

FORMAÇÃO & INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

DA PESQUISA AO DELINEAMENTO DE
PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM
INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS



FORMAÇÃO & INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Da Pesquisa ao Delineamento de Projetos de Intervenção em Instituições Educativas

COORDENAÇÃO

Maria João Cardona

Elisabete Linhares

1.ª Edição – dezembro 2020

DESIGN DE CAPA

Teresa Cavalheiro

COMPOSIÇÃO

Rui Lopes

ISBN

978-989-54983-2-1

EDIÇÃO

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

UI_IPSantarém/ Escola Superior de Educação

Complexo Andaluz – Apartado 131

2001-902 Santarém – PORTUGAL



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

Índice

Wilson Conciani <i>Prefácio</i>	I
Betânia Morais de O. da Silva, Maria João Cardona, Mara Lúcia Castilho <i>A Importância do Projeto Político-Pedagógico como Instrumento de Planejamento Escolar</i>	1
Edimária C. Rodrigues Lamounier, Susana Colaço, Maria C. Madeira da Silva <i>Política de segurança da informação e o acesso à internet: o caso de um Instituto Federal do Brasil</i>	20
Heula Tíssia A. Moreira de Almeida, Paulo Coelho Dias, Simone B. Ferreira Gontijo <i>Percepções acerca da avaliação institucional na Educação Profissional e Tecnológica</i>	39
Valdinéia M. S. Carvalho, Sónia Alexandre Galinha, Conceição M. C. Costa <i>Ações para a Inclusão de Pessoas Idosas no Instituto Federal de Brasília: Políticas Públicas para a Qualidade de Vida</i>	53
Luciana Mendes de Sousa, Sónia Alexandre Galinha <i>Evasão Escolar: Análise das Causas da Evasão Escolar no Curso Técnico em Administração do PROEJA no Campus Gama do Instituto Federal de Brasília</i>	73
Keilla Araújo de Castro Fonseca, Sónia Alexandre Galinha <i>O Clima Organizacional e as Doenças Ocupacionais dos Servidores Públicos</i>	89
Adriana Tavares, Sónia Alexandre Galinha, Márcia Reis <i>O Clima Organizacional Favorável como Variável Necessária à Gestão Democrática e Participativa</i>	107
Lusifátima Ramos, Luísa Delgado <i>A Inserção Profissional de Egressos de Cursos Técnicos Subsequentes em um Campus do Instituto Federal de Brasília - IFB</i>	122
Jackeline Portela Fontenele Carvalho, Maria João Cardona, Maria Cristina Madeira da Silva <i>Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT): o caso dos servidores da Reitoria de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.</i>	139
Nilza Costa da Silva, Susana Leal <i>O papel da comunicação interna na melhoria dos processos de gestão e relações interpessoais: estudo aplicado às instituições de ensino da Rede Federal do Brasil¹</i>	160
Ana Cláudia Oliveira, Maria Potes Barbas <i>Gestão por Processos: Desafios e Perspectivas na Diretoria de Educação a Distância da Rede Federal de Ensino no Distrito Federal</i>	177
Carolina N. X. L. Reynaldo, Maria P. Barbas <i>O papel da coordenação pedagógica na formação continuada: desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na educação profissional e tecnológica</i>	197
Patrícia Rodrigues Amorim, Ramiro Marques, Wilson Conciani <i>A Eficácia dos Conselhos de Classe nos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Brasília.</i>	216

¹ Texto escrito em português do Brasil.

Prefácio

Um caso de sucesso

A massificação da educação proposta por Humboldt no século XVII levou a criação de modelos institucionais e de políticas públicas para a educação. Essas políticas se espalharam pela Europa e pelos territórios conquistados nos séculos XV e XVI. A expansão da educação para todas as camadas sociais não foi imediata. No caso do Brasil, a universalização do ensino fundamental tornou-se lei no final dos anos 1960. A universalização do ensino médio só foi proposta no limiar do século XXI.

Por outro lado, as transformações sociais e econômicas ocorridas ao final da segunda Guerra Mundial trouxeram consigo um conjunto de questões até então periféricas para educação. Dentre estas questões estão os objetivos, o financiamento, as estratégias de ensino e de organização das escolas. Novamente, no caso do Brasil a reabertura para a democracia nos anos 1980 impõem um conjunto de práticas de gestão escolar até então pouco usuais. Os trabalhadores adquirem direitos de qualidade de vida e salários compatíveis com a função, as práticas pedagógicas passam a ser discutidas, abertamente, entre os colegas, criam-se condições e programas de permanência na escola, conselhos escolares, dentre outras conquistas. A Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira de 1996 impõe a gestão democrática e isso era coisa pouco conhecida na sociedade – o que inclui educadores. Portanto, o final do século XX para a educação brasileira foi um período de grandes debates. O século XXI se inicia no Brasil com a ascensão de um governo trabalhista que vê na educação uma via de transformações sociais. Nessa fase ocorre uma grande expansão da oferta educacional em todos os níveis. Notadamente na Educação Profissional e Tecnológica ocorre um aumento de instituições públicas federais sem precedentes. Nesse período, em menos de uma década a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou de 144 Escolas para mais de 600. A quantidade de alunos atendidos saltou de 50 mil por ano para mais de 1 milhão de alunos. Nesse contexto foi criado o Instituto Federal de Brasília (IFB).

A preocupação com o aumento de vagas e de infraestrutura foi acompanhada daquela com a qualidade dos serviços oferecidos. Para assegurar essa qualidade foi preciso investir na contratação e formação de quadros técnicos e docentes. A tarefa de formação de quadros coma instituição em pleno funcionamento é um desafio de boa vontade e compromisso profissional. Para isso, foram buscadas aspexperiências bem sucedidas no Brasil e no exterior.

