ficam concentrados em apenas dois dias

na semana. Não haveria condições de estar presentes em todos os atendimentos, devido ao choque de horários, necessitando ser feita seleção de atendimentos, de acordo com a necessidade mais urgente. Além disso, relatam um agravamento durante a pandemia (período não presencial), com relatos de busca por tratamento psicológico, crises de ansiedade, decepções com o IF.

Relatos de práticas de violência simbólica foram raros durante a experiência dos alunos no IF, sendo mais frequentes nas escolas anteriores (ensino fundamental). De igual modo, os alunos entrevistados relataram que a prática de *bullying* era mais comum em suas escolas anteriores (ensino fundamental), com redução para casos isolados no IF. Entretanto, houve um relato de exposição de aluno por professor no IF:

“No ensino médio eu acho que piorou, porque eu via uns professores dando umas cortadas nos alunos que eu olhada e pensava: nossa!” (Aluno G).

“As vezes aconteceu de alguns alunos entregarem (um trabalho) escrito e outros impresso, e a professora apontar pro trabalho e dizer: olha gente, esse aqui é um exemplo, entendeu? Só pela estética, porque o conteúdo era o mesmo. E quem entregou escrito ainda teve mais trabalho (em fazê-lo)” (Aluno G).

Como pontos positivos, os alunos ressaltam os benefícios dos auxílios-permanência (recursos financeiros para apoiar a permanência de estudantes de baixa-renda) (“Eu acho muito boa a estrutura do IF, auxílio – Aluna F) e a oferta de plantões de atendimento, que não é frequente em outras escolas públicas do Distrito Federal. Contudo, relatam ainda uma falta de empatia de alguns professores, sobretudo nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia, e ainda sugerem mais mecanismos de *feedback* (avaliação interna) do serviço prestado pelos professores e pela escola aos alunos. Ademais, notou-se que a realização de avaliações diagnósticas não é uma prática institucional no IF e, aparentemente, também não era frequente nas escolas de ensino fundamental dos alunos entrevistados.

O que diz o coordenador de curso

A entrevista com o coordenador de curso foi amistosa e durou cerca de 30 minutos. Ao tomar ciência dos resultados obtidos nas entrevistas com os alunos, mais especificamente sobre os casos de fracasso, foi interessante ouvir do coordenador a seguinte frase: “a realidade deles é muito diferente da realidade que nós tivemos enquanto alunos”. De facto, para o caso do coordenador de curso e de boa parte dos professores da instituição

estudada, a renda mensal de suas famílias era significativamente superior à dos alunos reprovados. Dessa forma, podemos inferir que os professores dessa instituição representavam casos de sucesso retornando ao ambiente escolar. Ainda, tanto o coordenador de curso quanto a maioria dos professores que ministram aula para o ensino médio são doutores, o que lhes sugere maior capital cultural e renda mensal superior à renda familiar da maioria dos alunos em trajetória de sucesso. Todo esse perfil de formação e salarial pode contribuir para o cenário de insucesso de alunos mais pobres na referida escola.

Acerca dos problemas institucionais levantados nas entrevistas, o coordenador de curso corrobora a fala dos alunos:

“Vou fazer uma conta rápida. Em média uma turma do ensino médio tem 15 disciplinas (ocorrendo ao mesmo tempo). Dá pra ver que não dá para ir no atendimento de todo mundo. Mesmo que você esteja completamente disposto, não há tempo suficiente na semana para todos os professores darem atendimento na semana em horários disjuntos. Existe uma sobrecarga nesse sentido que pode ser contornável. Não é necessário todos os alunos estarem em todos os atendimentos, claro. Mas quando a coisa aperta, juntou 4 disciplinas que o aluno precisa atendimento, mais as outras que ele precisa manter o ritmo, dá uma desandada”.

Relatos negativos acerca do atendimento e plantões de dúvidas durante a pandemia também foram criticados pelo coordenador, indicando que eles realmente não ocorreram da melhor forma possível, contribuindo para dificuldades de aprendizagem e menor orientação na execução das tarefas:

“Durante a pandemia, cara, houve problemas no atendimento. É uma crítica que eu faço aos próprios colegas. Teve uns atendimentos que eram feitos de uma maneira assim... não tem como tirar dúvida por e-mail. Cara, se você vai mandar um e-mail para um professor, você vai procurar 80 vídeos no YouTube antes de mandar um e-mail para o professor. Fica meio supérfluo fazer um atendimento por e-mail.”

Ao ser perguntado por maneiras de se evitar a ocorrência de muitas trajetórias de insucesso entre alunos mais pobres o coordenador trouxe alternativas que já eram realizadas pela escola, bem como propostas já apresentadas à direção de ensino do referido campus:

“Uma coisa que me ocorreu agora é que o resultado tem uma certa relação com algo que eu conversei com o diretor de ensino há um tempo atrás. No caso, no ato do registro, (poderíamos) fazer uma anamnese, traçar o perfil do aluno no primeiro dia, no dia zero, para gente já ter um fator de risco. Uma estatística. Por exemplo, por mais estranho que pareça, pais

separados pode ser um fator de risco. Escolaridade dos pais, só nível médio, fator de risco. Fazer um mapeamento pelo menos. Algo que me ocorre também, não obrigando, mas convidando o aluno a trazer o histórico escolar para uma análise prévia de matérias com dificuldade. Eu ajudo a fazer a parte da estatística, da anamnese, análise de risco baseado em vários fatores”.

“Durante a pandemia tivemos o mediador virtual, tivemos programas de auxílio para aquisição de *tablets*, *chips*, feitos pelo pessoal da Coordenação de Assistência Estudantil e pela Coordenação Geral de Ensino. Cestas básicas também. O IF tem políticas de assistência estudantil.”

Com base nesta entrevista, pôde-se perceber que algumas percepções do coordenador (incluindo o período em pandemia) corroboram as falas dos estudantes entrevistados. De igual modo, as falas em prol da oferta de horários de atendimento a alunos com dificuldade, auxílios financeiros para a permanência do estudante, bem como distribuição de cestas básicas, foram defendidos como mecanismos de amenização da desigualdade econômica e educacional entre alunos mais pobres e mais ricos no ambiente escolar.

Como sugestões, o mapeamento anterior ao início das aulas por meio de uma anamnese, de uma análise de risco, junto ao registro acadêmico, pareceu ser uma alternativa de fácil execução e com possíveis bons resultados no acompanhamento de casos potenciais de insucesso escolar. Vale ressaltar que essa alternativa valoriza a comunicação eficiente entre setores de uma instituição (coordenação de curso e coordenação de assistência estudantil) corresponde a um modelo de gestão pós-convencional no ambiente escolar, com uma estrutura de hierarquia reduzida, mais centrado na pessoa (o aluno com potencial de reprovação) além dos objetivos, mas com maior investimento em uma comunicação eficiente (Trigo & Costa, 2008).

Principais Conclusões

Com base nesse estudo de caso, tanto fatores socioeconômicos quanto fatores institucionais/escolares contribuem significativamente para as trajetórias de insucesso entre estudantes do primeiro ano do ensino médio. De uma maneira geral, o IF estudado promove igualdade de acesso entre alunos mais ricos e mais pobres, por meio do sorteio como forma de ingresso ao ensino médio. Parte dos alunos mais pobres são ainda selecionados para programas financeiros de auxílio-permanência na instituição, o que garante em parte a permanência do estudante durante o período escolar e evita evasões. Entretanto, o *modus*

operandi da escola inviabiliza trajetórias de sucesso entre os estudantes mais pobres pela (1) quantidade excessiva de matérias ofertadas em um único semestre nos cursos técnicos integrados, (2) pela grade heterogeneidade de forma de ensino e de avaliação entre essas disciplinas (com casos de uso de termos técnicos de difícil compreensão sem explicação adequada e de avaliações realizadas em um único momento valendo boa parte da pontuação do bimestre), (3) pela exigência de competências de gestão do tempo, emoções e de tomada de decisão muito elevadas por parte do aluno, em um nível que eles não possuem ou conseguem adquirir dentro do seu ambiente familiar (pois os pais também não a possuem) e (4) por poucas oportunidades de mapeamento prévio de alunos com carências escolares, a fim de contornar possíveis reprovações. Todos esses fatores parecem afetar de forma mais significativa estudantes de baixa renda, haja vista que questões econômicas limitam o acesso a mais oportunidades de aprendizagem durante toda a trajetória educacional do aluno (ex.: reforço escolar, acesso ao ensino superior em instituições privadas de ensino). De forma secundária, o *background* educacional dos pais pode influenciar trajetórias de sucesso/insucesso. Entretanto, notou-se uma baixa presença de comportamentos tidos como de interesse escolar (ex.: hábitos de leitura, gestão do tempo, organização, uso da linguagem escrita) tanto em famílias mais ricas quanto mais pobres.

Esse estudo sugere que uma única ação em direção a alunos com baixa renda (ex.: auxílio-permanência) não é capaz de garantir a permanência e êxito desse tipo de aluno, inviabilizando maior igualdade de oportunidades escolares. Em vez disso, auxílios financeiros deveriam vir acompanhados de auxílios escolares, direcionados a alunos de renda financeira muito baixa e que podem demandar apoio escolar durante o primeiro ano do ensino médio. Considerando que uma das missões e razões de existir dos IFs está na redução de desigualdades educacionais, ações educativas a alunos mais pobres (para além de auxílios financeiros) necessitam ser planejadas.

Conforme os resultados desse estudo de caso, acreditamos que algumas ações podem reduzir o efeito negativo de fatores institucionais/escolares nas trajetórias de insucesso dos alunos, sendo brevemente apresentadas a seguir (mais detalhes dessas ações podem ser vistas em Ledo, 2023):

1. informar, fazer reverberar a todos os professores e coordenações estudantis os resultados deste estudo;

2. promover ambientes (a) de discussão dos principais motivos de fracasso estudantil no ensino médio local e (b) propor soluções para a reversão do quadro;
3. integrar a comunicação entre coordenações de assistência estudantil e coordenação de curso EMI acerca do perfil socioeconômico de cada aluno ingressante no ensino médio, de forma a identificar previamente ao início das aulas possíveis casos de insucesso, por meio de análise de risco;
4. formar, permitir com que os professores se enxerguem no contexto educacional local e reflitam maneiras de aprimorar suas práticas pedagógicas, tornando-as mais adequadas ao público-alvo;

Vale ressaltar que o IF em questão também iniciou outras ações que visam a redução do fracasso escolar em nível local, como a realização projetos de intervenção do tipo pesquisa-ação. Estes projetos mapeam estudantes do ensino médio com baixo rendimento ao longo do ano letivo e os convidam para ações multidisciplinares de organização da rotina de estudos e de acompanhamento de atividades fora do horário escolar, visando redução do número de matérias com baixo rendimento.

Referências Bibliográficas

- Boudon, R. (1981). *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Castro, V. G. d., & Júnior, F. T. (2016). Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. *Educação e Realidade (Porto Alegre)*, 41(1), 239-258. doi:http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656080
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center For Educational Statistics.
- INEP-Brasil. (2020). *Brasil no PISA 2018*. In Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Ed.), (pp. 189).
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (R. A. Vasques & S. Goldfeder, Trans.). São Paulo - SP: Editora Ática.
- Ledo, R. M. D. (2023). *Fatores determinantes para o sucesso educacional no ensino médio no Brasil. Estudo de caso numa instituição pública federal* (tese de mestrado em ciências da educação/administração educacional). Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/4332>

- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, LXVI(4), 281-302.
- Nogueira, C. M. M., & Fortes, M. d. F. A. (2004). A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. *Paidéia: revista de estudos de pedagogia da universidade FUMEC*, 3(2), 57-74.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *Método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-129). Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- OECD. (2019). *PISA 2018: insights and interpretations (Andreas Schleicher)*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/>
- SCHULTZ, T. W. (1964). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Silva, R. B. (2014). *Expansão territorial e segregação socioespacial urbana: o caso de Samambaia-DF*. (PhD Thesis). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.
- Silva, T. O. C., Santos, Á. d. A., Cunha, P. C., & Magrone, E. (2020). Reprovação escolar no ensino médio integrado à educação profissional: uma análise do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Ivaiporã. *Pesquisa e Debate em Educação*, 5(1), 42-61.
- Todos pela educação. (2020). *Anuário da educação básica*. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. In E. Moderna (Ed.), (pp. 184).
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: direção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561-582.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, Brasil: Bookman.

Legislação Consultada

- Brasil, 2008. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
- Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Resolução Nº 06-2015/CS – IFB. Estabelece as normas de funcionamento da coordenação de curso, do colegiado de curso e do núcleo docente estruturante complementares ao Regimento Geral do IFB e dá outras providências.

Avaliação Institucional como Estratégia no Planejamento de Diretrizes para a Educação Superior em um Instituto Federal

Noeme César Gonçalves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil
noeme.goncalves@ifb.edu.br

Sónia Alexandre Galinha

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Luciano Pereira da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil
luciano.silva@ifb.edu.br

Nota Introdutória

A avaliação institucional é uma ferramenta fundamental para o planejamento de diretrizes na Educação Superior em uma Instituição de Educação Superior (IES). Por meio dessa prática, é possível analisar a eficiência e eficácia das ações desenvolvidas pela instituição, identificar pontos de melhoria e tomar decisões embasadas em dados concretos. Inserido no campo do planejamento institucional do IFB, o objetivo do estudo é compreender a utilização dos resultados das avaliações institucionais no planejamento estratégico do ensino superior de graduação. Analisamos os dados coletados, destacando os principais achados da pesquisa e alinhamos nossas conclusões, apresentando os principais resultados do estudo, suas limitações e sugerindo possíveis direções para pesquisas futuras sobre o tema. Neste contributo, discutimos a importância da avaliação institucional no contexto do planejamento institucional, destacando o uso dos dados dessas avaliações como base para a tomada de decisões. No projeto de intervenção que propõe a aplicabilidade dos resultados do estudo no contexto da instituição pesquisada, a nossa intenção é oferecer uma contribuição prática e concreta, mostrando como as descobertas podem ser utilizadas para melhorar a instituição, numa jornada de descoberta e reflexão.

Justificação do estudo

O planejamento institucional é um processo contínuo e complexo que envolve a definição de metas, objetivos e estratégias para o desenvolvimento da instituição. Nesse sentido, a

avaliação institucional desempenha um papel crucial, pois permite verificar se as ações planejadas estão sendo efetivas e se estão contribuindo para o alcance dos objetivos propostos. Além disso, a avaliação também permite identificar problemas e desafios que podem surgir ao longo do caminho, possibilitando que sejam tomadas medidas corretivas e preventivas. No contexto da Educação Superior, a avaliação institucional é ainda mais relevante. Instituições de ensino superior têm a responsabilidade de formar profissionais qualificados e preparados para o mercado de trabalho, além de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. Para cumprir essa missão, é fundamental que as instituições estejam constantemente avaliando e aprimorando suas práticas pedagógicas, infraestrutura, corpo docente e demais aspectos que impactam a qualidade do ensino.

Um dos principais benefícios da avaliação institucional é a possibilidade de coletar dados e informações que podem subsidiar a tomada de decisões estratégicas. Ao analisar os resultados obtidos, é possível identificar pontos fortes e fracos da instituição, bem como as áreas que necessitam de investimentos e melhorias. Dessa forma, a avaliação institucional contribui para o direcionamento de recursos e esforços para as áreas mais críticas, maximizando o impacto das ações desenvolvidas. Além disso, a avaliação institucional também permite o monitoramento dos resultados alcançados ao longo do tempo. Ao estabelecer indicadores de desempenho e metas a serem atingidas, a instituição pode acompanhar seu progresso e verificar se está avançando em direção aos objetivos propostos. Essa análise constante é fundamental para garantir a qualidade do ensino e o cumprimento da missão da instituição. No entanto, é importante ressaltar que a avaliação institucional não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de melhoria contínua. Os dados obtidos devem ser utilizados de forma estratégica, embasando a tomada de decisões e orientando o planejamento institucional. É fundamental que a instituição esteja comprometida em implementar as mudanças necessárias para aprimorar seus processos e resultados.

Revisão de literatura

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

O Decreto 9.235 de 2017 (Brasil.MEC, 2017) dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Nele entende-se:

A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES (garantir o padrão de qualidade); A supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas (zelar pela qualidade da oferta dos cursos de graduação) e a avaliação será realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (a fim de promover a melhoria de sua qualidade).

Ainda que os processos de avaliação institucional sejam normatizados pelo Governo Federal, a intenção é que estes sejam processos norteadores para avaliações independentes realizadas pela própria instituição. Almeida e Dalmina (2020, p. 22) entendem que "O processo de gestão institucional da IES pode ser melhorado com a utilização dos resultados advindos das avaliações (interna e externa) a que é submetida pelo órgão regulador, na medida em que se utiliza desses resultados para reavaliar seu processo de gestão".

O SINAES avalia a instituição utilizando três dimensões: a instituição como um todo, cursos ministrados por ela e o desempenho dos estudantes. Tal concepção é entendida por Castro et al. (2018) como somativa, no sentido de estas dimensões fornecerem dados para a regulação; como formativa, por possibilitar que a instituição construa um modelo próprio de avaliação, denominada autoavaliação que, apesar de ser orientada por instrumentos regulatórios, faculta à instituição agregar suas especificidades. Griboski et al. (2018) ainda complementam que a ação formativa relacionada à autoavaliação tem uma perspectiva inovadora quando esta é utilizada para reorientar políticas acadêmicas em andamento, pois possibilita diagnosticar e corrigir aspectos avaliados.

O quadro 1 demonstra uma visão geral do sistema de avaliação institucional, buscando facilitar a compreensão das modalidades, respectivos instrumentos, responsáveis por aplicá-los e resultados.

Quadro 1 — O sistema de avaliação institucional.

Tipo	Responsável	Resultado	Indicador	Sujeitos da avaliação
------	-------------	-----------	-----------	-----------------------

1. Avaliação da IES (AVALLIES)	Avaliação Institucional externa (AIE)	Comissão de especialistas designada pelo INEP	Autorização de funcionamento Credenciamento Renovação do credenciamento	Conceito Institucional (CI)	A IES (Discentes, Docentes, Técnicos-Administrativos e Sociedade Civil)
	Avaliação Institucional Interna (AII)	CPA	Autoavaliação		
2. Avaliação dos cursos de graduação (ACG)		INEP	Reconhecimento Renovação do reconhecimento	Conceito de Curso (CC) Índice Geral de Curso (IGC)	Cursos
3. Avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE)		INEP	Desempenho dos estudantes	equivale a 55% do Conceito Preliminar de Curso (CPC)	Estudantes
	Censo da Educação Super (CenSup)	INEP	Informações estatísticas	equivale a 30% do CPC	A IES, discentes e docentes

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior (Conaes, 2004) orientam que "ações de avaliação interna e externa devem ser realizadas de forma combinada e complementar, havendo em ambas plenas liberdades de expressão e busca de rigor e de justiça. Ainda sobre a avaliação institucional - interna e externa, as diretrizes afirmam:

A avaliação externa, coerente com a dimensão interna, é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição e do MEC. Ela exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição. Por isso, a integração da avaliação interna e externa faz parte de um importante processo de discussão e reflexão relativo aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como às tomadas de decisão buscando o fortalecimento ou redirecionamento de ações e de políticas. (Conaes, 2004).

Assim, percebemos que o SINAES representa uma excelente possibilidade de alinhamento e ajuste das políticas públicas educacionais da educação superior em busca do aprimoramento da qualidade educacional e da busca pela melhoria geral das instituições de ensino superior brasileiras. Nunes et al. (2017) entendem que, para o alcance dessa qualidade, torna-se necessário o acompanhamento efetivo do planejamento e das ações implementadas nas instituições possibilitando a integração entre essas ferramentas estratégicas e, conseqüentemente, a melhoria do desenvolvimento institucional.

O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. A Portaria 40 (Brasil, MEC, 2007) assim o classifica:

Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

O responsável designado pela IES para utilizar e inserir as informações relativas à regulação e supervisão da Educação Superior é o Procurador Educacional. No IF, essa responsabilidade é atribuída ao Pesquisador Institucional - também responsável pelo preenchimento do questionário eletrônico do Censo da Educação Superior (Censup). Apesar de serem funções distintas, no IF ambos os papéis são exercidos por um único agente público.