Alguns atrás estive na cidade de Santarém em Portugal (IPS) para conhecer o seu Instituto Politécnico. Dessa visita nasceu uma parceria que já dura mais de 8 anos. Nesse tempo abrimos algumas turmas de mestrado interinstitucional em Educação Social, ou como se diz no Brasil Educação Inclusiva e de Administração Escolar. Estamos agora na quarta turma. Essa parceria permitiu ao Instituto Federal de Brasília formar seus quadros técnicos e docentes em tempo recorde. Já são mais de cem servidores beneficiados com essa parceria. As dissertações, todas, versaram sobre as questões filosóficas, técnicas e operacionais com as quais o IFB se debatia no seu nascimento.

No livro que agora recebemos há uma coletânea de 13 artigos que tratam desses temas da gestão escolar com os quais nos deparamos e para os quais a equipe docente do IPS se juntou aos servidores do IFB na busca de razões e soluções. A pluralidade de temas dentro da gestão escolar mostra quanto esse mestrado ajudou a implantação e consolidação do IFB. Os artigos tratam desde as questões ligadas a políticas educacionais até o cuidado com a qualidade de vida e saúde dos servidores. Por essa coletânea passam a análise do Projeto Político Pedagógico e de como se busca aprimorar a inserção dos egressos no Mundo do Trabalho, o papel dos conselhos de classe e seu funcionamento, o impacto da evasão na vida da escola e dos estudantes não ficaram de lado. Enfim, ao ler os títulos dos artigos pensei estar vendo uma colcha de retalhos. Ao ler os artigos encontrei os fios que tecem, de maneira cuidadosa, o nascimento e a consolidação de uma instituição educacional atenta à sua missão, a qualidade do seu trabalho e à vida dos seus servidores. Tenho convicção que estes artigos servirão de referência para muitas outras instituições educacionais. O rigor científico e o zelo com que foram produzidos, trazem respostas para muitas questões com as quais os educadores se deparam todos os dias. O IFB foi o pano de fundo para essas reflexões, mas todas as escolas passam por situações semelhantes. Então desejo a todos uma boa leitura e sucesso na implementação de ideias tão bem estruturadas.

Brasília, novembro de 2020

Professor Wilson Conciani
Reitor do IFB no período 2011-2019

A Importância do Projeto Político-Pedagógico como Instrumento de Planeamento Escolar

Betânia Morais de O. da Silva

Instituto Politécnico de Santarém, Santarém - Portugal
betania.silva@fb.edu.br

Maria João Cardona

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

Mara Lúcia Castilho

Instituto Federal de Brasília, Brasília – Distrito Federal
mara.castilho@ifb.edu.br

1 Introdução

Este artigo apresenta uma síntese global do trabalho de pesquisa de mestrado que buscou destacar a relevância do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de planeamento escolar a nível local, que quando construído numa perspectiva emancipadora e de gestão democrática, pode contribuir para o direcionamento das práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo, favorecendo a aprendizagem, fortalecendo a autonomia e a gestão democrática da escola.

O principal objetivo desta pesquisa foi analisar as possíveis contribuições do PPP no direcionamento das práticas educativas em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Esta questão central norteou os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- Analisar a estrutura e fundamentação do PPP do *campus*;
- Analisar a concepção do PPP do *campus*, bem como a percepção que a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários e estudantes) possuem sobre o documento (regulatório ou emancipatório);

- Analisar a participação da comunidade escolar na construção do PPP da Instituição;

- Analisar a implementação / concretização / execução do PPP do *campus*, bem como os impactos ou contribuições deste documento na instituição;

- Identificar fatores que podem contribuir para melhoria do PPP da instituição.

Para se alcançar os objetivos propostos, buscou-se conhecer a percepção dos diversos atores da comunidade escolar envolvidos na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da instituição investigada. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso. A partir das limitações identificadas, apresenta-se um projeto de intervenção, com sugestões de melhoria para as fases da avaliação, reformulação e acompanhamento da execução do PPP da instituição.

2 Fundamentação teórica

Toda instituição precisa definir de forma clara quais são os seus objetivos e como alcançá-los. É por meio do planeamento que a instituição direciona as suas ações. Sem um planeamento, com objetivos e planos claros, torna-se difícil uma instituição organizar a sua estrutura e os seus recursos. O planeamento favorece o norteamento das ações institucionais o que contribui para o desenvolvimento institucional. Nas instituições de ensino, o mais importante instrumento de planeamento é o Projeto Político-Pedagógico, que contribui para a organização coletiva da escola e conseqüentemente para o êxito das suas finalidades.

Veiga (2013a) destaca que o Projeto Político-Pedagógico:

(...) busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (Veiga, 2013a, p.13).

Vasconcelos (2010) define o Projeto Político-Pedagógico como sendo o plano global da instituição que:

(...) pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente que tipo de ação educativa que se quer realizar. É um elemento de organização e integração da atividade prática da mudança da realidade. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação. (Vasconcelos, 2010, p.169)

A construção do PPP pode ou não refletir em mudanças no interior das instituições educativas, dependendo da perspectiva da sua construção pela comunidade escolar. A construção desse documento pode apresentar duas concepções diferentes, conforme define Veiga (2001), que é a concepção estratégica, regulatória ou técnica e a concepção emancipadora ou edificante.

O PPP, se constituído sobre a perspectiva estratégica, regulatória ou técnica, apenas produz um documento pronto e acabado, deixando de lado a produção coletiva, negando a diversidade de interesses de autores que estão presentes no processo. Para Veiga (2001), nesta perspectiva, “o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões de diferentes atores.” (p.47). Deste modo, o PPP é construído apenas para responder a mecanismos de controle como as avaliações externas.

Diferente da concepção estratégica, regulatória ou técnica, a concepção emancipadora ou edificante de construção do PPP “supera a visão conservadora e extrapola o centralismo burocrático, pressupõe o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, além do coletivo da escola, (...) exprimindo sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional e construindo um modelo de gestão que podemos entender como democrático.” (Veiga, 2001, p.55).

Na concepção emancipadora ou edificante, o projeto da escola é planejado de forma consciente e organizada, visando orientar o futuro da instituição a partir da reflexão coletiva. A teoria e a prática são elementos distintos, porém inseparáveis na construção do projeto. O currículo desenvolvido é um currículo crítico, deixando de ser neutro e descontextualizado, resultado de conflitos e contradições, por meio da reflexão sobre o que deve ser ensinado e aprendido pelos alunos, com base nas influências políticas, sociais, econômicas e culturais. Assim, “a escola não apenas produz o conhecimento, mas também deve ser vista como instância de produção de saberes” (Veiga, 2001, p.59). A

prática participativa deve ser constituída com base no diálogo e participação de todos os envolvidos no processo educacional, nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica da instituição. Essa perspectiva também requer a participação e o envolvimento de todos os segmentos da escola, inclusive das famílias dos alunos e da comunidade.

Corroborando com as ideias de Veiga (2013), Vidal, Cárave e Flerencio (1992, p. 187), descrevem o que não deve e o que deve ser o Projeto Político-Pedagógico da escola:

Quadro 1: O que deve e o que não deve ser o Projeto Político-Pedagógico da escola

NÃO DEVE SER	DEVE SER
Uma enumeração detalhada de elementos que compõem um centro: planos, descrições, professores, etc.	Uma expressão clara, concisa e breve das intenções, estruturas, regulamentos e organização curricular de uma comunidade escolar.
Um manual de psicologia, pedagógica, sociologia, de organização escolar, etc.	Uma adequação daqueles princípios e estrutura educativas que se consideram adequadas para uma comunidade.
Um documento destinado ao exercício burocrático da educação.	Um documento orientador e guia de todas as atividades educativas.
Um produto fechado, acabado e inalterável.	Um projeto dinâmico e modificável em função da prática educativa.
Um “empenho” pessoal de algum membro do corpo docente ou da Associação de Pais de alunos.	Uma criação conjunta de membros da comunidade educativa.
Uma complicação a mais para o trabalho docente.	Um facilitador do trabalho docente.
Uma fórmula paradigmática que resolve todos os problemas do centro. Um regulamento de funcionamento.	Um conjunto articulador de princípios, orientações e sistemas que servem de marco às atividades educativas.
Um “panfleto” que diz coisas muito “atrevidas” sobre a educação.	Um projeto equilibrado, produto das intenções de toda a comunidade educativa.
Um documento que só expressa o que se quer que se conheça.	Um projeto resultante da tensão entre o estabelecido (imposto), a prática implícita (ritual) e o intencional.

Fonte: Vidal, Cárave e Flerencio (1992, p.187).

Esta pesquisa foi pautada na concepção emancipadora, transformadora do Projeto Político-Pedagógico, que analisa a escola como instituição social relevante para o processo de cidadania, que supere a visão meramente burocrática, reguladora e disciplinadora do PPP que procura realçar o papel da escola como reprodutora das desigualdades, submetidas apenas às exigências dos órgãos centrais.

3 Metodologia

Para se atingir os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada orientou-se pela abordagem mista qualitativa e quantitativa, utilizando como método de investigação o estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram: a análise documental da estrutura e fundamentação do PPP do *campus* pesquisado; entrevista semi-estruturada realizada com os gestores; e questionários aplicados aos servidores (docentes e técnicos administrativos em educação) e estudantes, o que possibilitou conhecer a percepção dos diferentes segmentos da comunidade escolar sobre o Projeto Político-Pedagógico do *campus* investigado.

O procedimento utilizado para a análise dos dados recolhidos foi a “análise de conteúdo”. Bardin (2011) conceitua a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do método das mensagens com indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (p.48).

4 Análise e discussão dos resultados

4.1. Análise dos dados extraídos da documentação examinada

A análise documental foi realizada por meio de uma análise comparativa entre a estrutura e fundamentação do PPP apresentado pela instituição e a estrutura e fundamentação do PPP proposta pelos autores de referência da literatura sobre o tema.

Veiga (2004) e Vasconcellos (2010) reconhecem que a construção do Projeto Político-Pedagógico deve considerar três etapas fundamentais, que são: a) definição de

um marco referencial ou ato conceitual, que define as concepções político-filosóficas da escola; b) elaboração do diagnóstico ou ato situacional, que se refere a análise da realidade escolar; c) definição da programação ou ato operacional, que é a definição de um plano ou programa de atividades que visa a mudança da realidade local.

Pela estrutura apresentada no documento, verificou-se que a instituição buscou seguir as etapas ou partes fundamentais do PPP.

No que se refere ao Marco Referencial ou ato Conceitual do Projeto Político-Pedagógico, foi possível observar que foram definidas as concepções, conceitos e princípios que fundamentam o trabalho do *campus*. Nesta parte, constam as seguintes definições de acordo com as percepções definidas pela comunidade escolar: o conceito de educação; o papel da educação e da escola pública; concepção de aprendizagem; o papel da escola, do aluno e do professor; concepção de avaliação e de currículo; e o perfil do cidadão a ser formado.

Referente ao Diagnóstico ou Ato Situacional, observou-se que no documento analisado contém o diagnóstico do contexto da escola (ambiente social, cultural e físico, situação socioeconômica e educacional da comunidade e perfil dos alunos), além da descrição da caracterização desta (o seu histórico, a situação física, os recursos humanos e materiais, a gestão da escola, estrutura organizacional, colegiados e coordenações de cursos, representação discente, organização da escola e do ensino, relações com a comunidade, convivência na escola e desempenho escolar dos alunos e desempenho global da escola).