O planejamento do Instituto Federal pesquisado

A Lei do SINAES de 2004, impõe a obrigatoriedade na realização das avaliações em instituições de ensino superior, sejam as avaliações externas (credenciamento, reconhecimento de cursos, ENADE), sejam internas (autoavaliação). Sendo o ensino a área finalística da instituição, é relevante compreender a inserção dos resultados dessas avaliações no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e demais instrumentos utilizados pela gestão do IF para o planejamento, focando, também, no Projeto Político Pedagógico (PPI), verificando se esse alinhamento se traduz em melhorias na construção das políticas do ensino superior de graduação.

Lakatos (2021) entende que esse levantamento de dados é uma documentação direta, pois foram obtidos onde o fenômeno a ser pesquisado ocorre, no enquadramento deste trabalho, no âmbito do IF. No contexto do IF, tem-se um importante instrumento de planejamento e gestão, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Ele orienta a instituição por um período predeterminado, usualmente por cinco anos, no qual constam a missão, as práticas acadêmicas, por meio do projeto pedagógico, metas e objetivos. É um documento utilizado como referência no processo de avaliação institucional e, consequentemente, no alcance da qualidade mencionada nas diversas legislações educacionais. A figura 1 descreve a estrutura vigente do planejamento do IF.



Figura 1 — Estrutura do planejamento estratégico no IF.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Metodologia

As opções metodológicas referem-se aos objetivos da pesquisa e, nesse sentido, considerando os instrumentos de coleta e as fontes que os subsidiam, essa pesquisa constitui-se como um estudo de caso, de caráter exploratório que, na concepção de Gil (2016, p. 42), “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” Gil refere ainda que “o seu planejamento

tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.” Nesse sentido esse trabalho visa gerar conhecimento sobre a percepção dos gestores acerca da utilização dos resultados das avaliações institucionais, com vistas à promoção de ações que favoreçam o desenvolvimento dos cursos superiores de graduação e, ainda, que forneçam subsídios voltados ao processo decisório da alta gestão.

Para isso, optou-se pela abordagem mista, contemplando as abordagens por meio de instrumentos qualitativos e quantitativos, cabendo ressaltar que a análise se dará de forma predominantemente qualitativa e, principalmente, sob os fundamentos da análise de conteúdo, de Bardin. Para a autora (2016, p.20), tal análise é possibilitada “por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.”

O estudo utilizou vários caminhos para responder à pergunta central, trazendo uma perspectiva metodológica de triangulação a partir das técnicas de coleta de dados: análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário aos gestores responsáveis por pensar o planejamento estratégico e o de ensino. Yin (2016, p. 86) entende que a triangulação "refere-se ao objetivo de buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição ou fato que está sendo relatado por um estudo" e complementa que a triangulação de dados oriundos de três ou mais fontes reforçam a validade de um estudo. A utilização da triangulação de dados não tem como finalidade identificar qual dado é mais válido (Gibbs, 2008, Vol. 1), mas sim identificar se o que foi respondido nas entrevistas e nos questionários corresponde ao publicado nos documentos oficiais da instituição e assim responder com uma maior precisão os objetivos de pesquisa.

Coleta, tratamento e análise de dados

A pesquisa possui uma abordagem mista utilizando multimétodos de coleta de dados. A análise documental, como uma técnica preliminar, poderá fundamentar itens para a formulação de questões para as etapas seguintes: a entrevista e os questionários, e um maior aprofundamento dos dados resultantes da análise documental, gerando um diálogo entre as três técnicas e as duas abordagens.

Numa perspectiva qualitativa, utilizando-se de mais técnicas de coletas de dados, é possível, conforme destacado por Gibbs (2008), analisar os dados e, a partir dessa análise, formular novas questões e perguntas para as etapas que virão. Coutinho (2014, p. 15) complementa afirmando que "A produção do conhecimento é assim concebida como um processo circular, interativo e em espiral". Cabe reforçar que a coleta utilizando os documentos selecionados no quadro 6 forneceu elementos para a construção dos instrumentos de coletas de dados para os grupos 1 e 2 — entrevistas, e para os grupos 3 e 4 — questionários.

No quadro 2 procurou-se relacionar os objetivos à metodologia empregada, de forma que o leitor consiga ter uma visão geral do delineamento da pesquisa.

Quadro 2 — Resumo da metodologia de pesquisa.

Objetivo Geral	Investigar como o processo de avaliação institucional se relaciona com o planejamento das políticas para o ensino superior de graduação - Ciclo 2019/2023.			
Objetivos específicos	Instru-mento	Participantes/Do-cumentos	Tipo de pesquisa	Método de análise
a Verificar a relação existente entre processo de avaliação institucional e o planejamento das políticas de ensino superior de graduação	Análise documental Entrevista semiestruturada	Avaliações institucionais, PPI, PDI, PPCs, Súmulas CD, Planejamento anual e relatório de gestão. Diretor de Planejamento e Orçamento e a Coordenadora de Planejamento. A Pró-reitora de Ensino, o Pesquisador Institucional, os gestores das 3 diretorias da PREN.	Qualitativa	Análise de conteúdo (Bardin)
b Analisar as percepções e práticas dos responsáveis pelo planejamento estratégico quanto a	Análise documental Entrevista	Diretor de Planejamento e Orçamento e a Coordenadora de Planejamento.	Qualitativa	Análise de conteúdo (Bardin)

utilização dos resultados das avaliações institucionais	semi-estruturada	A Pró-reitora de Ensino, o Pesquisador Institucional, os gestores das 3 diretorias da PREN.	Qualitativa	Análise de conteúdo (Bardin)
	Análise documental Entrevista semi-estruturada			
Identificar de que forma os membros das instâncias consultivas – Colégio de Dirigentes e Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão – utilizam os dados das avaliações institucionais como instrumento de gestão no apoio à tomada de decisão	Análise documental	Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão.	Qualitativa e Quantitativa	Análise de conteúdo (Bardin)
	Questionário			
	Análise documental	Colégio de dirigentes	Qualitativa e Quantitativa	Análise de conteúdo (Bardin)
	Questionário			

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo são apresentadas as análises e as discussões dos resultados, obtidos na coleta de dados da análise documental, entrevistas e questionário.

O Quadro 3 apresenta o resumo do perfil sociodemográfico predominante da população pesquisada.

Quadro 3 — Perfil sociodemográfico predominante.

Variável	Perfil
População	35
% Participação	(63%)
Gênero	Feminino (50%) e masculino (50%)
Faixa etária	36 a 50 anos (59,1%)
Escolaridade	Doutorado (40,9%)
Tempo na função	Entre 1 mês e 3 anos (77,3%)
Tempo instituição	Acima de 11 anos (54,5%)
Tempo/experiência na Educação	Acima de 11 anos (72,7%)

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Observou-se equidade entre os gêneros feminino e masculino e uma faixa etária "madura" e escolaridade alta. O tempo na função condiz com o tempo da atual gestão, indicando que houve poucas mudanças nos cargos de confiança da gestão atual. No quesito experiência, condiz com o tempo de IF, indicando que a experiência adquirida na educação está atrelada ao tempo na instituição. Tendo um panorama dos participantes, iremos iniciar a análise e discussão dos resultados pela análise documental da instituição.

Análise e discussão dos resultados da análise documental

A utilização da análise documental foi de suma importância para o alcance dos objetivos de pesquisa no sentido da ampliação do conhecimento acerca do planejamento do ensino e a integração deste à avaliação institucional na instituição pesquisada, além do método possibilitar a complementação dos dados oriundos das entrevistas e dos questionários. A escolha de 3 dos 5 eixos do instrumento de avaliação utilizado para o credenciamento/recredenciamento (INEP, 2011), ocorreu por eles comporem as avaliações institucionais (externa e a autoavaliação), terem sido utilizados na organização das comissões temáticas das equipes de elaboração do PDI 2019-2023, e por esses 3 eixos relacionarem-se ao objetivo geral desta pesquisa, que é o de “investigar como o processo de avaliação institucional se relaciona com o planejamento das políticas para o ensino superior de graduação”. Cumpre asseverar que os três eixos funcionaram como categorias temáticas, na perspectiva de Bardin. O Quadro 4 demonstra o processo de organização dos documentos em suas respectivas categorias. Foram selecionados 8 documentos oficiais do IF por estarem diretamente relacionados ao planejamento do ensino e às avaliações institucionais. Os 8 documentos analisados estão com data de vigência similar à data do PDI, a saber: 2019 a 2022, excetuando-se o ano de 2023, por ser este o ano da finalização e entrega da pesquisa. Por se tratar de muitos documentos e um período extenso, optou-se por realizar a busca nos documentos utilizando o termo “avaliação institucional”. O Quadro 4 retorna essa busca e especifica a frequência desse termo nos documentos analisados.

Quadro 4 — Frequência das categorias nos documentos da análise documental.

Categorias	Documentos analisados			
	Relatório AIE	Relatório AII	Relato Institucional	Súmulas CD
EIXO 1	2021: 18	2021: 31	2021: 1	2022: 5

Planejamento e Avaliação Institucional		2020 ¹ : 21 2019 ² : 0	2021: 1 2020: 3 2019: 4
	PDI	PAA	Relatório de Gestão
EIXO 2		2022: 65	2022 ⁴
Desenvolvimento Institucional	08	2021: 30 2020: 26 2019 ³ : 03	2021: 04 2020: 05 2019: 04
EIXO 3		PPI	
Políticas Acadêmicas		02	

Fonte: Elaboração da autora (2023).

É possível observarmos que nos documentos típicos de AI - ou dela oriundos - o termo avaliação institucional aparece com maior frequência e nos demais documentos, como no PPI, por exemplo, o termo é pouco citado. Tal fato pode indicar que ainda não há uma utilização massiva dos dados resultantes da AI como processo de retroalimentação do planejamento pedagógico institucional. Constata-se no PDI a não apropriação dos dados das AIs no planejamento, de forma que se reflita no planejamento anual e relatório de gestão.

Eixo 1 – Avaliação Institucional

- 1º relato institucional desenvolvido pela gestão do IFB (2021).
- PDI, PPI, PAA e RG - pontuam, o necessário sobre avaliação institucional, com vistas à regulação.
- Os documentos não evidenciam a sistematização da utilização dos dados das AI no planejamento.
- As súmulas analisadas não apontam discussões acerca das AIs.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional

¹ Em 2020 foi elaborado o relatório parcial de autoavaliação. Para fins dessa pesquisa será analisado o relatório final elaborado em 2021 e inserido no sistema e-MEC e disponibilizado para a comunidade acadêmica em 2022.

² Não houve autoavaliação nos anos de 2018 e 2019, pois não foi constituída a CPA.

³ Nessa perspectiva, indicadores, metas e ações cadastrados pelas unidades organizacionais ao final do período de 2018 para execução em 2019 ainda se basearam nas métricas do PDI 2014-2018, sendo esperados alguns ajustes por ocasião da publicação do PDI 2019-2023.

⁴ Até a conclusão da pesquisa o Relatório de Gestão do ano de 2022 não havia sido disponibilizado no portal do IF.

- A AI é citada superficialmente.
- No PDI não há orientação acerca da utilização dos relatórios das AIs.
- PAA e RG não demonstram a utilização dos resultados das AIs.
- O PDI responsabiliza a CPA pela avaliação institucional.

Eixo 3 – Políticas acadêmicas

- Por meio da integração do PDI, PPI e PPP a avaliação institucional se constitui.
- 2018/2019 a CPA não foi constituída e a autoavaliação institucional não foi realizada.
- Utilização não sistematizada da AI como processo de retroalimentação do planejamento pedagógico institucional.

Análise e discussão dos resultados das entrevistas

As entrevistas foram realizadas utilizando o aplicativo Google Meet, ferramenta webconferência de comunicação síncrona. Foram entrevistados sete gestores da reitoria, dois do setor de planejamento e cinco do setor de ensino (G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7). Foram consideradas quatro grandes categorias: 1. Percepção dos gestores acerca da Avaliação Institucional. 2. Integração entre a Avaliação Institucional (AI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). 3. Reflexões acerca dos resultados da Avaliação Institucional no âmbito da gestão. 4. Alinhamento acerca dos resultados da Avaliação Institucional entre as unidades. As categorias serão distribuídas em subitens onde iremos realizar um diálogo entre os participantes, fundamentá-los e subsidiá-lo com trechos de entrevistas. Por último apresentaremos algumas reflexões relevantes feitas pelos gestores antes do encerramento da entrevista.

No âmbito da análise da Percepção dos gestores acerca da Avaliação Institucional, os gestores detêm entendimentos diversos sobre o conceito e a composição da avaliação institucional. Dos 7 participantes da entrevista, 5 apontaram a avaliação institucional externa (AIE) como mais forte do que a avaliação institucional interna (AII). Dessa forma, os dados apontam a prevalência de uma em detrimento da outra. Isso pode indicar que há uma mobilização institucional maior para os procedimentos vinculados às AIE, sob a responsabilidade do INEP, do que para os procedimentos referentes à AII, coordenado pela CPA. Depreende-se desta categoria que os participantes, apesar de demonstrarem um

conceito superficial de AI, entendem a importância deste instrumento para o desenvolvimento institucional. A AI no IF aponta para a sua utilização numa ênfase mais regulatória do que formativa e na ausência de organicidade entre a AII (avaliação interna) e a AIE (avaliação externa).

No que se refere a Integração entre a Avaliação Institucional (AI) e o Plano De Desenvolvimento Institucional (PDI), salientamos tal como Castro et al. (2018, p. 64) ressaltam que "integração dos processos avaliativos é de fundamental importância, pois, seus elementos possuem caráter interdependente, agem uns sobre os outros. Os autores ainda destacam "Integrar a avaliação interna e a externa apresenta-se como uma inovação na avaliação." Em complementação a fala dos autores destacamos a importância dessa integração ocorrer no âmbito do planejamento da IES para que a inovação seja efetiva. Observa-se que os gestores possuem muitas outras demandas urgentes e não param para realizar reflexões acerca das avaliações e do alinhamento destas ao planejamento. Infere-se que as instituições realizam as avaliações, sejam internas - sob a sua responsabilidade - ou externas - ao receber os avaliadores -, com uma visão reguladora, de cumprimento de uma obrigação, e não com uma visão formadora, cujo objetivo principal seja o de alinhar os resultados advindos das avaliações, integrá-los ao planejamento e dessa junção retroalimentar a instituição de informações riquíssimas acerca da comunidade acadêmica, consolidando uma gestão participativa no ato de utilizar esses resultados para o (re)pensar a instituição.

Sobre as Reflexões acerca dos resultados da Avaliação Institucional no âmbito da gestão, trazemos à colação Bes (2020) que refere que a grande contribuição da avaliação institucional, realizada de forma global, envolvendo os aspectos internos e externos de uma instituição de ensino, é "permitir que os gestores conheçam a organização que dirigem minuciosamente. Esse "conhecer" ocorre a partir das possibilidades de diagnóstico, que podem ser realizadas quando da análise e interpretação dos dados e informações dos instrumentos avaliativos aplicados. Esses diagnósticos são essenciais para que as decisões tomadas sejam mais eficientes e coadunadas com os objetivos educacionais pretendidos. (2020, p. 35). Castro (2018) resalta o caráter formativo do SINAES, no sentido deste proporcionar que as IES exercitem o autoconhecimento, a partir da integração das avaliações internas e externas, de cursos e do Enade, bastando que a instituição e gestores

tenham esse entendimento formativo e construam documentos para nortear o processo de avaliação institucional.

No âmbito do Alinhamento acerca dos resultados da Avaliação Institucional entre as unidades, é importante destacar que não se trata somente do momento da construção do processo avaliativo, do recebimento de comissões de avaliadores ou especificamente da avaliação em si. Trata-se da AI estar incluída na cultura da organização, de todos entenderem a sua importância e se posicionarem como atores participantes desse importante processo. Diferentemente das instituições privadas, os gestores escolares de instituições públicas não têm a preocupação direta com quantidade x qualidade x lucro, mas têm uma responsabilidade ainda maior que é a social. A avaliação vem justamente trazer esse olhar, o do compromisso público, do uso efetivo do recurso público, da responsabilidade em ofertar um ensino público de qualidade. O Projeto Pedagógico Institucional (IFB, 2018, p. 30) diz que “A avaliação institucional se alinha com a proposta de uma escola inclusiva e mais democrática, destacando-se como meio para estabelecimento de compromissos e da responsabilização coletiva na consolidação do projeto escolar”. As categorias identificadas a partir da leitura das entrevistas se relacionam no sentido de uma complementar a outra. Buscou-se entender como os participantes atribuem significado à AI que produza reflexões a nível micro e macro da IES, de forma que esse entendimento sobre a AI e as reflexões produzidas integrem as diversas instâncias envolvidas no processo da AI e que estas estejam alinhadas em um único objetivo, a qualidade educacional ofertada pela instituição.

Análise e discussão dos resultados dos questionários

Pretende-se responder ao terceiro objetivo específico que é o de identificar a utilização dos resultados das avaliações institucionais como instrumento de gestão, no apoio à tomada de decisão, através dos dados obtidos nos questionários pois, conforme indicam Almeida e Dalmina (2020), a avaliação é aliada da gestão, haja vista gerar reflexões que podem auxiliar na tomada de decisão.

Percepção dos gestores acerca da AI realizada na instituição	DT	D	ND/NC	C	CT
---	-----------	----------	--------------	----------	-----------

80% dos respondentes expressam total concordância ao afirmar conhecer as AIs realizadas no IFB.	0%	13,3%	6,7%	26,7%	53,3%
100% concordam sobre a importância da utilização dos dados das AIs no planejamento.	0%	0%	0%	13,3%	86,7%
Ainda que 20% não consigam identificar a existência dessa cultura avaliativa e 40% fiquem indecisos, 40% dos participantes apontam a existência da cultura avaliativa no IFB	0%	20%	40%	33,3%	6,7%
40% dos participantes indicam a dificuldade de acesso aos relatórios das AIs; 26,7% não apresentaram uma opinião formada sobre o acesso a tais relatórios; e, por fim, 33,3% ainda que não concordem plenamente, parecem identificar facilmente os relatórios.	6,7%	33,3%	26,7%	33,3%	0%
Uso dos resultados das avaliações institucionais (campus)	DT	D	ND/NC	C	CT
	0%	40%	0%	40%	20%
No entendimento dos gestores dos campi há uma convergência demonstrada por meio do percentual - 60% - referentes à utilização dos dados, desde a atualização dos PPCs até o efetivo uso dos dados no planejamento estratégico do campus.	0%	40%	0%	40%	20%
	0%	40%	0%	40%	20%

	DT	D	ND/NC	C	CT
	0%	40%	0%	40%	20%
Uso dos resultados das avaliações institucionais (reitoria)	DT	D	ND/NC	C	CT
Importante destacar que, apesar de 60% concordarem/concordarem plenamente sobre essa utilização, 10% discordam e outros 30% não tem uma opinião clara sobre a questão, indicando que 40% dos participantes não têm uma visão sistêmica da AI.	0%	10%	30%	50%	10%
40% dos participantes apontam não utilizar os dados - ou não terem opinião formada - na tomada de decisões.	20%	0%	20%	40%	20%
90% dos participantes compreendem que as AIs disponibilizam importantes informações que podem subsidiar a tomada de decisões.	0%	0%	10%	30%	60%
40% têm dificuldade em reconhecer o uso dos resultados das AIs na construção do planejamento estratégico.	0%	20%	20%	50%	10%
Apropriação dos resultados das avaliações institucionais	DT	D	ND/NC	C	CT
Os resultados das AIs geram reflexões no âmbito do campus e da reitoria, considerando possível realinhamento no planejamento estratégico do IFB, nesse sentido, 33,3% responderam que “Não discordo, nem concordo/Não estou decidido”, ou seja, parece que os participantes não enxergam de forma clara a apropriação de tais resultados nas rotinas	6,7%	13,3%	33,3%	33,3%	13,3%

pedagógicas/administrativas institucionais, enquanto outros 33,3% dizem concordar com a afirmativa.