Porém, nesta etapa do documento, foi possível observar uma maior ênfase na descrição da realidade escolar e poucos aspectos referentes a análise desta realidade com a identificação das suas reais necessidades.

Foi possível perceber também que, apesar do documento não apresentar os dados concretos da instituição referentes aos índices de evasão e reprovação, nesta parte do documento são indicadas algumas alternativas voltadas para a melhoria desses aspectos, como por exemplo: ações conjuntas das áreas do ensino com a Política de Assistência Estudantil (PAE) e momentos coletivos de discussão e planejamento.

No que se refere à Programação ou Ato Operacional, consta no documento o plano de atividades do *campus*, com suas prioridades e metas para o período de 2016 – 2017, além dos projetos e programas articulados com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. De

acordo com o documento, as metas do plano de atividades foram definidas a partir da articulação das metas já previstas em outros documentos institucionais com o Sistema de Gestão Integrada (SGI) e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Foi possível perceber também que a maioria das necessidades identificadas pela instituição na etapa do diagnóstico foram contempladas com metas no plano de atividades do documento, porém as metas foram definidas apenas como grandes objetivos a serem alcançados pela instituição, não havendo o detalhamento das ações concretas a serem realizadas para sanar as dificuldades identificadas. Deste modo, o PPP do *campus* caracteriza-se como um “projeto vago” que conforme define Costa (2003), constitui-se num documento de intenções e objetivos gerais poucos precisos, sem metas e estratégias suficientemente definidas e operacionalizáveis.

E por fim, no documento consta previsão de avaliação do projeto, com previsão de frequência bienal, com a participação de toda comunidade escolar. Porém, vale destacar que de acordo com Vasconcellos (2010), a periodicidade de revisão/atualização das partes do Projeto deve considerar os seguintes prazos: marco referencial (médio prazo – 3 a 4 anos); diagnóstico (anual); programação (anual).

Com base nos dados do documento analisado, foi possível perceber que o PPP do *campus* atende em grande parte a estrutura e fundamentação indicado pela literatura, pois contém todas as etapas fundamentais do projeto, construídas de forma articuladas. Verificou-se que a construção do PPP foi motivada pela necessidade da própria comunidade interna e não apenas para cumprir uma exigência burocrática. Porém, precisa de melhorias quanto a descrição e análise da realidade e ao prazo de revisão das etapas do diagnóstico e da programação. Na descrição e análise da realidade, que consta no diagnóstico, devem ser identificadas as reais necessidades dos estudantes com dados concretos referentes aos índices de aprovação, reprovação, evasão, abandono, acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem ou necessidades específicas, visando a identificação e busca de soluções coletivas para os principais problemas identificados. Partindo desta identificação das necessidades da instituição e dos estudantes, torna-se mais fácil definir o plano de ação, na etapa da programação ou ato operacional. Porém, vale destacar que para acompanhar as mudanças ocorridas na instituição, o prazo de revisão tanto do diagnóstico quanto da programação deve ser anual e não bienal como consta no PPP analisado.

4.2. Análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas com 3 (três) gestores do *campus* pesquisado: Diretor Geral, Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão, e Coordenador Pedagógico. As entrevistas foram organizadas em blocos de questões, visando responder aos objetivos específicos da pesquisa: Concepção e participação na construção do PPP; Implementação/ Concretização/ Execução do PPP; Avaliação do PPP.

Quanto à concepção do documento, foi possível identificar que, de acordo com os gestores, o PPP foi construído não apenas para ser um documento burocrático, atendendo a legislação vigente e as orientações dos órgãos centrais, mas sim devido a iniciativa da própria instituição que sentiu a necessidade do documento para nortear as suas ações, considerando o PPP um importante instrumento de planejamento para o *campus*. Neste sentido, o entrevistado 3 destacou que:

...chegou um determinado momento que a gente percebeu que ... ou a gente se planejava ou a gente podia decidir mal os nossos caminhos.
(Entrevistado 3)

Os gestores consideram o PPP importante tanto para a gestão como para o *campus*. Neste sentido o entrevistado 3, destaca a relevância do processo de construção do documento:

(...)o processo de discutir o PPP, de planejar, de ter embates, fazer estudos, ir para os outros segmentos, conversar com os outros segmentos foi fundamental para gente inclusive se apropriar do que estava sendo planejado e garantir que em algum sentido aquilo depois se concretizasse (...) eu percebo que muito do que nós fizemos após a construção desse documento foi fundamentado nesse processo de construção. E aí, o documento que nós temos é o PPP, mas eu acho fundamental é esse processo... (Entrevistado 3)

Nesta fala, foi possível observar que o PPP foi construído na perspectiva da inovação, que de acordo com Veiga (2004), é orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário e busca desenvolver atitudes de cooperação e reciprocidade. Envolve a participação de todos os envolvidos no processo educativo, o que requer a continuidade das ações. Enfatiza mais o processo de construção, antecipa o futuro e suas possibilidades. Neste sentido, Vasconcellos (1991) também destaca que mais importante do que ter um texto bem elaborado é construir um envolvimento e crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de elaboração do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. “Planejar com e não planejar para” (Vasconcellos 1991, p.26).

Quanto a participação foi possível constatar que o processo de construção do PPP pautou-se na perspectiva da gestão democrática, onde o documento foi construído de forma coletiva, envolvendo os diferentes segmentos da instituição, conforme pode-se observar na seguinte fala:

...É um Projeto Político-Pedagógico que foi construído coletivamente e tentando dentro do possível atingir um maior número de segmentos. Um Projeto Político-Pedagógico que tivesse sido construído por um grupo de três pessoas em uma sala, não teria esse efeito. (Entrevistado 3)

Para Veiga (2004) e Vasconcellos (2010), o processo de construção do PPP deve ser participativo, tendo como base os fundamentos da gestão democrática, que favorece a superação dos processos centralizados de decisão e vivência da gestão colegiada, onde as decisões devem nascer de discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola. De acordo com Riscal (2009), “a gestão democrática é a concepção de administração da escola, segundo a qual todos os envolvidos na vida escolar devem participar de sua gestão e que estabelece que toda a ação ou decisão tomada referente à escola deve ser de conhecimento de todos” (Riscal, 2009, p.45).

Todos os gestores afirmaram que participaram da construção do PPP da instituição. Porém, nenhum dos entrevistados demonstrou ter participado ativamente da construção do PPP, alcançando o nível mais pleno de participação definido por Luck (2008), como participação como engajamento que envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para efetivação das decisões tomadas.

Os gestores entrevistados reconhecem também que a participação da comunidade escolar e local é de grande importância para a construção e concretização do PPP na instituição. Neste sentido, o entrevistado 2 destacou que:

A participação da comunidade é importante não só no PPP, mas na verdade de toda a escola e o PPP é um dos documentos... Por que a escola se constrói com todo mundo, não é só gestor, não é só professor, enfim a comunidade vai além né... E aí se todo mundo tiver consciência do que é esse documento, do que é a escola é muito mais fácil de trabalhar. ”(Entrevistado 2)

Pode-se perceber pela fala que quando a comunidade escolar participa das decisões da instituição, ela torna-se co-responsável pelas suas decisões. Neste sentido,

Luck (2008) destaca que “pela participação a escola se transforma numa oficina de democracia, organizando-se como instituição cujos membros se tornam conscientes de seu papel social na construção de uma instituição verdadeiramente educacional, e agem de acordo com essa consciência. Cria-se, por conseguinte, uma cultura de poder compartilhado, desenvolvendo-se a prática de cidadania no interior da escola” (Luck, 2008, pp.66 e 67).

Neste contexto, de acordo com os dados apresentados, pode-se observar que o *campus* pesquisado tem um grande potencial para se constituir enquanto uma instituição verdadeiramente democrática que favorece a formação cidadã pois busca envolver as diferentes instâncias da comunidade escolar na participação das suas decisões.

Quanto a implementação, concretização e execução do PPPP, os gestores entrevistados concordam que a maioria do que foi planejado foi colocado em prática. De acordo com o entrevistado 1:

...em torno de 80 a 85% do PPP foi cumprido. O entrevistado 1 ainda considera que a maior parte do PPP foi colocado em prática, pois ...não tinha nenhuma meta que extrapolava as condições do campus. Então as metas que forma postas eram metas bem realistas, algumas já previstas no PDI. Então a gente teve esse cuidado de olhar também o que a instituição estava querendo e o que o campus poderia fazer para alcançar aquela meta da instituição. (Entrevistado 1)

Desta forma, pode-se perceber que de acordo com a percepção dos gestores o PPP do *campus* ultrapassou a dimensão formal, em que o documento é elaborado mas não é colocado em prática. Pela fala dos gestores é possível perceber que a valorização da realidade local e a continuidade das ações já executadas facilitaram a concretização do que havia sido proposto no projeto.

Quanto aos reflexos do Projeto Político-Pedagógico na prática pedagógica, nota-se na fala dos gestores entrevistados que, apesar do PPP não ser rediscutido com frequência com a comunidade escolar, as discussões que fundamentaram o processo de construção do documento ainda refletem em ações da instituição. Na fala do entrevistado 3, isso ficou muito claro, pois o gestor relatou que:

Tem algumas coisas que a gente discutiu naquela época, que eu acho que num nível muito profundo estão em alguma medida fundamentando os nossos Planos de Cursos. Coisas do tipo assim: Qual o perfil de alunos que a gente quer formar? Que tipo de trabalho a gente quer desenvolver? Essas discussões eu percebo que elas ainda aparecem, talvez sem muita clareza para as pessoas, quando a gente define algumas coisas na

organização dos cursos. Elas estão lá. Elas são fundamento do que a gente está definindo. Embora, me pareça que as pessoas não têm clareza disso. (Entrevistado 3)

O entrevistado 2 ainda ressalta que “muita gente que entrou depois não participou de uma discussão. Os valores, o que a escola imagina isso está entre nós. As pessoas que tem chegado tem caminhado no mesmo sentido.”

Para os gestores o principal fator que contribuiu para a concretização do PPP na instituição foi a metodologia de construção coletiva, que contou com a participação de toda a comunidade escolar.

Os gestores entrevistados avaliaram que o PPP trouxe as seguintes contribuições para a instituição: direcionou as ações dos gestores favorecendo a continuidade das ações e o fortalecimento da autonomia relativa do *campus*. Os principais aspectos dificultadores da concretização do PPP apontados pelos gestores foram determinações dos órgãos centrais e a rotatividade de servidores na instituição.

Pelo conjunto de respostas das entrevistas, foi possível perceber que, para os gestores, o *campus* possui uma perspectiva emancipadora da construção do PPP, onde o documento foi construído de forma democrática, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar, valorizando o contexto da instituição e sendo considerado um importante instrumento de planejamento local que contribuiu para o direcionamento das ações.

Porém, pela análise das respostas dos gestores, notou-se também algumas falhas no processo de construção e implementação do PPP do *campus*. Por exemplo, foi possível perceber que a apropriação e discussão do documento com a comunidade escolar ocorreu de forma mais intensa apenas após a sua construção, não havendo a sua divulgação, discussão e a atualização com os novos servidores, com periodicidade anual, conforme recomenda a literatura sobre o tema, o que prejudicou o acompanhamento do que estava previsto no documento.