Triangulação de dados

Ao utilizar diferentes métodos de coleta e de diferentes participantes, pretendeu-se relacionar os resultados dessas diferentes fontes. Gil (2022, p. 123), afirma que a triangulação “consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa” e complementa dizendo que ele se refere ao “uso de dois ou mais métodos para verificar se os resultados obtidos são semelhantes, com vistas a reforçar a validade interna dos resultados”, conceito confirmado por Coutinho (2014). Gibbs (2009, p. 20) diz que “sempre há uma possibilidade de que informantes não sejam coerentes no que dizem e fazem”, e aqui cabe ressaltar possíveis divergências entre o que foi dito pelos gestores e o que efetivamente consta nos documentos. Tais divergências não significam, necessariamente, que há distorções intencionais, apenas atestam - no contexto desta pesquisa - discrepâncias a serem observadas para possíveis replanejamentos. A figura 2 relaciona os instrumentos utilizados e suas respectivas categorias de análise e discussão de dados.



Figura 2 — Triangulação dos instrumentos.

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Divergências

- Espaço de reflexão e alinhamento.
- Utilização dos resultados das AIs.
- Institucionalização das AIs.

Convergências

- Importância da utilização dos resultados das AIs.
- Integração das AIs ao planejamento.
- Publicização dos resultados das AIEs.

Caminhos possíveis

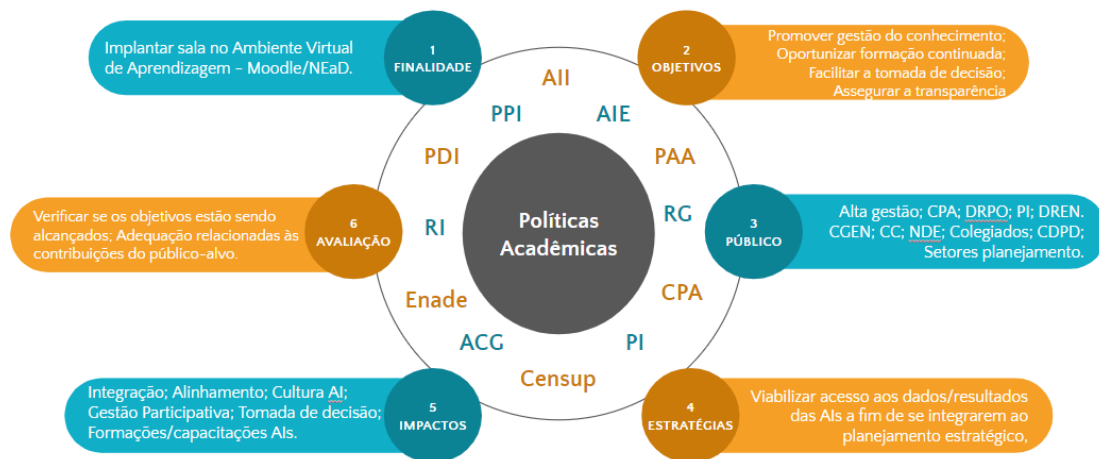
- Documentos que retratam com fidedignidade as discussões no âmbito do IFB.
- Acessibilidade/centralização dos dados das AIs.
- Diretrizes para a utilização dos dados das AIs.

Proposta de projeto interventivo

Proposta de projeto interventivo da pesquisa intitulada “Avaliação institucional como estratégia no planejamento de diretrizes para a Educação Superior em um Instituto Federal”, que tem por objetivo elucidar a problemática "Como os resultados das avaliações institucionais implementados no planejamento estratégico - Ciclo 2019/2023 - impactam/contribuem na elaboração das políticas do ensino superior de graduação.

Esquema da proposta de projeto interventivo

Tendo em vista os resultados desta pesquisa, propõe-se um projeto interventivo que visa melhorar aspectos identificados no decorrer das análises, tais como centralização dos dados em um único local, dando oportunidade para que todos possam acessá-los; que a gestão amplie conceitualmente o que é AI numa instituição educacional e; que todos tenham oportunidade de utilizar os dados na consecução das atribuições e em prol de melhorias para o ensino. O projeto tem potencial de dar maior protagonismo às informações e dados gerados pela AI, possibilitando uma maior divulgação desses resultados para o planejamento dos cursos superiores de graduação.



Considerações Finais

A utilização dos resultados das Avaliação Institucional como estratégia para o planejamento de diretrizes no âmbito da Educação Superior não se está inovando, no sentido que a legislação prevê essa utilização por parte da IES e ele consta como item a ser avaliado

no instrumento de recredenciamento, mas sob outra perspectiva é inovador a IES que faz uso dessa utilização de forma sistematizada, articulada ao seu planejamento e com foco no alcance da missão institucional. Entende-se que o IF faz uso desses resultados e por meio dessa pesquisa buscou-se verificar se essa utilização dos resultados das avaliações institucionais e implementados no planejamento estratégico – PDI vigente 2019-2023 – contribuem na elaboração das políticas para ensino superior de graduação e qualidade da sua oferta. A partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, e em resposta aos objetivos geral e específicos, é possível afirmar que:

- Os resultados encontrados são difusos.
- Necessidade de um entendimento maior do que é Avaliação Institucional,
- Falta uma maior integração e a divulgação desses resultados.
- Os dados indicam a existência de uma relação inicial entre Avaliação Institucional e o planejamento de políticas para os cursos de graduação.
- A utilização dos resultados da Avaliação Institucional ainda é de forma intuitiva e não sistematizada.
- Não há uma sistematização da utilização dos dados da Avaliação Institucional por parte da instituição que torne o processo de Avaliação Institucional aliado ao processo de gestão, utilizando-o como instrumento de apoio na tomada de decisão.

Cenários futuros

Próximo de se completar 20 anos da publicação da Lei do SINAES, as pesquisas relacionadas à avaliação institucional, principalmente a utilização dos dados advindos dessas avaliações, ainda são esparsas e há muito o que se pesquisar, muito o que se melhorar, principalmente no sentido da IES olhar a Avaliação Institucional como instrumento de gestão que, apesar de ser usada como regulação e supervisão do Estado, pode ser subsídio para a instituição ampliar seu olhar e utilizá-la como formativa, como instrumento de melhorias dos seus processos, nesse sentido como sugestões de pesquisas futuras, pode-se investigar:

- Diretrizes no âmbito da RFEPECT relacionadas à Avaliação Institucional.
- Especificidades dos Institutos Federais na Avaliação Institucional.

- Papel do SINAES no estabelecimento ou complementação de normativos que orientem - de forma detalhada - acerca da utilização dos dados da Avaliação Institucional.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. J. D., & Dalmina, R. R. (2020). *Avaliação Institucional e a Gestão Estratégica em IES* (1ª ed.). Curitiba, PR: Editora Appris.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (70ª ed.) São Paulo: Almedina.
- Bernardes, J. dos S. (2022). Foco nas políticas de avaliação, na regulação e na supervisão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a partir de atos normativos. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*. Sorocaba/SP. Vol. 27, nº2 pp. 368-387. <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/5098>
- Bes, P., Toledo, M. O., Delacalle, N. P., et al. (2020). *Gestão da avaliação externa e conselhos escolares. Grupo A*. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786581492892>
- Castro, R. N. A. de, Costa, E. M. M. B., Silveira, E. W. da, & Marcório, A. A. (2018). Integração de processos avaliativos em uma instituição de ensino superior brasileira. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*. Sorocaba/SP. Vol. 23, nº1 pp. 59-74. <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3465>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Grupo Almedina. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9789724056104>.
- Gibbs, G. (2008). *Análise de dados qualitativos: Coleção Pesquisa Qualitativa* (1ª ed.). Bookman Editora.
- Como elaborar projetos de pesquisa* (7 ed.). Grupo GEN. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786559771653>.
- Griboski, C. M., Peixoto, M. do C. de L., & Hora, P. M. da H. (2018). Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*. Sorocaba/SP. Vol. 23, nº1 pp. 179-197. <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3470>
- INEP (Org.). (2011). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Educação Superior. Volume 3, Brasília. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_superior/sinaes_2011_volume_3_analise_dos_relatorios_de_autoavaliacao_das_ies.pdf.
- Lakatos, E.M., (2021). *Fundamentos de Metodologia Científica* (9ª ed.). Grupo GEN. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597026580>.
- Nunes, E. B. L. de L. P., Duarte, M. M. S. L. T., & Pereira, I. C. A. (2017). Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES.

Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior. Sorocaba/SP. Vol. 22, nº 2. <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3043>

Yin, R.K. (2016). Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim. Grupo A. <https://integrada.min-habiblioteca.com.br/books/9788584290833>

Legislação Consultada

Brasil. MEC. (2017). Decreto n. 9.235, Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2017, ano 2017.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm.

Brasil. MEC. (2007). Portaria nº 40, Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf

CONAES (2004). Diretrizes para avaliação das instituições de Educação Superior, de (2004). sistematiza a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação postulados pelo SINAES e define as diretrizes para a sua implementação. Essas diretrizes serão operacionalizadas por meio de documento de Orientações para a Autoavaliação das Instituições, visando facilitar a organização do processo autoavaliativo, sua comparabilidade e a preparação da etapa de Avaliação Externa, 26 ago. 2004. http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf.

IFB (2021). Coordenação-Geral de Planejamento (CGPL). Manual, de 31 de agosto de 2021. Manual do Sistema Integrado de Gestão (SGI), Projeto: Planejamento Anual. Sistema interno. <http://sgi.ifb.edu.br/login>.

IFB (2019). Conselho Superior. Resolução nº 29, de 22 de agosto de 2019. Aprova as diretrizes para a gestão das atividades administrativas, de gestão e organização, de pesquisa e inovação e de extensão e cultura desenvolvidas pelos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação (PCCTAE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), 23 ago. 2019. https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/RESOLU%C3%87%C3%83O%2029_2019%20-%20RIFB_IFB%20-%20Aprovar%20as%20diretrizes%20para%20a%20gest%C3%A3o%20das%20atividades%20administrativas,%20de%20gest%C3%A3o%20e%20organiza%C3%A7%C3%A3o,%20dos%20PPCTAE.pdf

IFB (2018). Conselho Superior. Resolução nº 13, de 12 de abril de 2018. Aprova as alterações do Projeto Pedagógico Institucional – PPI do Instituto Federal de Brasília, 13 abr. 2018. <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Institucional%20-%20Alterado.pdf>.

IFB (2017). Conselho Superior. Resolução nº 1. Aprova a estrutura organizacional do Instituto Federal de Brasília (IFB) e dá outras providências, 8 fev. 2017.

https://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_Organograma%20IFB.pdf.

IFB (2010). Conselho Superior. Resolução n° 18, de 29 de setembro de 2010. Aprova a criação da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal de Brasília.

https://www.ifb.edu.br/attachments/2017_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20s.pdf.

Controle Interno em uma Instituição Federal de Ensino

Clarice Peres dos Santos

clarice19@gmail.com

Maria Goreti Dâmaso

Instituto Politécnico de Santarém

goreti.damaso@esg.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

O controle interno é apresentado como uma ferramenta gerencial para auxiliar os gestores na condução dos processos da escola, a fim de alcançar resultados satisfatórios. Assim, este trabalho teve como objetivo geral analisar a aplicação e verificar a adequação do controle interno em uma instituição federal de ensino no Brasil. Foi analisada a percepção dos gestores, técnicos e docentes atuantes das Pró-reitorias ligadas ao macroprocesso de ensino, pesquisa e extensão, bem como identificar os procedimentos de controle utilizados nessas áreas. O estudo de caso usa a pesquisa quantitativa e qualitativa. Os dados foram coletados a partir de questionários e de pesquisa documental. Os resultados demonstraram que, embora haja uma compreensão da essencialidade dos controles internos por parte dos respondentes para o alcance dos objetivos, há ainda questões a serem melhoradas. Assim, é proposto um projeto de intervenção com sugestões de melhoria para a consolidação eficiente dessa ferramenta na instituição.

[Trabalho escrito de acordo com português do Brasil].

A Administração Educacional e sua abordagem administrativa

A crescente demanda por ações bem planejadas e efetivamente controladas no âmbito da administração educacional para que os propósitos da escola sejam alcançados, refletiu na necessidade por mecanismos de planejamento e organização das atividades e processos educacionais. Libâneo (2018) revelou a importância e necessidade de que as ações sejam estruturadas e coordenadas, com estratégias de provimento e ordenação dos recursos disponíveis, bem como de cronogramas e maneiras de controle e avaliação.

Assim, a atenção voltada para o contexto técnico e administrativo ganha cada vez mais força no processo de gestão das escolas. Nespoli (2012, p. 126) afirma que a competência

técnica é essencial na gestão escolar, pois “ela supõe conhecimento e aplicação de métodos, processos, procedimentos, técnicas de organização de trabalho, tomada de decisão e solução de problemas”. Além disso, esse aspecto administrativo no contexto da escola representa um elemento constitutivo relevante do projeto político pedagógico, envolvendo basicamente elementos como estrutura física, recursos materiais, recursos humanos, recursos financeiros, corpo docente e corpo discente (Guimarães, 2017).

Luck (2009) considera que gerir uma escola consiste na promoção e articulação de todos os recursos que envolvem a instituição e que são necessárias para garantir o avanço dos seus processos educacionais. A instituição educacional deve assim exigir que seus gestores sejam capacitados a fim de realizar um planejamento adequado e executar ações que venham orientar o seu pessoal administrativo, técnico e docente (Santos, 2008). Sendo que esse processo não pode se findar com o seu planejamento e implementação. É primordial que o gestor educacional tenha um controle e acompanhamento do desenvolvimento dos trabalhos, a fim de realizar comparativos entre o que foi previsto e alcançado (Colombo et al., 2007).

Nesse sentido, Teixeira (2003, p. 15) ressalta que “é fundamental conhecer as bases teóricas e técnicas que emanam do modelo clássico da teoria da administração no intuito de poder com maior eficácia construir novos modelos de administração escolar”. Desse modo, se a escola contribuir para a transformação social, que é a sua finalidade essencialmente educacional, é fundamental que ela seja dotada de racionalidade interna necessária à efetivação desses fins.

No entanto, cumpre alertar sobre o caráter social e cultural da escola, que, segundo Paro (2022), essa racionalidade não pode compreender a mera implementação dos mecanismos administrativos de caráter capitalista para o contexto escolar. É preciso procurar na natureza própria da escola, os seus métodos e técnicas compatíveis ao incremento de sua racionalidade. As práticas administrativas devem ser aprimoradas pelo uso tanto dos componentes formais quanto dos informais, mesclando os dois para alcançar a eficiência, sendo que o desafio da administração educacional é gerir essas influências na sua metodologia de trabalho (Hoy e Miskel, 2015).

Independente do aspecto a ser gerenciado, deve-se sempre ter em mente que o processo de ensino-aprendizagem é o cerne da organização, ou seja, a principal missão da

instituição (Libâneo, 2018). No tocante ao aspecto administrativo, por exemplo, a equipe deve coordenar as atividades e os agentes educativos, de modo a relacionar seus métodos de trabalho com a natureza e o propósito da escola (Hoy e Miskel, 2015; Luck, 2009; Paro, 2022).

As funções da administração são perfeitamente aplicáveis ao contexto escolar. Em relação à função de controle, por exemplo, esse acompanhamento é capaz de comprovar os resultados do trabalho, evidenciando os erros, dificuldades e êxitos relativamente ao que foi planejado (Libâneo, 2003). E na ocorrência de falhas, criando oportunidades para corrigi-las (Colombo et al., 2007). É necessário que exista um conjunto flexível de orientações ou práticas recomendadas que permita lidar de maneira mais eficaz com as surpresas que ocorrem no ambiente escolar (Hoy e Miskel, 2015). Afinal, a instituição escolar possui uma natureza por excelência (Ferreira, 1997 citado por Santos, 2008). Assim, o controle surge como uma dessas ferramentas gerenciais capazes de efetivar o apoio administrativo e logístico para a qualidade da dimensão fim da escola (Luck, 2009).

Controle interno e sua perspectiva pública

Quando se fala em administração, há quatro funções clássicas de ações necessárias para o bom desempenho de uma organização, são elas: planejar, organizar, dirigir e controlar. Quanto à última, o controle, Gil et al. (2013, p.41) afirma que “controlar é basicamente assegurar que as atividades sejam realizadas de acordo com o que foi planejado pela organização e ao mesmo tempo, detectando erros e falhas no intuito de repará-los a fim de evitar sua repetição”.

Para Attie (2018), as ferramentas de controle visam garantir o cumprimento das metas e propósitos institucionais bem como a continuidade do fluxo operacional e também de informações. Castro (2013) ressalta que toda organização necessita de um bom sistema de controle interno a fim de apoiar seus dirigentes na sua gestão, até porque, nenhum gestor sozinho tem condições de saber o que ocorre na organização. Por isso, é de responsabilidade dos dirigentes em implantar um sistema de controle interno no intuito de mitigar riscos e ameaças resultantes de atos praticados pelos agentes delegados e ao mesmo tempo definir estratégias e metas de resultados para a instituição (TCU, 2014)

Considerando todas essas particularidades em relação ao controle, a Organização Internacional de Entidades Fiscalizadoras Superiores – INTOSAI (2007, p.86) define o controle interno como sendo: “um processo, efetuado pela direção e corpo de funcionários, estruturado para enfrentar riscos e fornecer razoável segurança de que, na consecução da missão da entidade, os seguintes objetivos gerais serão alcançados: execução ordenada, ética, econômica, eficiente e eficaz das operações; cumprimento das obrigações de accountability; cumprimento das leis e regulamentos aplicáveis; e salvaguarda dos recursos para evitar perdas, mau uso e danos”.

Nesse processo, são avaliados os procedimentos de controles existentes na instituição, como o estabelecimento de responsabilidades, regimento interno, segregação de funções, rotatividade de funcionários, instruções, manuais de procedimentos, comitês, uso de controles tecnológicos, inventários, dentre outros (Attie, 2018; Andrade, 2020).

Diante desses meios e pontos-chave, o Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission (COSO), organização criada nos Estados Unidos em 198 para prevenir e evitar erros e fraudes nos processos internos, reconheceu cinco componentes essenciais para um sistema de controle interno. Sendo eles: ambiente de controle, avaliação de risco, procedimentos de controle, informação e comunicação, e monitoramento. A metodologia COSO alerta ainda que o controle interno não sendo um processo rígido, mas sim dinâmico e integrado, pode ser aplicado a todo o tipo de entidade, independentemente do porte ou da natureza de acordo com suas particularidades.

A intenção do COSO não se limita na prevenção de erros e fraudes, mas também busca auxiliar a administração no alcance dos objetivos organizacionais nas categorias de eficácia e eficiência das operações, confiabilidade dos relatórios e conformidade com a lei e regulamentos (Gil et al., 2013).

Neste estudo, teremos como base o modelo COSO. Serão analisados pormenorizadamente os cinco componentes do controle interno: ambiente de controle; avaliação de risco; procedimentos de controle; informação e comunicação; e monitoramento.

Souza (2020, p. 12) define ambiente de controle “como sendo as ações em aceitar as políticas estabelecidas, na execução dos procedimentos definidos e no uso dos sistemas

de informação”. Este autor cita Maffei (2015) ao relacionar os vários elementos que compõe o ambiente de controle como sendo, “Integridade e valores éticos; disponibilidade de orientação moral; compromisso com a competência; existência e atuação de um conselho de administração e um comitê de auditoria; filosofia e estilo de gestão; estrutura organizacional; atribuição de autoridade e responsabilidade; política de recursos humanos e padrões de trabalho estabelecidos; incentivos e monitoramento”.

Segundo o INTOSAI (2007, p. 38) a avaliação de risco é “o processo de identificação e análise dos riscos capazes de comprometer o alcance dos objetivos da organização e ao mesmo tempo determinar uma resposta apropriada a eles”. Essa análise deve ser realizada de forma periódica já que as condições internas e externas estão em constante transformação.