4.3 Análise dos resultados dos questionários

Os questionários foram aplicados aos servidores (docentes e técnicos administrativos) e estudantes, visando conhecer as diferentes percepções sobre a concepção do PPP da instituição, as formas de participação no processo de construção do

documento, o seu processo de implementação / concretização e execução, bem como esses atores da comunidade escolar avaliam o PPP da instituição.

Responderam ao questionário 16,1% dos servidores da instituição (docentes e técnicos administrativos em educação) e 14,8% de estudantes representantes e vice-representantes de turmas convidados a participar da pesquisa.

Pelo resultado dos questionários foi possível observar que grande parte da comunidade escolar não conhece o PPP da instituição. Quando os servidores foram questionados quanto ao conhecimento do PPP do *campus*, 53,3% responderam que conhecem ou conhecem parcialmente o projeto da instituição e 46,7% afirmaram não conhecer o documento. O mesmo aconteceu com as respostas dos estudantes, onde as opções se dividiram apresentando os mesmos percentuais. Apesar da maioria dos participantes afirmar que conhecem o PPP da instituição, os dados apontam que este documento não é conhecido por um grande número de servidores, pois quase a metade não o conhece.

Dos participantes que afirmaram que não conhecem o documento, 42,9% dos servidores e 75% dos estudantes, justificaram esse desconhecimento por falta de divulgação do documento por parte da gestão do *campus*.

Esses dados mostram que ocorreram falhas no processo de comunicação interna do documento e apontam para a necessidade da constante divulgação e discussão do PPP com a comunidade escolar, principalmente para que os novos servidores se apropriem do que foi planejado para instituição.

Deste modo, vale ressaltar que a falta de comunicação ou uma comunicação inadequada traz diversos problemas ao andamento das atividades de uma instituição, visto que por meio dela é que os servidores tomam conhecimento das demandas, projetos, planejamentos. De acordo com Chiavenato (2006), a comunicação realizada de forma correta é importante para o relacionamento interpessoal e conseqüente resultado positivo para a instituição, uma vez que as pessoas trabalham melhor quando conhecem as rotinas de seu trabalho e o que a empresa espera deles e há entendimento entre os níveis hierárquicos, levando cada pessoa a contribuir da melhor forma.

Apesar da maioria dos participantes não conhecer o PPP do *campus*, boa parte reconhece o Projeto Político-Pedagógico como um instrumento de planejamento importante e necessário para o *campus*. Quanto a definição do Projeto Político-

Pedagógico, 93,3% dos servidores e 87,5% dos estudantes concordam que o documento é visto como um instrumento de planejamento que orienta o futuro da instituição, revela a sua identidade e contribui para o direcionamento das práticas educativas. Enquanto, apenas 6,7% dos servidores e 12,5% dos estudantes acreditam que o PPP é apenas um documento burocrático elaborado para cumprir uma determinação legal prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394/96), que apenas formaliza o que já existe na instituição e não produz inovação. Esses dados revelam que a grande maioria dos servidores reconhecem o PPP como um documento direcionador, transformador, benéfico para a instituição, corroborando com a concepção emancipadora, edificante ou inovadora do PPP definido por Veiga (2004).

Com relação à participação na construção do PPP do *campus* a grande maioria dos participantes da pesquisa (75%) afirmaram que não participaram da construção ou reformulação do documento. Apenas 25% afirmaram que participaram da construção do PPP, sendo que 12,5% afirmaram que estavam presentes nas reuniões, mas que não participaram ativamente das discussões e decisões, apresentando assim uma participação passiva. E um pequeno grupo de 12,5% dos respondentes afirmaram que participaram ativamente da construção do PPP do *campus*, pois além de estarem presentes nas discussões da construção do documento, ofereceram suas ideias e opiniões, expressaram seus pensamentos, envolvendo-se de forma comprometida com os encaminhamentos e ações necessárias e adequadas para efetivação das decisões tomadas, demonstrando assim o que Luck (2008) define como “participação como engajamento” que é a forma mais efetiva de participantes.

Muitos não souberam se posicionar apresentando opiniões diferentes sobre as questões que tratavam da implantação/concretização ou execução do documento.

Ao serem questionados se o *campus* tem conseguido concretizar o seu Projeto Político-Pedagógico, ou seja, se o PPP do *campus* foi colocado em prática, houve divergência de opiniões, pois 40% dos servidores não souberam responder, 20% responderam que discordam totalmente, 13,3% discordam parcialmente e apenas 26,7% responderam positivamente percebendo a concretização deste projeto da instituição. Evidencia-se dessa forma que a grande maioria dos servidores participantes da pesquisa não conseguem identificar o PPP do *campus* sendo concretizado na prática.

Já os estudantes, quando foram questionados se observam que o *campus* tem conseguido concretizar o seu Projeto Político-Pedagógico, 50% responderam

positivamente à questão percebendo a sua concretização, 25% não souberam responder e 25% não conseguiram perceber a concretização do projeto na instituição.

Na questão que buscou identificar se os estudantes conseguiram perceber se o *campus* tem conseguido concretizar o plano de ação ou plano de atividades previsto no PPP, houve uma grande disparidade de opiniões, pois 37,5% responderam positivamente, 25% responderam negativamente e 37,5% não souberam responder.

É possível observar nessas questões uma contradição. Apesar de na primeira questão boa parte dos estudantes afirmar que percebem a concretização do PPP, na segunda questão poucos têm consciência do plano de ação ou plano de atividades sendo colocado em prática.

A maior parte dos estudantes não soube responder sobre os impactos do PPP no campus, pois grande parte das questões que tratavam desta temática apresentaram respostas divergentes.