Os riscos podem ser internos ou externos. Dessa forma, Alves (2015) relaciona alguns fatores internos, como exemplo: interrupção ou mudanças dos sistemas de informação que pode afetar o conjunto da atividade da instituição; deficiências no quadro de pessoal ou falta de motivação destes; acesso fácil aos ativos; rápido crescimento da organização, introdução de novas políticas internas; novas linhas de atividades dentre outros.

Os procedimentos de controle são as ações e políticas implementadas para a redução dos riscos e o alcance dos objetivos da organização. É fundamental que tais ações sejam apropriadas, tenham um custo adequado, sejam abrangentes e funcionem de forma consistente e contínua conforme um plano de longo prazo (INTOSAI, 2007). Além disso, é de fundamental importância que os procedimentos de controle adotados estejam alinhados com os riscos identificados. Alves (2015) ressalta que de nada vale que os procedimentos estabelecidos não estejam associados aos riscos identificados, bem como não é conveniente que as áreas com riscos não possuam os procedimentos adequados para reduzi-los e evitá-los.

Outro elemento essencial para um sistema de controle interno é a informação e a comunicação. Em relação à informação, o processo de tomada de decisões é influenciado pela qualidade da informação, o que implica que a sua adequabilidade pressupõe que ela seja tempestiva, apropriada, precisa e acessível (INTOSAI, 2007). É importante que a informação também reflita as mudanças que envolvem o ambiente organizacional, que inclua os riscos a que ela se expõe, sendo também acessível e compreensível às pessoas

interessadas. Já que tudo isso revela que a informação seja apropriada, capaz de fundamentar a tomada de decisões e fomentar a eficiência dos processos (Assi, 2019; Alves, 2015). Para que a comunicação seja eficaz é necessário que ela flua pela organização inteira (INTOSAI, 2007). O quadro de pessoal deve receber uma mensagem clara da alta gestão sobre a seriedade da responsabilidade do controle, e que além de entenderem esse papel, precisam compreender também a maneira pela qual suas atividades individuais se relacionam com o trabalho dos demais.

O monitoramento é o último componente do sistema de controle. E é alcançado através de atividades contínuas e rotineiras, avaliações específicas ou a combinação de ambas, no intuito de monitorar os sistemas de controle interno avaliando sua qualidade de atuação ao longo do tempo (INTOSAI, 2007). De acordo com Assi (2012, p. 83), “o monitoramento constante das atividades, dos riscos e dos eventos, possibilita previsões e embasam as modificações necessárias ao aperfeiçoamento das estruturas quanto às falhas ou adaptações às mudanças”. Ou seja, esse fluxo acaba por gerar valor a entidade e favorece o alcance dos resultados propostos.

Metodologia

Tendo como objetivo geral o de analisar a aplicação dos controles internos atualmente utilizados em uma instituição federal pública de ensino superior, este trabalho caracterizou-se como um tipo de pesquisa qualitativa e quantitativa. No tocante aos seus objetivos, esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva que, de acordo com Gil (2007), ocorre a descrição das particularidades e atributos de determinada população, ou também estabelecimento de relações entre variáveis. Assim, são usadas técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática.

Marconi e Lakatos (2010) fundamentam que a pesquisa qualitativa tem o objetivo de compreender de forma particular o objeto de pesquisa. Neste estudo procura avaliar a percepção dos gestores e funcionários da instituição acerca do tema proposto, bem como as informações extraídas da pesquisa documental.

Na pesquisa quantitativa, segundo Matias (2019), a premissa é de que os dados sejam mensurados numericamente, sendo por números, opiniões e informações no intuito de serem devidamente analisadas.

O uso dos dois tipos de pesquisa se justifica pelo fato de que, embora o método utilizado para coleta de dados tenha por base a metodologia COSO, caracterizada como qualitativa, sua aplicação obedece em sua maioria uma escala quantitativa de representação de respostas. A quantificação procede-se numa escala de Likert, em que 1 corresponde a discordo totalmente, e 5 concordo totalmente. O questionário aplicado compreendeu as cinco componentes e estão ligados intimamente à realização dos objetivos institucionais e, além disso, o estudo pautou-se também na análise documental que envolve o exame em documentos internos da organização ou externos (Zanella, 2009).

Quanto aos procedimentos, o design metodológico a ser aplicado é o estudo de caso que tem a finalidade de abordar de forma profunda um objeto de pesquisa com uma pequena amplitude e grande profundidade. O objetivo nesse caso é compreender a realidade da organização que venha permitir um amplo e detalhado conhecimento (Zanella, 2009).

O contexto do estudo compreendeu o Instituto Federal de Brasília (IFB) onde conforme seu site institucional oferece educação profissional gratuita, na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio e educação profissional, tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Sendo que a definição dos participantes deste estudo considerou a natureza particular das instituições de ensino, em que a gestão não está associada somente a aspectos técnicos e administrativos, mas, sobretudo a perspectivas sociais, culturais e educacionais.

Quadro 1: Contexto e participante da pesquisa.

IFB - Instituto Federal de Brasília - 10 campi					
REITORIA					
Alta gestão - Administração Geral					Órgão superior
Pró-reitoria de administração (PRAD)	Pró-reitoria de gestão de pessoas (PRGP)	Pró-reitoria de ensino (PREN)	Pró-reitoria de pesquisa e inovação (PRPI)	Pró-reitoria de extensão e cultura (PREX)	Auditoria interna (AUDIN)
Pró-reitorias administrativas		Pró-reitorias de ensino			Representante: 1 participante - 1 resposta
		Pró-reitores: 3 participantes - 3 respostas			
		Servidores: 32 participantes - 23 respostas			
Respostas - 72% da amostra					

De acordo com o quadro 1, foram consultadas na alta gestão, as áreas ligadas aos macroprocessos institucionais de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, as Pró-Reitorias de Ensino (PREN), de Extensão e Cultura (PREX) e de Pesquisa e Inovação (PRPI). Destaca-se ainda a participação do setor da Auditoria Interna da Instituição em função de ser responsável pela avaliação dos controles internos do Instituto, de acordo com o Regimento Interno. Desse modo, este estudo teve como retorno, 72% da amostra.

No quadro 2 é apresentado o quadro metodológico deste projeto, de forma a sintetizar a relação dos procedimentos de recolha de dados aos objetivos específicos.

Quadro 2: Quadro metodológico.

Objetivo geral: Analisar a aplicação dos controles internos atualmente utilizados em uma Instituição Federal de Ensino superior e verificar se tais procedimentos são adequados ao desempenho institucional		
Objetivos específicos	Instrumentos de coleta de dados	Sujeitos/Documents
Conhecer e entender a percepção em relação ao tema de controle interno por parte dos gestores das pró-reitorias de uma instituição federal de ensino superior.	Questionário específico adaptado contemplando os 5 componentes da metodologia COSO: Ambiente de controle, Avaliação de riscos, Procedimentos de controle, Informação e Comunicação e Monitoramento	Pró-reitor(a) da PREN; Pró-reitor(a) da PREX e Pró-reitor(a) da PRPI
Avaliar a compreensão prática dos servidores técnicos e docentes que atuam nas pró-reitorias da instituição sobre os controles internos existentes;	Questionário específico adaptado contemplando os 5 componentes da metodologia COSO: Ambiente de controle, Avaliação de riscos, Procedimentos de controle, Informação e Comunicação e Monitoramento	Técnicos e docentes atuantes das Pró-reitorias selecionadas para pesquisa (PREN, PREX e PREPI)
Identificar e analisar os procedimentos de controles internos nessa instituição federal de ensino superior e examinar como ocorre a sua aplicabilidade na administração educacional.	Pesquisa e análise documental; questionário específico aplicado ao setor de Auditoria	Representante da AUDIN do Instituto; Normas internas do instituto, Regimento interno, Relatório de Gestão, PAINT, Código de ética e conduta, PDI

O desenvolvimento da pesquisa pautou-se no levantamento bibliográfico, compreendendo revisão de literatura sobre o tema, seguindo da adaptação do instrumento de recolhimento de dados utilizado. Ou seja, questionários baseados na metodologia

COSO, para a coleta de dados junto às Pró-reitorias afetas ao ensino bem como também ao setor de Auditoria Interna do Instituto Federal de Brasília. Suportado pela realização da análise documental, seguindo da interpretação e discussão dos dados coletados a fim de compreender a realidade das áreas de análise e finalmente chegar às considerações finais e conclusões do estudo.

Análise e discussão dos dados

Perfil dos respondentes

Nesta análise o que se verificou no que diz respeito aos servidores, foi que o gênero predominante dos respondentes é feminino, e que parte significativa dos participantes é da carreira de técnicos- administrativo, sendo que a parcela correspondente a 30% são docentes. Além disso, a maioria dos participantes já possui um tempo considerável nos cargos e funções que atualmente ocupam no Instituto.

Em relação aos gestores, destaca-se que os três pró-reitores inqueridos são docentes, sugerindo-se que pode haver alguma falta de conhecimentos e experiências em assuntos técnicos e administrativos.

Ambiente de Controle

Os resultados indicaram que os servidores compreendem os controles internos como essenciais à consecução dos objetivos assim como os mecanismos de controle instituídos. Apesar de a pesquisa documental atestar a existência de um Código de ética, uma parcela significativa parece desconhecer ou discordar.

No que diz respeito à padronização de procedimentos, um ponto de atenção, é uma grande parcela e um dos gestores discorda parcialmente que os procedimentos e as instruções operacionais são padronizados e estão ativos em documentos formais. Quando realizada a análise documental neste tema, foi verificado nas normas internas do Instituto que, de fato, não há manuais ou regulamentação de procedimentos no tocante às atividades administrativas do macroprocesso de ensino, pesquisa e extensão. Ressalta-se que este é um dos princípios de controle interno com o objetivo garantir a uniformidade de técnicas e métodos, para realizar de forma ordenada as atividades da organização, bem como prevenir contra erros e falhas nesse processo (Assi, 2012; Attie, 2018). A falta de

regulamentação específica de metodologias e técnicas pode aumentar a incidência de possíveis erros e retrabalhos na execução dos processos.

Em relação à existência de mecanismos de incentivo à participação dos funcionários, na elaboração das instruções operacionais e do código de conduta, observou-se que as Pró-reitorias carecem de um pleno ambiente incentivador de práticas de controle.

Note-se que este resultado não está de acordo com um dos princípios basilares da organização escolar, a gestão democrático-participativa. Libâneo (2018, p. 111) destaca que “esse tipo de gestão tem a finalidade de construir de forma coletiva os objetivos e práticas escolares, através do diálogo e na busca de consenso”. Além disso, é fundamental que a implementação de práticas de controle seja acompanhada da difusão de conhecimento sobre sua funcionalidade, bem como da sua importância na instituição.

No que diz respeito à definição de funções, esta pode não estar bem configurada. A gestão e controle da participação dos membros da escola também implicam a existência de responsabilidades muito bem definidas e uma sólida estrutura organizacional (Libâneo, 2018). Cumpre apontar ainda, que a falta de clareza das tarefas distribuídas aos servidores, pode ocasionar sobrecarga de trabalho e um desconhecimento sobre os reais limites na execução das atividades. Podendo também resultar em erros e ou em falhas nos processos.

Verificou-se ainda que parcela significativa não esteja convencida do adequado atendimento das necessidades acadêmicas pelos controles atualmente instituídos. Mais uma vez se nota uma discrepância entre o paradigma desejado e a situação real da instituição. A qualidade de ensino depende do trabalho eficaz da gestão, coordenação pedagógica e administrativa. Deve-se assim estabelecer rotinas e procedimentos para um modo eficiente de funcionamento, zelar pelas questões da legislação e diretrizes pedagógicas, dentre outras (Libâneo, 2018).

Avaliação de risco

No tocante à formalização dos objetivos e metas das Pró-reitorias, embora a maioria das respostas seja positivas, há ainda uma necessidade de melhor comunicação dos objetivos aos servidores. A pesquisa documental identificou ainda, a formalização das metas e objetivos no Plano de desenvolvimento institucional (PDI). Quando os membros de uma

organização compartilham do mesmo entendimento, eles se empenham na mesma tarefa de manifestar comportamentos convergentes (Luck, 2009). Assim, o trabalho conjunto é reforçado, com propósitos clarificados e conseqüentemente, previnem-se os desvios de funções capazes de comprometer os resultados.

Houve ainda um padrão de percepções negativas dos servidores sobre as técnicas de controle interno para gerenciar riscos, e até mesmo seu desconhecimento. Infere-se assim que não há uma cultura generalizada de diagnóstico de riscos bem como de respostas a esses riscos no intuito de mitigá-los. Porém, no Plano de Integridade do Instituto, foram identificadas orientações acerca da gestão de riscos. Cabendo a cada área e setor organizar e promover sua própria gestão de riscos, considerando as suas particularidades. O gerenciamento de riscos só é possível quando a perspectiva de risco é comunicada e entendida entre os membros, e por todos os níveis da organização, com reflexos na tomada de decisão (Assi, 2012). O acompanhamento contínuo do perfil de risco se faz necessário, principalmente levando em consideração a natureza da escola, uma vez que o contexto educacional é regado a mudanças e transformações.

Foi observado também que há ocorrência de erros, desperdícios e perdas, decorrentes de fragilidades nos processos internos da unidade. Ou seja, podem existir riscos e lacunas que possivelmente não estão a ser monitorados e resolvidos.

De acordo ainda com os gestores, os principais riscos no âmbito da sua gestão capazes de afetar o processo de ensino-aprendizagem é “não definir, nem acompanhar a execução das atividades cuidadas pela Próreitoria que represento, e como ele influencia nas atividades realizadas nos campi”. A falta de definição e acompanhamento das atividades é uma das principais fragilidades possíveis de comprometer a obtenção dos resultados desejados, uma situação agravada pelo fato de a instituição em análise ter vários *campi*.

Outro risco pontuado foi que “fluxos que ainda precisam ser construídos” para monitorar os principais riscos no âmbito da gestão. Assim, foi realizada uma consulta documental nas normas internas do Instituto, e verificou-se a existência de uma formalização de fluxos pela Portaria interna de janeiro de 2012, que “torna oficial o fluxo de processos no Instituto”. No entanto, tal norma está desatualizada frente às mudanças que sofreu a instituição, já que ela tem caráter provisório e desde então, não foi atualizada.

Por fim, “a descontinuidade orçamentária que prejudique a continuidade dos programas e projetos de pesquisa” foi outro risco apontado. Ou seja, a falta de planejamento e controle também impacta no nível acima, comprometendo a gestão da instituição. Santos (2008, p. 47) enfatiza a importância de que “a equipe responsável pela execução orçamentária e financeira das escolas seja criativa”. Já que muitas vezes “lhe faltam recursos suficientes para uma execução eficaz das ordens dos órgãos superiores, a qual garanta a continuidade dos processos educacionais”.

Procedimentos de controle

A existência políticas e ações, de natureza preventiva ou de detecção, para diminuir os riscos e alcançar os objetivos estabelecidos pela Pró-reitoria foi contestada por uma parcela dos respondentes. Reforça-se a ideia de que nos parece necessário trabalhar melhor o controle interno no que diz respeito ao gerenciamento de riscos.

Já em relação a continuidade da Instituição, verificou-se uma necessidade de reformulação dos controles internos com o planejamento estratégico da instituição. Os procedimentos de controle correspondem a procedimentos e práticas adotados pela organização, para que os objetivos operacionais sejam atingidos e que as estratégias sejam executadas (Gil, et al., 2013).

Os procedimentos de controle podem ser realizados “tanto por pessoas quanto por máquinas e equipamentos através de sistemas informatizados” (Assi, 2012, p. 83). Em relação aos sistemas de informação, por exemplo, houve uma perspectiva pouco animadora quanto aos sistemas informatizados para o atendimento das necessidades acadêmicas e melhoria dos processos educacionais.

Luck (2009, p. 108) destaca nesse aspecto que “o uso de ferramentas tecnológicas na gestão escolar requer a familiaridade dos gestores com esse instrumento e as suas potencialidades” no intuito de “mapear, analisar e descrever as informações de modo a orientar os setores nesse trabalho”. Assim não basta a implementação de sistemas. É fundamental que eles atendam às necessidades da instituição, assim como a compreensão adequada dos agentes organizacionais sobre as suas funcionalidades.

Aos gestores, foi pedida ainda a opinião sobre quais os tipos de atividades no âmbito da sua gestão que necessitam de um controle mais efetivo. Uma das respostas foi como sendo

“o controle dos projetos de extensão realizados nos campi e que não possuam fomento institucional”. Observa-se, desse modo, mais uma vez, que as atividades e processos executados nos *campi* refletem uma preocupação da gestão.

Outro gestor considera que o tipo de atividade que necessita de um controle mais efetivo, é a “prestação de contas não entregues pelos pesquisadores que acaba resultando em pendências”. Como dito anteriormente, a gestão escolar contempla vários normativos e leis federais, estaduais e municipais, desde as diretrizes curriculares até o financiamento de recursos (Cury 2000, citado por Gori et al. 2008). Nesse sentido, um sistema de controle interno é capaz de gerar informações úteis e adequadas tanto para tomada de decisões quanto para a prestação de contas aos usuários internos e externos à instituição (Vaassen et al., 2013). É essencial que a prestação de contas seja um fluxo merecedor de toda a atenção dos gestores do instituto.

Informação e Comunicação

Observou-se uma perspectiva positiva dos servidores acerca da qualidade da informação suporte para os gestores no processo de tomada de decisão. Já para os gestores, as informações que chegam não são dotadas de qualidade suficiente para o atendimento das suas expectativas. Podemos considerar que seria útil melhorar o tratamento da informação.

Nesse mesmo sentido, aos gestores foi questionado se a informação disponibilizada no âmbito da sua gestão atende às expectativas e necessidades acadêmicas, sendo que os três Pró-reitores responderam concordar de forma parcial com essa questão. Este componente suporta todos os demais, por meio da comunicação das atribuições de controle, bem como, pelo fornecimento de informações e dados que permitam que as pessoas cumpram adequadamente as suas responsabilidades (Assi, 2012).

Para, além disso, é essencial salientar que um elemento fundamental de gestão democrática inerente às instituições escolares é justamente a democratização da informação, já que “a transparência no relacionamento com a comunidade escolar é a regra” (Teixeira, 2003, p. 100). Assim, a pesquisa documental confirmou a existência do Boletim de serviços no instituto, que se configura como ferramenta de publicitar as informações internas a nível institucional. Foi verificado também, um Núcleo de

Comunicação Social que compõe a Reitoria, que tem a função de interface entre a instituição, comunidade escolar e os *stakeholders* (partes interessadas).

Além disso, o Instituto tem uma Ouvidoria instituída como canal de recebimento de comunicações à disposição dos usuários e membros da escola. As notificações e informações recebidas podem ser relevantes para a Instituição no fomento das práticas de controle. Uma vez que a organização fica ciente das fragilidades e potencialidades dos processos internos, que podem comprometer ou aperfeiçoar os seus resultados. Nesse sentido, a instituição obtém e utiliza informações significativas e dotadas da qualidade necessária a fim de apoiar o funcionamento dos controles (COSO, 2013).

No tocante à comunicação, ainda que uma parcela representativa dos respondentes concordasse que há uma efetiva cultura de comunicação entre a Pró-reitoria em que trabalham e os demais *campi* e unidades acadêmicas, capazes de fomentar as práticas de controle interno, os resultados foram aquém das expectativas.

Monitoramento

Pelas respostas obtidas nem sempre o sistema de controle interno utilizado é monitorado de forma constante, a fim de avaliar a sua validade e qualidade ao longo do tempo e isso reforça a sua importância uma vez que “a gestão escolar contempla dentre outras funções, o monitoramento dos processos e atividades necessárias à efetividade das ações educacionais orientadas” com o propósito de “promover a aprendizagem e formação dos alunos” (Luck, 2009, p. 23).

Em relação à contribuição do sistema de controle interno para a melhoria do desempenho institucional, uma parcela significativa respondeu de forma neutra a essa afirmação, o que denota a falta de uma opinião formada sobre o assunto ou até desconhecimento. De acordo com estes resultados, considera-se, que esse acompanhamento ainda necessita de melhorias no âmbito das atividades das Pró-reitorias selecionadas.