Deste modo, os resultados apontaram que o projeto apresentou falhas na sua execução. Dessa forma, infere-se que para este grupo de servidores o PPP do *campus* não está apresentando grandes impactos na instituição. Este fato aponta para a necessidade de constante acompanhamento do projeto tanto por parte da gestão como por parte da comunidade escolar para garantir que o que foi planejado seja de fato concretizado, contribuindo para a melhoria das práticas educativas de forma a refletir no ensino ofertado pela instituição, evitando que o PPP seja apenas um documento escrito e passe a ser um documento orientador para as ações desenvolvidas pela instituição.

5 Proposta de Intervenção

Considerando o que foi observado e os resultados desta pesquisa, apresenta-se a seguinte proposta de intervenção, com sugestões de melhorias nas fases da avaliação, reformulação e acompanhamento da execução do Projeto Político-Pedagógico, que são fases articuladas entre si, que devem estar presentes em todo processo de planejamento. Essas proposições poderão contribuir tanto para a revisão do PPP do *campus* pesquisado, como também para a revisão do PPP das demais instituições de ensino.

Tendo em vista que são os gestores os principais responsáveis pela organização e planejamento do trabalho escolar, estas orientações destinam-se a eles na condução desse processo.

Esta proposta foi dividida em três partes. A primeira parte diz respeito a proposições para a avaliação do PPP. Na segunda parte constam recomendações para a reformulação do projeto. Já na terceira parte, são apresentadas sugestões de ações institucionais voltadas para o acompanhamento da execução do PPP de modo a viabilizar que o planejado pela instituição de fato se concretize.

Avaliação do PPP

- A avaliação do PPP direcionada pela Avaliação institucional:

A avaliação do PPP deverá ser norteada pelos resultados de uma avaliação institucional interna, que favoreça a reflexão dos diferentes segmentos da comunidade escolar sobre os aspectos que precisam melhorar na instituição, de modo a contribuir para a busca de alternativas para superar as dificuldades apontadas. De acordo com Freitas (2009) a avaliação institucional serve como um espaço privilegiado para a localização e reconhecimento de problemas, reflexão e busca de soluções.

- Estudo e levantamento de dados concretos dos resultados dos estudantes:

Sugere-se que os Coordenadores dos Cursos, juntamente com a Coordenação Pedagógica e Direção de Ensino, realizem semestralmente para os cursos de regime semestral (Cursos Técnicos Subsequentes e Cursos Superiores) e anualmente para os cursos de regime anual (Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio), o levantamento e tabulação dos resultados dos estudantes referentes a aprovação, reprovação, evasão, abandono e acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem ou necessidades específicas, para que possam avaliar e acompanhar os resultados obtidos pela instituição.

- Fortalecimento das instancias representativas:

Para garantir uma participação mais efetiva de toda comunidade escolar nas decisões da instituição visando a efetivação de uma gestão democrática, faz-se necessário que os representantes de cada instância representativa da comunidade escolar (conselho gestor, grêmio estudantil, centro acadêmico, colegiados de cursos, representantes discentes, conselho de classe, etc), organizem momentos de escuta e debate com cada

segmento para avaliação e sugestões de melhoria para as ações da instituição. Em um segundo momento a gestão do *campus* pode se reunir com esses representantes da comunidade escolar para a sistematização das sugestões de melhoria e busca de alternativas para superar as dificuldades apontadas.

Reformulação do PPP

- Comissão permanente de revisão ou reformulação do PPP:

Para a reformulação do PPP sugere-se que a comissão sistematizadora do documento seja formada pelos gestores e pelos representantes de cada segmento das instâncias representativas da comunidade escolar, de modo a garantir a continuidade das ações, tendo em vista que esses agentes já possuem o papel de ouvir e representar os seus pares. Desta forma, sugere-se que seja criada uma comissão permanente de revisão do PPP no *campus*, instituída por portaria, que oriente que dentre as atribuições de cada representante da comunidade escolar, encontra-se a incumbência de participar da comissão revisão do PPP, que pode ser responsável também pelo acompanhamento do projeto.

- Reestruturação periódica do diagnóstico e da programação:

Partindo da avaliação do PPP, as partes do diagnóstico (que apresenta a análise da realidade escolar) e da programação (plano de ações concretas a serem realizadas na instituição) devem ser reestruturadas com periodicidade anual. Já o marco referencial (que expressa as concepções filosóficas da instituição em relação à educação, à escola e suas finalidades) apesar da necessidade de sempre ser reforçada as suas diretrizes em momentos de reflexão coletiva para refletir na vivência da instituição, deve ser revisto com periodicidade de médio prazo (de 3 a 4 anos), seguindo desta forma as recomendações de Vasconcellos (2010).

- Reestruturação do plano de ação do PPP:

- Definir no plano de ação as ações de curto, médio e longo prazo da instituição, bem como os responsáveis por cada ação, pois o que é de responsabilidade de todos pode acabar não sendo executado por ninguém se não tiver um responsável por acompanhar cada ação;

- Incluir no plano de ação do PPP: um plano de formação continuada dos servidores (docentes e técnicos) com base nos fundamentos do PPP, um plano de intervenção pedagógica de acordo com as necessidades discentes, e Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão voltados para as necessidades identificadas nos diferentes âmbitos da instituição.

Acompanhamento da execução / implementação do PPP

- Apresentação, discussão e acompanhamento do PPP em reuniões pedagógicas:

Para que o projeto da instituição não fique esquecido, faz-se necessário a constante apresentação e discussão das definições do PPP principalmente no início de cada período letivo, para que além dos novos servidores e estudantes possam conhecer a proposta pedagógica da instituição, os antigos servidores relembrem e possam seguir as diretrizes definidas coletivamente, evitando ações desarticuladas, de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes. Sugere-se dessa forma ao menos duas reuniões pedagógicas durante o ano letivo para a discussão do PPP. Uma no começo de cada ano letivo para revisar o documento de acordo com as necessidades do *campus*, e outra no meio do ano para avaliação e acompanhamento da execução do que foi planejado.