Na análise documental, não foi encontrado nenhum processo institucionalizado de monitoramento próprio das unidades. Não obstante, quando consultado o Plano de Auditoria Interna (PAINT), foi verificado que a AUDIN realiza o monitoramento das recomendações feitas aos setores através do Sistema de Gestão Integrada (SGI). Por meio desse sistema, a AUDIN informa aos gestores sobre as recomendações pendentes de

implementação e o gestor encaminha a documentação comprobatória do seu atendimento. Porém, este é um processo complementar ao trabalho da auditoria, a fim de corrigir falhas não identificadas oportunamente pelos controles internos. Sendo que as unidades precisam, elas mesmas, desenvolver e realizar o seu próprio acompanhamento independente, com a finalidade de se certificar do pleno funcionamento e da eficiência dos controles (COSO, 2013).

Observou-se ainda que as necessidades acadêmicas e controle de projetos e programas do macroprocesso estudado, não são supridos pelos sistemas utilizados nas Pró-reitorias. Não são suficientes a orientação pedagógica e o domínio dos projetos específicos que são inerentes a esse contexto. São precisos meios que venham viabilizá-los, assim como coordenar suas variáveis e suas ações relevantes (Teixeira, 2003). Nesses meios, os sistemas digitais, o equipamento e o software, têm uma importância decisiva.

Análise sob a perspectiva da auditoria interna

De acordo com o Relatório de Gestão 2021 do IFB, a função primordial da Auditoria é a “prestação de serviços de consultoria e avaliação dos processos de governança, gerenciamento de riscos e controles internos”. Desse modo, os resultados nesse aspecto mostraram que parecem existir entraves à realização do processo de auditoria dos setores, o que é algo relevante e possivelmente precisa ser resolvido sem demora.

Quando questionado se os controles internos em geral são adequados a ponto de prevenir, identificar e corrigir no tempo adequado, as não conformidades existentes nas operações, houve uma discordância parcial, embora o representante inquerido concorde que a equipe de auditoria presta as devidas orientações e recomendações a respeito dos controles internos adotados no Instituto.

Foi questionado a este responsável sobre quais os principais pontos considerados no processo de elaboração do Plano anual de atividades de auditoria interna, que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O respondente aponta como pontos principais “a gestão de riscos da Instituição”, “os controles internos das áreas” e a “expectativa da alta gestão”. Isto converge com as fragilidades identificadas neste estudo. Em complemento dessa análise, foi realizada uma apreciação do Plano Anual de auditoria interna do Instituto no exercício de 2022 (PAINT).

Em relação à matriz de riscos, dos cinco temas identificados com maior grau de risco, dois deles são ligados ao macroprocesso de ensino, pesquisa e extensão. Sendo que o que apresenta mais alto risco dos cinco temas, trata-se dos projetos de pesquisa e extensão, seguidas de programas e projetos de assistência estudantil (PNAES). No que diz respeito às ações de auditoria em relação ao objeto a ser auditado, no PAINT são descritos os resumos dessas ações. As ações com maior grau de risco no macroprocesso de Gestão de Ensino, Pesquisa e Extensão, estão expostas no quadro 3.

Quadro 3: Ações e objetivos de Auditoria para minimização dos riscos.

OBJETO DE AUDITORIA	AÇÕES E OBJETIVOS DE AUDITORIA
Gestão de Pesquisa e Extensão - Análise dos Projetos de Pesquisa e Extensão	Verificar se a execução dos projetos de pesquisa e extensão está de acordo com os normativos vigentes, além de aferir a existência de possível sobreposição de carga horária de trabalho na execução dos respectivos projetos.
Gestão de Ensino - Programas e Projetos de Assistência Estudantil	Verificar: i) a adequabilidade dos mecanismos de controles internos administrativos nas fases de planejamento, execução, controle e avaliação do PNAES; ii) se os controles administrativos relativos à seleção de alunos e sobre os pagamentos efetuados são eficientes; iii) se a divulgação do programa é eficiente, atingindo o público-alvo da política; e iv) se os critérios de seleção dos beneficiários são adequados, conforme edital e legislação.

Conforme o quadro 3, as áreas sujeitas a risco elevado da instituição, e que são ligadas diretamente ao cumprimento da missão institucional, representam processos críticos e precisam de controles mais eficientes.

Conclusões

Cumprir dizer que o objetivo geral deste trabalho foi alcançado, uma vez que, ao atender os objetivos específicos propostos, foi possível descrever a real percepção dos agentes envolvidos, sejam eles servidores ou gestores, acerca do controle interno. O seu funcionamento e aplicação na administração educacional; especificamente nas áreas do macroprocesso de ensino, pesquisa e extensão. E também, identificar os procedimentos

de controle utilizados, a sua adequação, bem como as potencialidades e fragilidades que podem impactar no desempenho da instituição.

Os controles internos foram analisados sob a perspectiva dos respondentes com base nos componentes do método COSO, referenciado neste estudo, complementando ainda com a concepção da auditoria interna da instituição, e assim triangulando os dados com a análise documental.

Em relação ao perfil, pelo fato dos setores selecionados se tratarem de áreas afetas ao ensino, era de esperar que os gestores fossem docentes: e foi exatamente o que os resultados comprovaram. Infere-se, assim, que por serem docentes, e de áreas científicas diversas, por vezes muito distantes da Administração, algumas vezes esses profissionais podem ser desprovidos de conhecimentos em técnicas gerenciais e administrativas para conduzir os processos educacionais. Contudo, uma parcela significativa dos respondentes tem um tempo considerável de atuação nas suas atuais funções, concluindo-se, a partir disso, que em geral já são conhecedores das rotinas de suas áreas.

A partir da análise dos dados coletados, foram identificadas as seguintes características dos controles internos utilizados no âmbito dos setores selecionados:

No quesito Ambiente de Controle: em geral, há uma compreensão significativamente positiva acerca da funcionalidade do controle interno. A Instituição conta um código de ética próprio com comissões de ética devidamente atualizada. Destaca-se ainda a falta da padronização de procedimentos a nível do macroprocesso de ensino, pesquisa e extensão.

Em relação ao componente Avaliação de Risco: não há um processo de gerenciamento de riscos implementado, embora tenha sido identificada uma iniciativa do Instituto nesse sentido. É necessário ainda, que o Instituto crie e aperfeiçoe um ambiente incentivador para todos os campi no tocante ao fomento de práticas de controle.

Da análise do componente Procedimento de Controle: falta a implementação de um sistema de controle e acompanhamento dos programas e projetos do Instituto, principalmente levando em consideração os dez *campi* que a Reitoria coordena.

No componente Comunicação e Informação: Necessidade da melhoria da qualidade da informação, mesmo com instâncias de comunicação implementadas.

Na análise dos dados referente ao Monitoramento: ficou evidente é a necessidade de implantação de um sistema informatizado de monitoramento dos processos, programas de ensino e projetos de extensão. A implantação desse fluxo de acompanhamento vai permitir ao controle interno se adequar às situações que impactam no contexto escolar.

Em relação à percepção da auditoria interna, verificou-se que os controles existentes podem não ser adequados para a prevenção e correção das não conformidades encontradas e que a gestão de pesquisa e extensão é o processo que apresenta maior grau de risco em nível de Instituto, o que mais uma vez confirma a preocupação dos gestores relatada neste trabalho.

No cômputo geral, há um entendimento sobre a vantagem da ferramenta de controle interno para auxiliar no alcance dos melhores resultados da instituição. Contudo, parece faltar ainda um aprofundamento dos conhecimentos acerca das suas funcionalidades e aplicação. Com plena consciência de que a missão principal da escola é a busca de qualidade na oferta de ensino-aprendizagem, observou-se algumas vulnerabilidades em processos-chave e no seu controle, os quais podem comprometer o desempenho e os resultados a serem entregues pelo Instituto. Dessa forma, é necessária a dedicação dos gestores, bem como do quadro de pessoal, para a resolução dos problemas identificados. De modo que seja feita a implementação adequada desse instrumento de controle nas áreas afetas ao ensino, principalmente na gestão dos projetos de extensão, setor que apresentou maior fragilidade.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. J. dos S. (2015). *Princípios e Práticas de Auditoria e Revisão de Contas* (1.^a ed.) – Lisboa: Edições Sílabo, Lda. ISBN: 978-972-618-821-6
- Andrade, A. F. (2020). *Controle Interno*. Curitiba: Contentus. 117p.
- Assi, M. (2012). *Gestão de riscos com controles internos: Ferramentas, Certificações e métodos para garantir a eficiência dos negócios*. São Paulo. Editora: Saint Paul.
- Assi, M. (2019). *Controles internos e cultura organizacional* (3.^a ed.). São Paulo. Editora: Saint Paul.
- Attie, W. (2018). *Auditoria: conceitos e aplicações* (7.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Castro, D. P. (2013). *Auditoria, contabilidade e controle interno no setor público* (5.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Colombo, S. S. (2004). *Gestão educacional: Uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed.

- Conselho Nacional de Secretários de Educação (2007). *Prêmio de Gestão Escolar 2007*. <http://seduc.go.gov.br/educacao/gestao/escolar/premio.pdf>.
- Committee of sponsoring organizations of the treadway commission (COSO). (2013). *Controle Interno – Estrutura Integrada: Sumário Executivo e Estrutura* (Versão em português). traduzido por PWC. Instituto dos Auditores Internos do Brasil.
- Corbari, E. C., & Macedo, J. J. (2012). *Controle interno e externo na administração pública*. Curitiba: InterSaberes – Série Gestão Pública.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. de L., Arima, C. H., & Nakamura, W. T. (2013). *Gestão: Controle interno, risco e auditoria*. Editora Saraiva.
- Gori, R. M. de A., Carvalho, K. M. F. de M., & Brait, L. F. R. (2007). A gestão e a organização da escola: Alguns ensaios. *Revista de educação do curso de pedagogia do Campus Avançado de Jataí da UFG*. 1(3).
- Guimarães, J. (2017). *Gestão educacional*. Porto Alegre: Sagah.
- Internacional Organization of supreme audit institutions (INTOSAI) (2007). Diretrizes para as Normas de Controle Interno do Setor Público. *Revista do Tribunal de Contas da União*. Brasília, 49(22).
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar: políticas estrutura e organização* (10ª ed.). São Paulo. Cortez Editora.
- Libâneo, J. C. (2018). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática* (6ª ed.). São Paulo: Heccus editora.
- Luck, H. (2007). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes.
- Luck, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2022). *Fundamentos de metodologia científica*. (9ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Matias, P. J. (2019). *Manual de Metodologia da pesquisa científica* (4ª ed.). São Paulo. Atlas.
- Miskel, C. G., & Hoy, W. K. (2015). *Administração Educacional: Teoria, pesquisa e prática*. (9ª ed.). Editora Penso.
- Nespoli, Z. B. (2012). *Pedagogia e Empreendedorismo*. Curitiba. Editora: Iesde Brasil.
- Paro, V. H. (2022). *Administração escolar introdução crítica*. São Paulo, Cortez Editora.
- Pizo, F. (2018). Mapeamento de controles internos SOX: práticas de controles internos sobre as demonstrações financeiras (1ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Santos, C. R. (2008). *A gestão educacional e escolar para a modernidade*. Cengage Learnig: São Paulo.
- Souza, A. B., Bauer, M. M., & Colleti, L. (2020) *A Importância da Governança Corporativa e do Controle Interno na Área Contábil*. Revista Gestão e Desenvolvimento - Universidade Feevale, Capa.

Teixeira, H. J. (2003). *Da administração geral à administração escolar: uma revalorização do papel do diretor da escola pública*. São Paulo: Blucher.

Vaassen, E., Meuwissen, R., & Schelleman, C. (2013). *Controle interno e sistemas de informação contábil*. [tradução Antonio Benedito Silva Oliveira, Cecília Bartalotti; revisão técnica Valéria B. C. Petrucci]. São Paulo: Saraiva.

Zanella, L. C. H. (2009). *Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração*. Capes.

O Impacto dos Conhecimentos Construídos num Programa de Qualificação de uma Instituição Federal de Educação

Simone Penteado

Instituto Federal de Brasília, Brasília – Distrito Federal
sicasabol@gmail.com

Maria João Cardona

Instituto Politécnico de Santarém, Santarém - Portugal
mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

Maria Cristina Madeira da Silva

Instituto Federal de Brasília, Brasília – Distrito Federal
crismadeira57@gmail.com

Nota Introdutória

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. O objetivo deste estudo foi investigar o impacto dos produtos educacionais e/ou conhecimentos construídos numa instituição de ensino superior brasileira, a partir da conclusão de um Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional, resultante de um acordo de cooperação assinado com uma instituição de ensino superior portuguesa. O estudo centrou-se na primeira turma que realizou este Mestrado, explorando os resultados dos projetos de intervenção desenvolvidos no âmbito deste programa. A pesquisa destaca a importância da qualificação contínua dos servidores públicos para melhorar a qualidade dos serviços. Foi construído um questionário para a coleta de dados para servidores e gestores, a par da pesquisa documental realizada e da análise dos dados obtidos, respondendo aos objetivos previamente definidos para esta pesquisa. Os resultados indicam que os conhecimentos construídos tiveram pouco impacto na instituição, havendo projetos que não foram implementados. Como resposta a esses resultados, foi definido um plano de intervenção para criar condições que facilitem implementar os conhecimentos/projetos construídos por meio do processo formativo a fim de poderem contribuir de forma mais efetiva para uma melhor qualidade do processo educacional na instituição.

Contexto

Para assegurar uma educação de qualidade, é crucial implementar políticas públicas que se concentrem no aprimoramento da formação dos servidores da educação. A educação, conforme Lück (2009), é um processo complexo e em constante evolução, que precisa ser conduzido de forma sistemática, intencional e organizada. Isso exige uma equipe qualificada alinhada com os objetivos da instituição. Para alcançar uma maior qualificação dos servidores e torná-los mais eficazes no processo educacional, uma Instituição Federal de Ensino (IFE) lançou um programa de qualificação. Isso foi possível por meio de um acordo de cooperação com uma instituição de ensino de Portugal, que ofereceu cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado. Esse acordo, inicialmente com validade de 5 anos, foi estendido até 2022.

Os objetivos desse acordo incluíam a promoção de pesquisa conjunta, colaboração no desenvolvimento da docência e a facilitação da mobilidade de docentes, pesquisadores e estudantes. Esses programas de qualificação institucional, apoiados pelas instituições e que também apoiam a realização de cursos de pós-graduação para seus servidores, têm um valor significativo, contribuindo para o crescimento profissional e aprimoramento da força de trabalho. Dada a natureza de política pública e o considerável investimento financeiro envolvido, é fundamental monitorar e avaliar as contribuições e impactos dessas ações nas instituições que as financiam, mesmo que parcialmente. No contexto do mestrado em ciências da educação/administração educacional, a conclusão do curso envolveu a apresentação pública de um trabalho de projeto. Alguns alunos apresentaram projetos de intervenção como parte de seus trabalhos de conclusão, propondo soluções estruturadas para problemas relevantes em suas instituições. No entanto, após a conclusão do mestrado, alguns desses projetos de intervenção não foram divulgados ou implementados devido a mudanças institucionais. Esta pesquisa tem como objetivos analisar os impactos dos projetos propostos pelos servidores que concluíram o mestrado e avaliar os resultados da implementação dos projetos de intervenção em uma instituição federal de ensino, resultantes do Mestrado em Administração Educacional.

Os resultados serão valiosos para otimizar o trabalho já realizado e melhorar o funcionamento da instituição em várias áreas.

É importante destacar que a qualidade dos serviços públicos no Brasil é avaliada continuamente, especialmente na área da educação. Nesse contexto, a qualificação dos servidores desempenha um papel fundamental, pois os servidores qualificados podem

melhor atender às demandas da instituição e assimilar competências no contexto de seu trabalho diário.

Fundamentação Teórica

Desenvolvimento profissional

Nas organizações, as pessoas são consideradas essenciais por sua contribuição na inserção de conhecimento. Nesse sentido, as organizações têm buscado atrair e manter trabalhadores qualificados (Abbad, Loiola, Zerbini, & Borges-Andrade, 2013). O que tem levado uma atenção maior com os aspectos do comportamento organizacional, dentre eles, a satisfação no trabalho e o desenvolvimento profissional dos trabalhadores (Mourão, Monteiro e Viana, 2014). Segundo Fiorentini e Crecci (2013), o termo desenvolvimento profissional está associado às transformações ocorridas com os profissionais, no decorrer de suas carreiras, dentro de um campo específico. Ou seja, é um processo que não se observa de imediato, mas ocorre no transcurso da carreira. Desenvolvimento profissional envolve adquirir e melhorar conhecimentos, habilidades e atitudes para melhorar o desempenho no trabalho e progredir na carreira. Isso permite que um profissional faça mais, adquira novas habilidades e assuma maiores responsabilidades. O desenvolvimento profissional ganha notório destaque nas políticas e práticas de gestão de pessoas, pois os níveis de conhecimentos, habilidades e atitudes dos trabalhadores estão significativamente relacionados ao desempenho da organização (Campbell, Silver, Sherbino, Cate & Holmboe, 2010; Crook, Todd, Combs, Woehr & Ketchen, 2011; Kraiger, Passmore, Santos & Malvezzi, 2015). As definições formais de desenvolvimento profissional geralmente enfatizam o papel da aprendizagem como elemento fundamental na composição desse conceito. Por exemplo, desenvolvimento profissional é definido como o “processo individual de aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes e de sua mobilização em forma de competências para enfrentar, de maneira eficaz, situações profissionais” (Paquay, Wouters e Nieuwenhoven, 2012, p. 14).). Na área da educação, define-se desenvolvimento profissional como os “processos e atividades estabelecidos para o aumento de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais dos educadores, para que eles sejam capazes de melhorar a aprendizagem dos alunos” (Guskey, 2000, p. 16). Segundo Callanan, Perri & Tomcowicz (2017), o desenvolvimento profissional também é altamente relevante para a força de trabalho, pois os indivíduos que procuram elevar o nível de empregabilidade, segurança e flexibilidade

geralmente dirigem esforços para a aquisição de conhecimentos e habilidades. É importante destacar que na administração pública, o desenvolvimento profissional dos servidores é uma preocupação crucial, melhorar o desempenho e renovar os serviços depende da preparação dos servidores. Portanto, a política de desenvolvimento é uma das ações essenciais para aprimorar o desempenho dos servidores públicos. Com isso, tem-se que “o desenvolvimento profissional se caracteriza pelo esforço de potencialização da formação profissional, ou seja, a ampliação da capacidade profissional com escopo qualificado” (Bergue, 2010, p. 479). A necessidade de qualificação constante indica que a continuidade da educação e desenvolvimento profissional em todas as etapas da vida é uma nova realidade.

Gestão educacional

A gestão educacional enfrenta desafios para melhorar a oferta educacional. Envolve a organização de sistemas de ensino federal, estadual e municipal, suas responsabilidades e a coordenação entre diferentes instâncias regulatórias, públicas e privadas na prestação de educação. Segundo Lück (2011), às várias melhorias sociais, como qualidade de vida, saúde, cidadania, competências, dentre outros, passam pela melhoria na qualidade da educação que é oferecida. A autora ressalta a importância de avanços na educação. Os progressos que a educação precisa requerem “um novo estilo de relacionamento das instituições educacionais com a sociedade em geral” (Lück, 2011, p. 43), ponderando todos os sujeitos envolvidos com a educação como “ativos, conscientes e responsáveis pela dinamização dos processos sociais e instituições de que participam” (Lück, 2006, p. 22). Na gestão educacional, é fundamental envolver os indivíduos na construção dos processos educativos, permitindo seu engajamento em iniciativas para melhorar o desenvolvimento da educação, pois fortalece relações democráticas e aprimora práticas educacionais. Para Luck (2006), o conceito de gestão provém de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as partes e estas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto. Segundo Vieira (2007, p. 63), a gestão educacional “refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta do ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação”. Luck (2011) define que a gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e

dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas. O termo "gestão educacional" tornou-se relevante e amplamente aceito na educação a partir dos anos 90, sendo agora fundamental nas diretrizes de sistemas de ensino e escolas. Heloísa Luck conceitua gestão como: Um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (Luck, 2008, p. 21). Levando em consideração que a gestão educacional está associada à visão estratégica, Vieira (2007) integra, num só processo, o planejamento, a formulação de políticas educacionais e sua implementação, constituindo um gerenciamento da educação por meio de parâmetros econômicos de eficiência e eficácia. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) indicam que a organização e a gestão se constituem de um conjunto de condições e meios que são utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Para eles, os termos organização e gestão são frequentemente relacionados à administração, e a gestão educacional envolve processos que incluem interações, negociações, conflitos e compromissos entre gestores educacionais e outros envolvidos.

Como destaca Vieira (2007), em outras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. Portanto, é dever da gestão educacional, como atividade meio, criar condições para que a gestão escolar seja viabilizada de tal maneira que possa atingir sua finalidade, ou seja, “promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a LDB” (Vieira, 2007, p. 63). A gestão educacional é fundamental devido à participação consciente de todos os envolvidos na organização escolar. É um processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado que organiza e viabiliza a prática educacional. Além disso, está intimamente ligada às políticas de educação, convertendo metas educacionais em ações práticas.

Projeto de intervenção

Um projeto de intervenção visa resolver problemas reais em uma área específica, transformando ideias em ações com base nos conhecimentos adquiridos, é uma ferramenta para alcançar objetivos, delimitando o caminho para implementar mudanças. Esses projetos são fundamentados na pesquisa-ação, enfatizando a relação entre pesquisa

e ação para transformar a realidade e nascem da percepção e identificação de um problema e envolvem os sujeitos da realidade na intervenção. Segundo Brown e Dowling (2001), pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os pesquisadores buscam efetuar transformações em suas próprias práticas. Em um projeto de intervenção, o conhecimento se combina com a ação, exigindo um diagnóstico prévio, esse diagnóstico envolve uma avaliação crítica das condições favoráveis e desfavoráveis para resolver um problema e determinar se a solução proposta é viável e atenderá aos objetivos desejados. Dessa maneira, a preocupação constante durante a elaboração de um projeto de intervenção é de que ele seja tecnicamente exequível, economicamente viável, socialmente desejável e politicamente aceitável (Oliveira e de Oliveira, 2015). Desse modo, o projeto de intervenção é uma ação planejada para que os objetivos pretendidos sejam alcançados. Assim, delimita-se o espaço onde se pretende planejar as mudanças. Segundo Paz et al., (2013, p. 4), o projeto de intervenção é “uma ação organizada que deve responder a uma ou mais necessidades implícitas na causa sobre a qual incidirá a intervenção, ou seja, trata-se de uma proposta objetiva e focalizada para resolver problemas da realidade”. Ainda na visão de Paz et al., (2013) os projetos nascem do desejo de mudança, ou seja, são as pontes entre o desejo e a realidade. Portanto, para elaborar um projeto de intervenção, é fundamental conhecer profundamente a realidade em que se pretende atuar e desenvolver estratégias e ações para efetuar essas mudanças. O projeto de intervenção é uma ferramenta muito eficaz para atuar nas organizações com vista ao melhoramento da realidade existente e um “avanço antecipado das ações a realizar para conseguir determinados objetivos” (Serrano, 2008, p. 16). Segundo Guerra (2007), um projeto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder. Um projeto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de ação, garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas. (Guerra, 2007). O sucesso na implementação do projeto de intervenção depende da compreensão, cooperação e interação entre instituições, gestores, atores, políticas e programas alinhados com o objetivo de concretizar ações e contribuir para a gestão e para execução eficaz das políticas públicas.

Qualificação do servidor público

Conforme Manfredini, From & Selow (2015), a Administração Pública precisa de uma preparação e contínuo desenvolvimento de servidores que estejam habituados a aprender e reaprender suas habilidades a fim de proporcionar uma prestação de serviço mais condizente às aspirações que a sociedade exige atualmente. É crucial qualificar os servidores da Administração Pública, especialmente devido à crescente demanda por profissionalismo e qualidade no serviço público, uma vez que a eficiência na prestação de serviços públicos está diretamente ligada à competência dos servidores, sendo essencial para alcançar os objetivos das instituições públicas. Desse modo, a Administração Pública fala em qualificação dos servidores (Zucco, 2017) e para que a administração consiga atingir níveis de relevância em eficiência e atendimento eficaz à coletividade, será essencialmente quando houver a verdadeira relevância ao processo de qualificação continuado de seus servidores.

O servidor público que ciente do objetivo final da atividade política estrutural que exerce e detentor de uma visão sistêmica, deverá primar por exercer suas funções obedecendo a esse princípio, conduzindo seus projetos, programas e administração com profissionalismo e excelência para em última instância alcançar o nível adequado de satisfação da população demandante. (Santos & Vicentin, 2012, p. JUS). Portanto, infere-se que a eficiência e eficácia requerem que as atividades administrativas sejam realizadas com perfeição, rendimento funcional e presteza. O Decreto Federal 5.825 de 29 de junho de 2006 define qualificação como um processo de aprendizagem baseado em educação formal, que atende ao planejamento da instituição e promove evolução na carreira, e aperfeiçoamento entendido como processo de aprendizagem por ações de ensino para atualização, aprofundamento ou complementação de conhecimento para melhoria das atividades. Para Friedmann (1962, apud. Tartuce, 2002), qualificação é pelo saber e pelo saber fazer adquiridos tanto no trabalho quanto em sua aprendizagem sistemática. Visando atender aos objetivos de valorização dos servidores públicos das Instituições Federais de Ensino – IFE, por meio do desenvolvimento profissional, foram publicadas as Leis nº 11.091/2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação (PCCTAE) e a Lei n.º 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal, sobre a Carreira do Magistério Superior no âmbito das Instituições Federais de Ensino (IFE) vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). O Governo Brasileiro, em 2019, implementou a Nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), com a publicação do Decreto

nº 9.991/2019, visando melhorar a qualidade na prestação de serviço aos cidadãos, por meio de um planejamento eficiente das ações de desenvolvimento, com o objetivo de alcançar uma qualificação mais efetiva dos servidores. Segundo Brito (2016), qualificar os servidores públicos é necessário para a gestão pública, pois esta é responsável, basicamente, por empregar os recursos públicos em benefício de toda a sociedade sempre em busca de mais eficiência. Ribeiro (2016), deixa claro que para cada atribuição de um servidor público é indispensável que a qualificação, o preparo e a habilidade desse servidor constituam um grande valor para a administração pública, uma vez que coordenar, gerir, conduzir tantas aspirações distintas – o que implica em escutar problemas, receber demandas e selecionar opções de solução – requer servidores qualificados para ofertar um serviço público de qualidade.

Segundo Zucco (2017), em relação à qualificação dos servidores públicos, é essencial ressaltar que tem sido cobrada e exigida do serviço público uma prestação cada vez mais eficiente e adequada. A qualificação também é entendida como titulação, diplomação e certificação de pessoas, em que as taxas médias de escolarização e duração da escolaridade são consideradas parâmetros internacionais de avaliação e replanejamento das políticas educacionais (Bastos, 2006). Apesar dos vários conceitos encontrados sobre qualificação, é possível identificar, segundo Bastos (2006), três concepções que se coadunam com a defesa da maioria dos autores que tratam da temática. A qualificação seria então um conjunto de características das rotinas de trabalho, expressa empiricamente como tempo de aprendizagem no trabalho ou por capacidades adquiridas por treinamento; deste modo, qualificação do posto de trabalho e do trabalhador se equivalem; como uma decorrência do grau de autonomia do trabalhador e por isso mesmo oposta ao controle gerencial; e como construção social complexa, contraditória e multideterminada. (Bastos, 2006). Godoy (2014) lembra que compete à instituição reconhecer a qualificação e o saber agir adquiridos pelo indivíduo, considerando-se que somente, assim, este saber tornar-se-á uma competência que será aproveitada pela instituição. Assim, percebe-se que estimular a qualificação deve ser uma ação direcionada ao desenvolvimento da pessoa, bem como aproveitada pela organização, no que se refere ao aprimoramento dos serviços ou produto que ela disponibiliza. As ações de desenvolvimento devem estimular o uso diferenciado do potencial dos conhecimentos que os profissionais possuem, pois o não aproveitamento de pessoas com qualificação profissional é um desafio e um desperdício para a organização (Dutra, 2004).

Método

Utilizou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, ou como é usada por alguns autores, abordagem mista. A abordagem mista é devida pelo diferencial e complementaridade dos dois tipos de pesquisas, conforme afirma Fonseca (2002, p. 20): “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.” Os dados levantados por meio dos questionários, além da análise quantitativa, foram também analisados qualitativamente para uma melhor compreensão, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram elaborados instrumentos de coleta de dados, que se deu por meio de uma abordagem direta dos sujeitos pesquisados, realizada por meio da aplicação de questionários estruturados. Decidiu-se pela opção de perguntas de múltipla escolha por abrangerem profundidade no assunto e facilidade de tabulação de dados. Em determinadas questões, aplicou-se a escala ordinal ou escala de intervalo com o objetivo de medir a intensidade das opiniões.

Com o objetivo de obter informações sobre o acordo entre as instituições, foram recolhidos dados por meio da pesquisa documental, mediante acesso a arquivos institucionais. Segundo Ludke & André (2013), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, que representam uma fonte natural de informação. A pesquisa foi aplicada para uma população de 39 servidores de uma instituição federal de ensino, entre servidores e gestores, com o objetivo de coletar a percepção do servidor que desenvolveu o projeto, bem como dos que possuem cargo de direção ou chefia, para coletar a percepção de cada grupo.

Foram aplicados dois questionários, sendo o primeiro aplicado aos 25 servidores que concluíram o Mestrado em Administração Educacional, oriundos da primeira turma, para os quais obteve-se 22 (88%) respostas. O segundo questionário foi aplicado aos 14 atuais gestores dos setores, indicados nas respostas dos servidores, aos quais os projetos de intervenção foram destinados, obtendo 100% de respostas. Ressalta-se que das 22 indicações dos gestores que corresponderam a 15 gestores, não foi possível o contato com um deles por não pertencer ao quadro de servidores da instituição pesquisada.

Análise e discussão dos dados

Por meio dos questionários aplicados, foi possível identificar algumas convergências e divergências nas respostas dos servidores e dos gestores. Foram 22 servidores, 14 gestores e 22 projetos de intervenção pesquisados, 1 projeto não foi possível concluir a pesquisa, mesmo tendo sido implementado parcialmente, haja vista o servidor ter sido redistribuído para outra instituição e o questionário não ter sido aplicado ao gestor, assim restaram 21 projetos de intervenção que foram pesquisados integralmente. Dos 21 projetos de intervenção, 16 não foram implementados, 3 foram implementados parcialmente e 2 integralmente, conforme apontado pelos servidores. De acordo com as respostas dos gestores, não há conhecimento de 15 projetos de intervenção, há 4 projetos que se tem conhecimento, mas não foram implementados e somente 2 projetos foram implementados parcialmente. Nota-se claramente um descompasso que advém da falta de comunicação interna na instituição, o que muito provavelmente contribuiu para a não implementação dos projetos de intervenção. Além disso, há uma divergência na quantidade de projetos implementados, seja parcialmente ou integralmente. Observa-se que a instituição não colheu os frutos da qualificação por ela incentivada, pois não houve a oportunidade de implementar os projetos de intervenção. Ressalta-se, que a instituição neste processo não está alinhada aos objetivos da própria qualificação, que defende que ela deve propiciar o desenvolvimento do indivíduo (que se qualifica) e melhorar os processos, produtos e serviços prestados por ele, serviços esses que são entregues à sociedade, e em se tratando de uma instituição de ensino, com impacto na melhoria da qualidade do ensino.

Considerando os objetivos específicos propostos, elaborou-se uma síntese dos resultados obtidos, conforme quadro 1.

A parceria entre as instituições proporcionou um valioso intercâmbio de conhecimento entre professores portugueses e alunos/servidores brasileiros, enriquecendo a formação dos envolvidos e beneficiando ambas as instituições. Essa troca resultou em ganhos acadêmicos e culturais, contribuindo para a ampliação do currículo e conhecimento científico. A pesquisa destacou a necessidade de melhorias na implementação dos projetos de intervenção, sugerindo um projeto interventivo com esse propósito.

Quadro 1 - Relação entre os objetivos específicos e resultados obtidos.

Objetivos Específicos	Resultados obtidos
Identificar quais os projetos construídos	Foi realizada uma análise documental pelo repositório do IPS e documentos na instituição de ensino e assim foram identificados 25 projetos construídos, dos quais 22 servidores responderam ao questionário.
Analisar a relevância dos conhecimentos construídos no desempenho profissional.	De acordo com as respostas dos servidores, constatou-se que a maioria dos projetos não foram implementados. Além disso, verificou-se que, também, a maioria dos gestores não tinham conhecimento da existência dos projetos de intervenção, mesmo dos que tiveram a indicação de terem sido implementados, somente 1 gestor indicou que os projetos relacionados a sua área foram implementados parcialmente e considerou os projetos muito relevantes. Em consequência da maioria dos projetos não terem sido implementados, não foi possível realizar uma análise sobre a relevância dos demais.
Avaliar o impacto dos projetos definidos para IFE.	No que se refere à avaliação dos impactos dos projetos, só foi possível realizar a avaliação dos projetos implementados. Na percepção dos servidores, a contribuição dos projetos para a instituição foi excelente e muito boa, minimizando em até 50% o problema identificado, referente aos projetos implementados parcialmente, já o projeto implementado 100% solucionou integralmente o problema, demonstrando um impacto considerável na instituição, uma vez que as ações planejadas solucionaram, ainda que parcialmente, os problemas e/ou necessidades identificadas, preocupando-se em gerar mudança e desenvolvimento. Já na percepção dos gestores, os dois projetos implementados parcialmente tiveram uma boa contribuição para a instituição, solucionando o problema em até 50%, um projeto impactou pouco no setor e outro não teve nenhum impacto, ou seja, na visão do gestor o impacto da implementação foi baixo.
Investigar o retorno ao nível da carreira/situação profissional da realização do mestrado.	De um modo geral, os resultados revelaram que o retorno a nível da carreira foi bastante positivo. No entanto, em relação à implementação do projeto, bem como seu impacto os resultados demonstraram uma predominância de insatisfação.
Desenvolver um projeto de intervenção.	Projeto desenvolvido e deverá ser implementado no decorrer do ano de 2023.

Fonte: Elaborado pela autora.

Proposta de intervenção

A pesquisa concluiu que os projetos de intervenção não tiveram impacto na instituição devido à falta de implementação, principalmente devido à falta de conhecimento por parte dos gestores. A proposta é desenvolver ações para a implementação dos projetos de intervenção, envolvendo os servidores que os criaram, com o objetivo de reverter essa situação. O projeto será realizado em uma instituição federal de ensino e incluirá diversas ações para viabilizar a implementação dos projetos.

Objetivo: Implementar os projetos de intervenção resultantes do Mestrado em Administração Educacional – MAE e de outros cursos de pós-graduação.

Ações	Atividades
<p>1. Divulgar e fomentar a implementação dos projetos de intervenção aos gestores da instituição.</p>	<p>Ampliar o conhecimento para os gestores e fomentar a implementação dos projetos de intervenção. A Pró-reitora de Gestão de Pessoas deverá promover reuniões mensais com os gestores (Reitora e Pró-reitores) e os servidores responsáveis pelos projetos de intervenção. Inicialmente, será aplicado às turmas do MAE. O objetivo será a apresentação do projeto interventivo aos gestores da instituição. A princípio, a reunião ocorrerá uma vez por mês e em um único período, a ser definido. Cada reunião contemplará de 4 a 5 apresentações, o gestor responsável pela área em que o projeto de intervenção foi destinado fará uma análise da viabilidade de implementação, em seguida o gestor indicará servidor(es) da área para compor uma equipe de trabalho juntamente com o pesquisador/servidor que desenvolveu o projeto de intervenção, essa equipe fará uma avaliação e, se necessário, efetuará adaptações ao projeto visando a implementação integral no setor destino, a metodologia será estabelecida pela equipe em questão. Para executar as atividades, sugere-se a concessão das 12 horas de pesquisa, já estabelecida pela instituição, como incentivo aos servidores que compõem a equipe de trabalho, para dedicação em horário exclusivo para desenvolvimento do trabalho.</p>
<p>2. Criar repositório institucional.</p>	<p>A criação de uma plataforma para um repositório institucional, que é fundamental para a preservação da produção intelectual de uma instituição. Atendendo às funções de difusão da informação e do conhecimento de diversos tipos de documentos (TCC, teses, dissertações, artigos, filmes, música etc.), nos mais variados formatos (avi, pdf, wav, mp3, doc, mpeg etc.), dessa maneira, será permitido que toda a produção técnica e científica da instituição seja disponibilizada em acesso aberto, proporcionando ampla visibilidade</p>

	<p>do material disponível. Sugere-se que essa importante ação deve ser criada pela Diretoria de Tecnologia da Informação, da instituição.</p>
<p>3. Divulgar os resultados das intervenções aplicadas.</p>	<p>A terceira ação é a apresentação dos resultados, para tal sugere-se a realização de eventos voltados para a apresentação dos resultados obtidos com a implementação dos projetos interventivos e de outros trabalhos. Os eventos poderão ser inseridos no CONECTAIF, a exemplo do que já ocorreu com o Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, quando a apresentação de projetos foi inserida na programação da Semana de Produção Científica e Tecnológica, um grande evento que ocorre anualmente e que apresenta o que a Instituição produz durante o ano, que reúne ensino, pesquisa, extensão, inovação e muito conhecimento. O principal objetivo do CONECTAIF é fomentar o diálogo entre as várias ações desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, englobando a difusão de conhecimento com a participação efetiva de pesquisadores, professores e alunos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; gestores; empresários; representantes de instituições parceiras e público visitante. É sabido que a instituição dispõe de uma editora, assim é salutar a criação de uma edição específica para publicação dos resultados dos projetos interventivos por meio de artigos, resumos e outros, objetivando apresentação dos resultados, oferecendo ampla divulgação. Um outro ponto relevante é vincular os editais de afastamento para qualificação à publicação de artigos, resumos, pôsteres e outros tipos de trabalhos, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico. A publicação deve ocorrer em até 2 anos após o término da pós-graduação.</p>
<p>4. Fomentar publicação de editais de apoio financeiro para execução dos projetos.</p>	<p>Considerando que alguns projetos interventivos necessitam de recursos financeiros para subsidiar sua implementação com pleno êxito, a quarta ação é voltada para publicação de editais por</p>

	meio das Pró-reitorias, que possam contemplar os servidores que concluíram pós-graduação stricto sensu e apresentaram projetos de intervenção voltados para a instituição.
--	--

Para acompanhar e avaliar este projeto de intervenção, a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da Instituição, em colaboração com os servidores envolvidos, deve estabelecer um sistema regular de monitoramento para garantir o alcance de seus objetivos. O projeto de intervenção deve ser sujeito a avaliações periódicas para medir sua eficácia e, se necessário, redirecionar suas ações.

Considerações Finais

A pesquisa avaliou os resultados dos projetos de intervenção implementados em uma instituição de ensino, que faziam parte do Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional, resultado de um acordo de cooperação com uma instituição de ensino superior de Portugal. A pesquisa concluiu que poucos projetos foram efetivamente implementados e que, na visão dos pesquisadores e servidores, esses projetos contribuíram significativamente para a instituição, reduzindo problemas em até 50%. No entanto, na perspectiva dos gestores, a implementação teve pouco ou nenhum impacto na instituição, principalmente devido ao desconhecimento por parte dos gestores.

A pesquisa destaca a importância de não apenas qualificar os servidores, mas também apoiar a aplicação prática dessa qualificação, especialmente por meio de projetos de intervenção que visam resolver problemas reais da instituição. Conclui-se que a instituição precisa melhorar a utilização dos conhecimentos construídos e que os resultados da pesquisa devem servir como um guia para direcionar a implementação efetiva dos projetos de intervenção, além de promover a valorização do capital humano qualificado. O estudo visa contribuir para o desenvolvimento de estratégias contínuas e eficazes que levem à implementação bem-sucedida dos projetos de intervenção e à melhoria dos resultados institucionais.

Referências Bibliográficas

- Abbad, G., Loiola, E., Zerbini, T., & Borges-Andrade, J.E. (2013). Aprender em organizações e no trabalho. In L.O. Borges & L. Mourão. *O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia* (497-527). Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A. V. B. (2006). Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. (2006) In Borges-Andrade, J. E.; Abbad G. da S. & Mourão L. (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed.
- Bergue, S. T. (2010). *Gestão de pessoas em organizações públicas* (3.^a ed.). Ver. ed. atua. Caxias do Sul, RS: Educs.
- Brito, D. T. (2016). *Towards a public service motivation theory for Brazil*. Dissertação de Mestrado. Ebape/FGV. <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17547>. Acesso em 21 de junho de 2022.
- Brito, M. A. (2016). *Importância da qualificação na gestão pública*. <http://blog.unipe.br/graduacao/a-importancia-da-qualificacao-na-gestao-publica>.
- Brown, A., Dowling, P. (2001). *Fazer pesquisa/leitura de pesquisa: um modo de interrogatório para o ensino*. Londres: Routledge Falmer.
- Callanan, G. A., Perri, D. F., & Tomcowicz, S. M. (2017). Career management in uncertain times: challenges and opportunities. *The Career Development Quarterly*, 65, 353-365. doi: 10.1002/cdq.12113
- Campbell, C., Silver, I., Sherbino, J., Cate, O. T., & Holmboe E. S. (2010). Competency-based continuing professional development. *Medical Teacher*, 32, 657-662. doi: 10.3109/0142159X.2010.500708.
- Crook, T. R., Todd, S. Y., Combs, J. G., Woehr, D. J., & Ketchen Jr., D. J. (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 443-456. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2011-00496-001>
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Fiorentini, Dário; Crecci, Vanessa. (2013). Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido a formação? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 05(08), 11-23.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza. UEC. (Apostila do curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagens Informática educativa). <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/716/1/Metodologia%20da%20Pesquisa%20Cientifica.pdf>.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, São Paulo, 35(2), 57-63.
- Godoy, M. T. T. (2014). *Qualificação do setor público: implicações na gestão de pessoas na Universidade Federal de Goiás*. In: Encontro da Anpad, 38., 2014, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Anpad.

- Guerra, C. I. (2007). *Fundamentos de Uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Principia.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin.
- Kraiger, K., Passmore, J., Santos, N. R., & Malvezzi, S. (2015). The psychology of training, development and performance improvement. In K. Kraiger, J. Passmore, N. R. Santos & S. Malvezzi (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development and Performance Improvement* (pp.1-9). Chichester: John Wiley & Sons.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (10.^a ed.). São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação).
- Lück, H. (2011). *Gestão Educacional. Uma questão paradigmática* (9.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Luck, H. (2006). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luck, H. (2008). *A gestão participativa na escola* (4.^a ed.). Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Luck, H. (2013). *A gestão participativa na escola* (11.^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. Série Cadernos de Gestão.
- Lüdke, M; André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Manfredini, R., From, D.A., & Selow, M.L.C. (2015). A importância da capacitação de servidores no setor público. *Vitrine Prod. Acad.*, 3(2), 510-514.
- Mourão, L., Puente-Palacios, K. P., Porto, J., Monteiro, A.C.F., Araújo, G., & Ribeiro, J. (2012, maio). *Validação de Escala para Mensuração do Desenvolvimento Profissional*. Comunicação oral apresentada no V Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho – CBPOT, Rio de Janeiro.
- Oliveira, C.M.C.S.; de oliveira, M.A. (2015). *Projeto de intervenção associado à árvore de problemas: metodologia para elaboração do projeto de intervenção* (PI). Universidade Federal de São Paulo. <https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/pab/6/unidades_metodologias_TC_C/unidade04/unidade04.pdf>. Acesso em 20 abr. 2021.
- Paquay, L., Wouters, P., & Nieuwenhoven, C. V. (2012). A avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional? In L. Paquay, C. V. Nieuwenhoven, & P. Wouters (Eds.), *Avaliação como Ferramenta de Desenvolvimento Profissional de Educadores* (pp. 13-39). Porto Alegre: Penso.
- Paz, A. A. M. et al. (2013). *Orientação para elaboração do projeto de intervenção local* (PIL). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. UAB/UnB. Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA. Brasília, [online], http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/001%20orientacao_para_elaboracao_do_projeto_de_intervencao_local.pdf.

- Ribeiro, A. (2016). *Serviço Público e o Princípio da Eficiência*. <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/9879/Servidor-publico-e-o-principiodaeficiencia>. Disponível: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/9879/Servidor-publico-e-o-principio-da-eficiencia>. Acesso em 14 de julho de 2019.
- Santos, I. E. (2013). *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica*. Niterói: Impetus.
- Santos, R. M., & Vicentin, R. (2012). Qualificação profissional técnico científica dos servidores públicos: por um atendimento de excelência. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, 3369, <https://jus.com.br/artigos/22624/administracaopublica-a-necessidade-de-qualificacao-profissional-tecnico-cientifica-dos-funcionariospublicos-como-fim-para-um-atendimento-de-excelencia-aos-cidadaos>.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais*. Porto Editora.
- Vieira, S. L. (2007). Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(1).
- Vieira, S. L. (2006). Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: Luce, Maria Beatriz; Medeiros, Isabel Letícia Pedrosa de (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Zucco, F. (2017). *A importância da qualificação permanente dos servidores públicos em licitações*. <https://www.rcc.com.br/blog/aimportancia-da-qualificacaopermanente-dos-servidores-publicos-em-licitacoes/>.

Legislação Consultada

- Brasil. Lei Federal n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em 15 de abril de 2021.
- Brasil. Lei Federal n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em 18 de julho de 2021.
- Decreto Federal n. 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9991.htm. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.
- Decreto Federal Nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

O Contexto de Produção de Bens e Serviços de uma Instituição Federal de Ensino

Tiago Thomaz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
tiago.thomaz@ifrr.edu.br

Sónia Galinha

Instituto Politécnico de Santarém
sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Flávia Silveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
flavia.silveira@ifb.edu.br

Nota Introdutória

Os estudos em Ciências da Educação na vertente da formação integral e humana preconizam a educação libertadora para todos, a ser mais abrangente, inclusiva, democrática e direcionada também ao bem estar coletivo e à justiça social (Piccolo et al., 2019). Estes preceitos exigem dos administradores educacionais a também proporcionarem satisfatória organização do trabalho, com propícias relações socioprofissionais e condições de trabalho adequadas. Para tanto, a administração educacional pode utilizar preceitos da ergonomia da atividade para nortear o planejamento e a execução de ações nas instituições educativas.

A ergonomia da atividade possui conhecimentos teóricos e metodológicos que possibilitam a análise do trabalho, com a busca de sua melhoria, a partir de sua compreensão. Para tanto, esta concepção fundamenta-se no conceito de atividade e na consideração do conhecimento e da percepção do trabalhador (Alves, 2018).

Para o melhor entendimento do desempenho e aproveitamento das organizações é necessário analisá-las para além dos aspectos técnicos e econômicos. Desse modo, a dimensão social das organizações é reconhecida como propulsora de produtividade e requer observância da percepção organizacional e de outros aspectos do fator humano no trabalho (Maximiano, 2012).

A ergonomia da atividade visa o desenvolvimento do trabalho, com o desenvolvimento das organizações tanto quanto de seus trabalhadores. Os princípios defendidos preconizam as interações estabelecidas nas relações de trabalho e produção como propulsoras de aprendizados e aperfeiçoamentos (Falzon, 2018).

Esta perspectiva permite uma administração educacional baseada em evidências, em que Robbins et al. (2010) destacam o aprimoramento gerencial com a tomada de decisão fundamentada na evidência científica mais recomendada. A partir das elucidações destes autores, propõe-se que os administradores educacionais também sejam científicos na maneira como planejam, organizam, dirigem e controlam os processos administrativos e pedagógicos.

Guérin et al. (2001) evidenciam que as disfunções no CPBS podem estar associadas com a desconsideração das percepções que os trabalhadores possuem do ambiente laboral, com o modo como a organização analisa as sinalizações observadas ou ao modo como as decisões são tomadas.

A proposta de pesquisa a partir da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT) permite conhecer melhor o Contexto de Produção de Bens e Serviços (CPBS) de uma instituição pertencente a um importante segmento do serviço público federal, responsável por efetivar políticas públicas de ensino, pesquisa e extensão na sociedade brasileira.

Nesse sentido, há o dever ético de propiciar condições adequadas de produção aos trabalhadores. Esta é uma exigência imperativa para o aprimoramento da qualidade dos serviços públicos executados e da implementação de benefícios tanto à organização quanto a seus trabalhadores e aos seus usuários (Ferreira & Mendes, 2003).

Além desses aspectos, identifica-se que o conceito de contexto de trabalho é utilizado dispersamente, a ocasionar sobreposições de definições e a utilização de diferentes termos para expressar toda a sua extensão (Ferreira & Mendes, 2008). Dentre as variações existentes para contexto de trabalho, há a utilização de expressões como “processo de trabalho, ambiente de trabalho, relações de trabalho, organização do trabalho” (Ferreira & Mendes, 2008, p. 112), ou ainda, como “condições de trabalho” (Ferreira & Mendes, 2003, p. 40), além de adaptações como “ambiente laboral” (Lacerda et al., 2016, p. 97), ou “contexto organizacional” (Haemer & Borges-Andrade, 2018, p. 43).

Ferreira e Mendes (2003) detectam ambiguidades nestes conceitos, ao caracterizar o contexto de trabalho, tanto em relação a aspectos gerais quanto a aspectos específicos que o compõem. Como possibilidade de vinculação e síntese destas expressões, estes autores propõem utilizar uma denominação conceitual mais abrangente, intitulada Contexto de Produção de Bens e Serviços (CPBS), a qual será adotado neste trabalho.

Desta forma, o CPBS refere-se ao “*locus* material, organizacional e social onde se opera a atividade de trabalho e as estratégias individual e coletiva de mediação, utilizadas pelos trabalhadores na interação com a realidade de trabalho” (Ferreira & Mendes, 2003, p. 40).

O conceito CPBS objetiva integrar as expressões relacionadas com o processo, o ambiente, as relações, a organização e as condições do trabalho. A intenção é evidenciar os atributos de três dimensões que compõem o contexto de trabalho. Estas três dimensões compreendem a organização do trabalho, as condições de trabalho, e as relações socio-profissionais (Ferreira & Mendes, 2008).

Essas dimensões constituem a complexidade do CPBS, em decorrência da oscilação, pluralidade, desenvolvimento e contingências dos próprios aspectos constitutivos do trabalho. Dentre as variáveis que compõem a complexidade dos contextos de trabalho, há uma diversidade e multiplicidade de aspectos que podem influir no comportamento organizacional (Ferreira & Mendes, 2008). Por este motivo, o diagnóstico do CPBS é muito importante.

Dentre os instrumentos que permitem realizar um diagnóstico do CPBS, há a Escala de Avaliação das Condições, Organização e Relações de Trabalho (ECORT) e a Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT). A ECORT foi composta por três dimensões compatibilizadas com os requisitos para realização da análise fatorial. Esta escala foi elaborada e validada em 2002 com a sua aplicação aos Auditores-Fiscais da Previdência Social Brasileira (Ferreira & Mendes, 2003).

Uma alternativa mais atualizada e que também permite identificar estas três dimensões compatibilizadas com os requisitos para realização da análise fatorial é a Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (Ferreira & Mendes, 2008). Para fins deste estudo, foi feita opção por essa última Escala.

Metodologia

A pesquisa viabiliza o desenvolvimento de conhecimentos que aperfeiçoem a compreensão da realidade. Pesquisar permite, a partir de critérios e referências adotados, esclarecer consistentemente os acontecimentos. Para tanto, a pesquisa educacional possui muitas especificidades oriundas da sua correlação com as pessoas e seus desenvolvimentos existenciais. A pesquisa em educação contempla variados aspectos e significados das pessoas em algum contexto. E possui muitas perspectivas, como, por exemplo, filosóficas, psicológicas, sociológicas e administrativas (Gatti, 2010).

Em consonância com os objetivos deste trabalho, a pesquisa foi desenvolvida a partir do método quantitativo. Este método representa o conhecimento da natureza com mais exatidão do que o uso da linguagem na descrição da análise dos fenômenos (Pasquali, 1996). Esta investigação possui como fins a pesquisa descritiva e inferencial. Quanto aos meios, esta pesquisa classifica-se como um levantamento de dados, também conhecido como pesquisa de *Survey*.

Os dados coletados foram tabulados na ferramenta Google Forms® e, posteriormente, transferidos para planilhas do Microsoft Excel® e para o software Stata®, versão 16. A verificação dos resultados foi realizada a partir da análise das percepções apontadas pelos respondentes em cada um destes itens, a ponderar o desvio padrão em referência ao ponto médio (Ferreira & Mendes, 2008). Os resultados da recolha dos dados da aplicação da EACT foram verificados conforme Figura 1.

1,0	2,3	3,7	5,0
Satisfatório	Crítico	Grave	
Percepção positiva, a ser apoiada e incentivada no CPBS	Percepção mediana, a evidenciar estado de alerta, que exige ações mediatas a curto e a médio prazo.	Percepção negativa, a gerar mal-estar no trabalho, com alto risco de adoecimento, que exige ações imediatas para extinguir ou mitigar as causas.	

Figura 1. Parâmetros básicos para interpretação de resultados da EACT.

Fonte: Ferreira e Mendes (2008).

Estes parâmetros permitem classificar os resultados obtidos como satisfatórios, críticos ou graves. Como explicitado na Figura 1, as respostas satisfatórias decorrem de médias iguais ou abaixo de 2,29 e indicam contextos geradores de bem-estar no trabalho. Resultados entre 2,3 e 3,69 são moderados a críticos, e indicam um contexto que exige medidas interventivas imediatas para evitar o surgimento de mal-estar para com o trabalho. Já os cálculos iguais ou acima de 3,7 representam resultados negativos com indícios de mal-estar, risco de adoecimento, e a necessidade de intervir imediatamente no CPBS da instituição estudada.

Assim, foram adotadas as médias do somatório dos escores do Contexto de Produção de Bens e Serviços os pontos de corte $\leq 2,29$ para classificar as respostas em nível satisfatório, $\geq 2,30$ e $\leq 3,69$ em nível crítico e $\geq 3,70$ em nível grave. Após a classificação, foram calculadas distribuições numéricas e percentuais das categorias por gênero, faixa etária, segmento, nível máximo de instrução, ocupação de cargo de chefia, campi e tempo de serviço. Os testes qui-quadrado e exato de Fisher foram utilizados para identificar a presença de associação entre essas variáveis e a classificação no CPBS.

Análise dos dados

O estudo contempla a participação de 424 servidores públicos federais de uma Instituição Federal de Ensino (IF). Dentre os respondentes há predominância do sexo feminino (56,8%), de servidores não ocupantes de função ou cargo de gestão (67,2%) e do segmento de Professores EBTT (55,2%), conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos servidores da Instituição Federal de Ensino.

Variáveis	N	%
Gênero		
Feminino	241	56,84
Masculino	182	42,92
Outro	1	0,24
Faixa etária		

25 a 29 anos	16	3,77
30 a 34 anos	89	20,99
35 a 39 anos	120	28,30
40 a 44 anos	78	18,40
45 a 49 anos	55	12,97
50 a 54 anos	33	7,78
55 a 59 anos	21	4,95
60 a 64 anos	4	0,94
Igual ou superior a 65 anos	8	0,94
Nível máximo de instrução		
Ensino Médio	6	1,42
Graduação	25	5,90
Especialização	132	31,13
Mestrado	150	35,58
Doutorado	111	26,18
Segmento		
Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	234	55,19
Técnico-administrativo em Educação	190	44,81
Ocupante de Função Gratificada, Cargo de Direção ou Função de Coordenação de Curso		
Sim	139	32,78
Não	285	67,22
Unidade/Campus		
B	81	19,10

R	43	10,14
SS	41	9,67
C	37	8,73
P	36	8,49
RE	35	8,25
G	34	8,02
E	30	7,08
RF	29	6,84
S	29	6,84
T	29	6,84
Tempo de serviço (em anos completos)		
Um mês a dois anos	23	5,42
Três a quatro anos	87	20,52
Cinco a seis anos	85	20,05
Sete a oito anos	70	16,51
Nove a dez anos	72	16,98
Onze a doze anos	87	20,52

Os resultados relacionados nesta Tabela 1 indicaram que 66,7% dos respondentes possuem especialização ou mestrado como instrução máxima concluída. O *Campus B* apresenta 19% dos respondentes da pesquisa, porque possui o maior quantitativo de servidores na IF. Foi observada a recolha da amostragem mínima de 25% de respondentes em cada um dos *campi*. Houve 27% de servidores públicos efetivos respondentes nos *campi* RF, S e na R; 28% do efetivo no *Campus T*; 31% dos *campi* E e P; 33% do *Campus G*; 34% do *Campus C*; 39% do *Campus B*; 41% do *Campus SS* e 42% do *Campus RE*. Da instituição como um todo, a pesquisa alcançou 32,77% de respondentes.

Por sua vez, a Tabela 2 analisa os resultados como escores classificados em três categorias possíveis de CPBS: satisfatório, crítico ou grave com base na definição descrita na metodologia. A distribuição dessas três categorias foi realizada de acordo com as variáveis sociodemográficas de interesse, ou seja, os cruzamentos foram realizados com duas variáveis: a de interesse e a da categorização do CPBS.

Tabela 2. Classificação dos escores do Contexto de Produção de Bens e Serviços, por gênero, faixa etária, nível máximo de instrução, segmento, ocupação de cargo de gestão e campus.

Variáveis	Classificação						Valor de p
	Satisfatório		Crítico		Grave		
	n	%	n	%	n	%	
Gênero							0,836 [†]
Feminino	48	19,92	181	75,10	12	4,98	
Masculino	40	21,98	132	72,53	10	5,49	
Faixa etária							0,202 [‡]
25 a 29 anos	4	25,00	12	75,00	0	0	
30 a 34 anos	17	19,10	65	73,03	7	7,87	
35 a 39 anos	23	19,17	91	75,83	6	5,00	
40 a 44 anos	23	19,17	91	75,83	6	5,00	
45 a 49 anos	14	25,45	51	65,38	4	5,13	
50 a 54 anos	3	9,09	40	72,73	1	1,82	
55 a 59 anos	1	4,76	29	87,88	1	3,03	
60 a 64 anos	2	50,00	17	80,95	3	14,29	
Igual ou superior a 65 anos	1	12,50	2	50,0	0	0	
Nível máximo de instrução							0,288 [‡]

Ensino Médio	1	16,67	5	83,33	0	0
Graduação	9	36,00	16	64,00	0	0
Especialização	31	23,48	94	71,21	7	5,30
Mestrado	32	21,33	111	74,00	7	4,67
Doutorado	15	13,51	88	79,28	8	7,21
Segmento						0,003 [†]
Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	35	14,96	184	78,63	15	6,41
Técnico-administrativo em Educação	53	27,89	130	68,42	7	3,68
Ocupante de Função Gratificada, Cargo de Direção ou Função de Coordenação de Curso						0,001 [†]
Sim	42	30,22	94	67,63	3	2,16
Não	46	16,14	220	77,19	19	6,67
Unidade						0,016 [‡]
B	8	9,88	68	83,95	5	6,17
R	12	27,91	31	72,09	0	0
SS	9	21,95	29	70,73	3	7,32
C	6	16,22	28	75,68	3	8,11
P	9	25,00	26	72,22	1	2,78
RE	6	17,14	29	82,86	0	0
G	16	47,06	17	50,00	1	2,94
E	6	20,00	21	70,00	3	10,00
RF	5	17,24	20	68,97	4	13,79
S	5	17,24	22	75,86	2	6,90

T	6	20,69	23	79,31	0	0	
Tempo de serviço (em anos completos)							0,562 [†]
Um mês a dois anos	6	26,09	15	65,22	2	8,70	
Três a quatro anos	16	18,39	68	78,16	3	3,45	
Cinco a seis anos	20	23,53	58	68,24	7	8,24	
Sete a oito anos	18	25,71	50	71,43	2	2,86	
Nove a dez anos	16	22,22	53	73,61	3	4,17	
Onze a doze anos	12	13,79	70	80,46	5	5,75	
Instituição Federal de Ensino	88	20,75	314	74,06	22	5,19	-

[†] Teste qui-quadrado [‡] Teste exato de Fisher.

Conforme apresentado na Tabela 2, as características do segmento a que pertence, a ocupação de Função Gratificada, Cargo de Direção ou Função de Coordenação de Curso, e o *campus* de lotação apresentam valores de *p* inferiores a 0,05 e mostram-se associadas significativamente à classificação obtida no Contexto de Produção de Bens e Serviços como satisfatório, crítico ou grave, pois estas três características alteram a classificação obtida.

Dentre as categorias apresentadas na Tabela 2, o gênero masculino, a faixa etária de 60 a 64 anos, os servidores com o nível máximo de instrução somente com a graduação, o segmento dos técnico-administrativos em educação, os ocupantes de cargo e funções de gestão, os servidores com tempo de serviço entre um mês a dois anos e os servidores do *Campus G* demonstraram escores mais satisfatórios.

Enquanto 27,89% dos Técnico-administrativos em Educação (TAE) percebem o CPBS na IF como satisfatório, apenas 14,96% dos Professores EBTT percebem o CPBS na IF satisfatoriamente. A proporção de 78,63% dos Professores EBTT e de 68,42% dos TAE percebem um CPBS crítico na IF. Na medida em que 6,41% dos Professores EBTT sofrem com um CPBS grave na IF, esta gravidade foi classificada por 3,68% dos TAE.

Também foram identificadas diferenças significativas na classificação do CPBS dentre os ocupantes e os não ocupantes de Função Gratificada, Cargo de Direção ou Função de Coordenação de Curso. Enquanto 30,22% dos ocupantes de cargos ou funções de gestão percebem o CPBS na IF como satisfatório, apenas 16,14% dos não ocupantes percebem o CPBS na IF satisfatoriamente. A proporção de 77,19% dos não ocupantes e de 67,63% dos ocupantes de cargos ou funções de gestão percebem um CPBS crítico na IF. Na medida em que 6,67% dos não ocupantes de cargos ou funções de gestão sofrem com um CPBS grave na IF, apenas 2,16% dos ocupantes de cargos ou funções de gestão relataram respostas que indicam um CPBS grave para ocupantes de cargos de gestão.

Do mesmo modo, há diferenças significativas na classificação do CPBS dentre as onze unidades da IF. Enquanto 47,06% dos servidores do *Campus G* percebem o CPBS como satisfatório, apenas 9,88% dos servidores do *Campus B* percebem o CPBS satisfatoriamente. A proporção de 84% dos servidores do *Campus B*, 82,9% dos servidores do *Campus RE*, 79,3% dos servidores do *Campus T*, 75,7% dos servidores do *Campus C*, 72,2% dos servidores do *Campus P*, 72,1% dos servidores da R, 70,7% dos servidores do *Campus SS*, 70% dos servidores do *Campus E*, 69% dos servidores do *Campus RF*, e 50% dos servidores do *Campus G* percebem um CPBS crítico.

Na medida em que 13,8% dos servidores do *Campus RF* sofrem com um CPBS grave, nenhum servidor relatou percepções que classificassem o CPBS como grave na R, *Campus T* e *Campus RE*. A ausência de percepção grave nessas três unidades ou o baixo quantitativo de percepção grave nas outras unidades possam estar enviesadas pela não participação de todos os servidores, em virtude de impossibilidades, afastamentos ou desinteresse. Apesar dos três meses dedicados à recolha de dados com a disponibilização da pesquisa a todos os servidores da IF, somente 32,77% desses servidores aceitaram participar desse estudo.

A Tabela 2 ainda indica que a Instituição Federal de Ensino como um todo tem a maior parte dos servidores (74,6%) a perceber o CPBS como crítico. Esta é uma percepção mediana, a evidenciar estado de alerta, que exige ações mediatas a curto e a médio prazo na IF para eliminar ou minimizar danos aos servidores públicos efetivos e há missão e visão dessa instituição.

Apenas 20,75% da força de trabalho efetiva da instituição percebe o CPBS como satisfatório. Esta percepção positiva do CBPS necessita ser apoiada e ampliada na Instituição pesquisada para que possa haver melhorias nos processos de trabalho e na necessária qualidade de vida na instituição.

Em contrapartida, a Tabela 2 demonstra que as variáveis dos gêneros dos respondentes (feminino, masculino, outro), das variadas faixas etárias, dos diferentes níveis máximo de instrução concluída, e do tempo de serviço na IF não estão significativamente associadas à classificação do CPBS como satisfatório, crítico ou grave, pois essas variáveis não alteram a classificação obtida ao apresentarem valores de p superiores a 0,05 pela ANOVA a um fator. Estatisticamente foi identificado que estes aspectos não influenciam significativamente a classificação da percepção do CPBS na IF.

Projeto de intervenção

Propõe-se, a partir da ergonomia da atividade, a identificação das peculiaridades do contexto de trabalho que definem as tarefas e direcionam as atividades dos trabalhadores. É a partir desta compreensão que se pode descrever as tarefas a considerar as variáveis relacionadas com os desdobramentos da atividade do trabalhador e a oportunizar um CPBS satisfatório (Guérin et al., 2001).

Os administradores educacionais podem trabalhar estrategicamente com tomadas de decisão que favoreçam a capacidade de agir dos trabalhadores. Para tanto, pode-se coordenar as condições e a organização do trabalho e as relações socioprofissionais estabelecidas a partir do que a análise dos dados permite obter da percepção que os servidores públicos federais apresentam sobre o CPBS na instituição pesquisada.

Este estudo pode robustecer a prestação dos serviços da instituição pesquisada, enquanto aparelho educacional do Estado, a partir do potencial de contribuição do diagnóstico das relações socioprofissionais e das condições e organização do trabalho desta instituição federal de ensino. Esta análise é necessária, porque os servidores públicos realizam suas funções independente das incoerências entre o trabalho prescrito e o trabalho real, com o objetivo de obterem condições de ação para agir, mas esse esforço a mais pode comprometer a saúde ou o desempenho dos servidores a longo prazo (Jackson Filho, 2015).

Falzon (2018) defende um CPBS que seja um ambiente capacitante desenvolvimentista. Nesta perspectiva, o CPBS é organizado de forma que os trabalhadores possam desempenhar suas capacidades, ou seja, que, além de não atrapalhar a execução das competências que os trabalhadores possuem, os oportunize a serem capazes.

É relevante refletir sobre o que predispõe os servidores públicos a decidirem a fazer algo e a se empenharem ao longo do tempo com os objetivos da instituição. Esta motivação envolve tanto aspectos pessoais, como os valores desses servidores, quanto aspectos ambientais, como as recompensas disponibilizadas na organização (Cooper & Argyris, 2003).

Ademais, Ferreira e Mendes (2003) enfatizam que o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem, em um sentido micro, e dos processos e políticas educacionais, em um sentido macro, é fundamental para a consolidação da democracia brasileira, pelo fato das instituições federais de ensino serem importantes instrumentos de construção e difusão do saber e da cultura.

Jackson Filho (2015) menciona diversas pesquisas sobre o trabalho real dos prestadores de serviços públicos, a indicar estar prejudicado por impasses ou obstruções que dificultam ou impedem a realização de serviços eficientes. Estas dificuldades foram relacionadas com a árdua realidade social em que muitos servidores públicos atuam, agravada pela insuficiência das condições de trabalho oferecidas para a realização dos serviços.

O estudo de Jackson Filho (2015) identificou a importância de propiciar adequações da organização e das condições de trabalho a partir da definição de políticas públicas que reconheçam as influências entre a prestação eficiente dos serviços públicos com as condições de saúde e o nível de engajamento dos servidores públicos.

Estas considerações foram apresentadas a partir da identificação do comprometimento com a missão pública por parte dos servidores públicos, que se não forem apoiadas por adequações nas condições oferecidas podem se tornar fontes de sofrimentos para os servidores e prejuízos na qualidade dos serviços prestados (Jackson Filho, 2015).

Pina e Stotz (2014) confirmam a existência de riscos à saúde e no desenvolvimento disseminado de estresse, esmorecimento ou sofrimento nos servidores públicos, caso não sejam realizadas adequações das condições e organização do trabalho.

Guérin et al. (2001) acrescenta que as diferentes perspectivas e objetivos do trabalho tendem a apresentar-se de maneira contraditória e exigem que os diversos atores envolvidos no CPBS assumam compromissos que visem alternativas conciliadoras.

Enquanto os trabalhadores objetivam interesses próprios, como ter suas competências reconhecidas e poder influenciar em seus contextos de trabalho, os dirigentes buscam aprimorar os processos produtivos e aumentar a competitividade para lidarem melhor com a concorrência. Conciliar estes diferentes preceitos é importante para o aprimoramento produtivo (Guérin et al., 2001).

Ferreira e Mendes (2003) ainda evidenciam que uma atuação estatal adequada perpassa especialmente pela promoção eficaz e efetiva da educação na sociedade. A inobservância desta importância, pode gerar riscos decorrentes de uma atuação estatal insuficiente na estruturação socioeconômica da sociedade, a gerar, como, por exemplo, a violência urbana, a miséria e os problemas sanitários.

A efetividade, mesmo na acepção da educação na sociedade, relaciona-se com o valor social propiciado pela prestação dos serviços ofertados pela organização. Deste modo, mensura a satisfação das necessidades dos usuários com os serviços prestados pela organização (Lacombe, 2009).

A pesquisa realizada sugere o estabelecimento de vivências de trabalho que propiciem contextos de produção de bens e serviços que sejam satisfatórios. Dentre as experiências identificadas em estudos, há o estabelecimento de trabalhos desafiadores, com possibilidades de conciliar a vida pessoal com as exigências laborais, com aprimoramento das competências humanas, em condições saudáveis e seguras, e com recompensas apropriadas e justas (Cooper & Argyris, 2003).

A análise realizada identificou importantes elementos essenciais de serem trabalhados para o desenvolvimento de uma administração dialogada retratada na concepção freireana como gestão democrática. A gestão a partir da percepção dos envolvidos permite o desenvolvimento de um saber democrático que pode aprimorar os processos educativos e administrativos em prol da melhor consecução na instituição pesquisada.

Tal como explicitado na pesquisa, há fatores como “Existe individualismo no ambiente de trabalho” e “Existem conflitos no ambiente de trabalho” que necessitam ser melhores trabalhados pelos administradores educacionais para evitar ou superar uma visão da

organização como um todo insuficientemente precária, de uma ausência ou frágil identificação com a IF. De acordo com (Lacombe, 2009) este contexto não trabalhado pode desencadear negligência, apatia, corrupção, priorização de interesses pessoais no ambiente de trabalho, disputas pelo poder, divergências de decisões tomadas dentre os trabalhadores, ausência de comprometimento com os resultados.

A Instituição Federal de Ensino (IF) apresenta 74,6% de seus servidores a perceber o CPBS como crítico. Esta é uma percepção mediana, a evidenciar estado de alerta, que exige ações mediatas a curto e a médio prazo na IF para eliminar ou minimizar danos aos servidores públicos ou à missão e visão dessa IF.

A pesquisa indicou que apenas 20,7% da força de trabalho efetiva da instituição percebe o CPBS como satisfatório. Esta percepção positiva do CBPS necessita ser apoiada e ampliada na instituição pesquisada para que possa haver melhorias nos processos de trabalho e na necessária qualidade de vida na instituição.

Apesar da pesquisa indicar que as percepções dos servidores públicos efetivos apresentam diferenças estatisticamente significativas entre cada uma das onze unidades analisadas na instituição, todas essas onze unidades apresentam CPBS crítico, com variações das médias entre 2,51 (e desvio-padrão 0,64) até 2,93 (e desvio-padrão $\pm 0,63$). Ou seja, nem a instituição como um todo, nem nenhuma de suas dez unidades apresentam CPBS satisfatório nem CPBS grave.

Os administradores educacionais podem trabalhar no desenvolvimento institucional a partir de um processo educativo apoiado na experiência, com condutas comportamentais justificáveis e com o propósito de transformar crenças, hábitos, atitudes, valores e a própria estrutura organizacional (Lacombe, 2009). Assim, as instituições educativas podem se adequar melhor às tecnologias, às adversidades e ao ritmo impetuoso das mudanças.

Neste sentido, a satisfação humana no trabalho é muito pesquisada no âmbito do comportamento organizacional. Relaciona-se afetivamente com a apreciação da própria ocupação no trabalho, a poder estar negativa, esperançosa ou neutra. São condutas resultantes de alguma aptidão de conformação ou inadequação entre os trabalhadores e os cargos ocupados. Envolve diversas particularidades, tais como o contentamento e a percepção de possibilidades de aprimoramento (Cooper & Argyris, 2003).

A pesquisa realizada sugere o estabelecimento de vivências de trabalho que propiciem contextos de produção de bens e serviços que sejam satisfatórios. Dentre as experiências identificadas em estudos, há o estabelecimento de trabalhos desafiadores, com possibilidades de conciliar a vida pessoal com as exigências laborais, com aprimoramento das competências humanas, em condições saudáveis e seguras, e com recompensas apropriadas e justas (Cooper & Argyris, 2003).

Considerações Finais

O estudo realizado evidencia a importância de os administradores educacionais estimularem as competências formativas das instituições educativas para a construção ou manutenção de contextos de produção de bens e serviços que oportunizem o bem-estar, a sensação de pertencimento às organizações educacionais, a estimular os potenciais individuais e coletivos e a melhoria dos desempenhos.

A pesquisa identificou, por meio de inquérito, as percepções dos servidores públicos efetivos sobre as três dimensões que compõem o CPBS: a organização do trabalho, as condições de trabalho, e as relações socioprofissionais. Foram pormenorizadas as gradações referentes às percepções, pelos servidores públicos efetivos, dos trinta fatores que compõem as três dimensões do CPBS, o que permitiu identificar a percepção de cada um dos fatores em todas as unidades da instituição. A análise pormenorizada de cada fator em cada *campus* permitiu melhor identificar as classificações satisfatórias, críticas e graves de cada fator em cada *campus*. Quatorze dos trinta fatores do instrumento de pesquisa apresentam na IF diferenças estatisticamente significativas entre os *campi*, pois o valor de p calculado com a ANOVA a um fator é inferior a 0,05.

O estudo identificou que as características do segmento a que pertence (ser Professor EBTT ou TAE), a ocupação de Função Gratificada, Cargo de Direção ou Função de Coordenação de Curso, e o *campus* de lotação apresentam valores de p calculados com a ANOVA a um fator inferiores a 0,05 e mostram-se associadas significativamente à classificação obtida no Contexto de Produção de Bens e Serviços como satisfatório, crítico ou grave, pois estas três características alteram a classificação obtida.

A partir das percepções dos servidores públicos efetivos, descritas e analisadas, foram sugeridas melhorias, em termos do Contexto de Produção de Bens e Serviços, a fim de possibilitar o aprimoramento dos processos educacionais, ao indicar o que pode ser consolidado e o que precise ser superado ou atenuado no CPBS.

Por fim, este trabalho propõe que os administradores educacionais gerenciem as instituições educativas a partir também dos preceitos da ergonomia da atividade e, assim, contribuam para um melhor desenvolvimento das atividades educacionais em contextos de produção de bens e serviços que sejam satisfatórios tanto às instituições de ensino, quanto aos professores, técnico-administrativos em educação, estudantes e à comunidade externa. Corroborar-se com a argumentação de que as percepções dos trabalhadores nas instituições educativas sejam observadas, organizadas e coordenadas pelos administradores educacionais a partir de preceitos da ergonomia da atividade.

Referências Bibliográficas

- Alves, W. F. (2018). A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. *Revista Brasileira de Educacao*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230089>
- Cooper, C., & Argyris, C. (2003). *Dicionário Enciclopédico de Administração*. Atlas.
- Falzon, P. (2018). *Ergonomia Construtiva*. Blucher.
- Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2003). *Trabalho e Riscos de Adoecimento: o caso dos Auditores-Fiscais da Previdência Social Brasileira*. Ler, Pensar, Agir.
- Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2008). Contexto de Trabalho. In *Medidas do Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e de Gestão* (p. 111–123). Artmed.
- Gatti, B. A. (2010). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Liber Livro Editora.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (2001). *Compreender o Trabalho para Transformá-lo: a prática da ergonomia*. Blucher.
- Haemer, H. D., & Borges-Andrade, J. E. (2018). Medida de Regulação Emocional no Trabalho (RE-Trab): Estrutura e Evidências de Validade. *Psico-USF*, 23(4), 609–620.
- Jackson Filho, J. M. (2015). Engajamento no trabalho , impedimentos organizacionais e adoecer : a contribuição da Ergonomia da Atividade no setor público brasileiro Engagement at work , organizational impediments and illness : Introdução Métodos. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 7657(131), 98–108.
- Lacerda, R. B., Ferreira, M. B. G., Bracarense, C. F., De Sene, L. V., & De Assis Simoes,

- A. L. (2016). Contexto de trabalho e Síndrome de Burnout na Equipe de Enfermagem da Estratégia Saúde da Família. *Cultura de los Cuidados*, 20(44), 91–100. <https://doi.org/10.14198/cuid.2016.45.12>
- Lacombe, F. J. M. (2009). *Dicionário de negócios: mais de 6.000 termos em inglês e português*. Saraiva.
- Maximiano, A. C. A. (2012). *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital* (7^a ed). Atlas.
- Pasquali, L. (1996). *Teoria e Métodos de Medidas em Ciências do Comportamento*. UnB: INEP.
- Piccolo, C., Devechi, V., Federal, D., & Bisol, B. (2019). Ciências da educação: especificidade epistemológica, objetividade e prática pedagógica. *Educação*, 44.
- Pina, J. A., & Stotz, E. N. (2014). Intensificação do trabalho e saúde do trabalhador: uma abordagem teórica. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 39(130), 150–160. <https://doi.org/10.1590/0303-7657000074913>
- Robbins, S. P., Judge, T. A., & Sobral, F. (2010). *Comportamento Organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro* (14^a ed). Pearson Prentice Hall.

Prefácio

ELVIRA TRISTÃO

A Inserção e Atuação Profissional na Perspectiva dos Egressos de um Curso Superior Tecnológico em Secretariado

MARCOS ANTÔNIO ANDRADE DA COSTA & SÓNIA ALEXANDRE GALINHA

Percepções acerca da Influência da Biblioteca na Avaliação da Educação Superior

DIENNER M. R. SILVA, PERPÉTUA S. SILVA & LUCIANO DE A. GOMES

Fatores Determinantes para o Sucesso Educacional no Ensino Médio no Brasil. Estudo de Caso numa Instituição Pública Federal

ROGER M. D. LEDO & MARIA JOÃO CARDONA

Avaliação Institucional como Estratégia no Planejamento de Diretrizes para a Educação Superior em um Instituto Federal

NOEME CÉSAR GONÇALVES, SÓNIA ALEXANDRE GALINHA & LUCIANO PEREIRA DA SILVA

Controle Interno em uma Instituição Federal de Ensino

CLARICE PERES DOS SANTOS & MARIA GORETI DÂMASO

O Impacto dos Conhecimentos Construídos num Programa de Qualificação de uma Instituição Federal de Educação

SIMONE PENTEADO, MARIA JOÃO CARDONA & MARIA CRISTINA MADEIRA DA SILVA

O Contexto de Produção de Bens e Serviços de uma Instituição Federal de Ensino

TIAGO THOMAZ, SÓNIA ALEXANDRE GALINHA & FLÁVIA SILVEIRA