- Divulgação do PPP:

Além da divulgação periódica do documento pela equipa gestora para comunidade escolar, principalmente para os novos servidores e estudantes, o documento também deve estar disponível no site, biblioteca e outros meios que facilitem a sua consulta.

Considerações Finais

O planejamento em seus diferentes níveis é indispensável para toda instituição de ensino. Sendo o Projeto Político-Pedagógico o planejamento institucional da escola é ele que deve nortear os demais instrumentos de planejamento local. Conforme destaca Lück (2009), sem planejamento que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas e imediatistas causando prejuízos à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as

ações. Dá-se aulas, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las.

Porém, de nada adianta a escola ter um planejamento bem estruturado e bem fundamentado, se ele não servir de referência para as ações de seus agentes educativos e for vivenciado na prática pedagógica da instituição.

Daí a importância da construção coletiva do PPP, para que cada membro da comunidade escolar não apenas execute o que foi planejado de forma autoritária pela equipa gestora da instituição, mas também participe da construção desse planejamento, favorecendo a sua concretização de forma mais consciente, contribuindo assim para que a escola cumpra com as suas finalidades.

Para que um projeto seja de fato executado, precisa ser constantemente avaliado e acompanhado, possibilitando além da análise dos resultados obtidos, fazer também as adaptações necessárias para a reorganização e reorientação das ações considerando a flexibilidade de todo planejamento.

Importante destacar também que o foco do PPP deve ser o aluno, a sua formação e aprendizagem e a reorganização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem. Deste modo, o PPP de cada instituição de ensino deve priorizar mais os aspectos pedagógicos, sendo os aspectos administrativos direcionados pelas necessidades pedagógicas da instituição.

Pelos dados coletados no *campus* pesquisado, foi possível observar que a etapa do projeto que mais contribuiu para a instituição foi a etapa da sua elaboração, pois o processo de construção do documento se deu de forma democrática envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar, favorecendo a reflexão coletiva sobre as necessidades do *campus*, os princípios e diretrizes que iriam nortear as suas ações, bem como a definição das estratégias necessárias para se alcançar as metas e prioridades definidas. Porém, o projeto apresentou falhas na sua execução devido a falta de acompanhamento e avaliação do projeto.

Referências Bibliográficas

- Alarte, R. (1991). *Planejamento na administração da educação nos diversos níveis do sistema: reflexões propostas*. RBAE, v.7 (1 e 2).
- Bardin, L. (2011) *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Chiavenato, I. (2006). *Princípios de administração: o essencial em teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Costa, J. A. (2003). *Projetos das escolas: um contributo para a sua (des) construção*. Ver. Educ.Soc.Campinas, v.24, n.28, p.1319-1340. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>>. Acesso em 05 de março de 2018.
- Lück, H. (2008). *A gestão participativa na escola*. (4ª ed.) Petrópolis: Vozes. Série: Cadernos de Gestão.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Riscal, S. A. (2009). *Gestão democrática no cotidiano escolar*. São Carlos, Ed.UFSCar.
- Vasconcellos, C. S. (1991). *Projeto educativo: Elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, C. S. (2010). *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico*. 20ª Ed. São Paulo. Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1
- Vidal, J.G., Cárave, G., & Florencio, M.A. (1992). *El proyecto educativo de centro. Una perspectiva curricular*. Madri: EOS, DL.
- Veiga, I. P. A. (org.). (2001). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: São Paulo.
- Veiga, I. P. A. (2004). *Educação básica: Projeto político-pedagógico; Educação superior: Projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A (2013a). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: São Paulo.
- Veiga, Z. P. A. (2013). *As instâncias Colegiadas da Escola*. In: Veiga, I. P. A; Resende, L. M. G. *Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico*. Campinas, SP. Papirus. 17ª ed.

Política de segurança da informação e o acesso à internet: o caso de um Instituto Federal do Brasil

Edimária Cerqueira Rodrigues Lamounier¹

edimaria.cerqueira@gmail.com

Susana Colaço²

susana.colaco@ese.ipsantarem.pt

Maria Cristina Madeira da Silva³

Crismadeira57@gmail.com

Introdução

A motivação para a realização deste trabalho foi a observação dos dois lados de uma Instituição de Ensino da Administração Pública Federal Brasileira (APF) que de um lado busca respeitar o ambiente acadêmico, no qual não se deve cercear o acesso à informação, e, do outro lado, está sujeita às normas de segurança da informação impostas a todo o Poder Executivo, a qual ela está vinculada enquanto órgão da APF.

Dessa forma, o objetivo desse estudo foi analisar em que medida as Políticas de Segurança da Informação (PSI), pautadas nas diversas legislações, podem ferir o direito à informação no ambiente acadêmico.

Para responder ao objetivo principal, três específicos foram traçados: verificar se a Política de Segurança da Informação (PSI) da instituição estudada está de acordo com a regulamentação determinada pela Administração Pública Federal (APF); identificar se os docentes conhecem a PSI da instituição; e analisar como os docentes veem a PSI no âmbito da utilização das ferramentas web 2.0 no processo de ensino aprendizagem.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para embasar o estudo foram percorridas leituras para encontrar conceitos e visões sobre diversas áreas que fundamentaram este estudo.

¹ Lamounier, Edimária Cerqueira Rodrigues - Mestre em Educação / Administração Escolar pelo Instituto Politécnico de Santarém – Portugal. Artigo para Disciplina de Gestão Financeira Aplicada às Instituições Educativas

² Colaço, Susana – Prof^a Dr^a do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal. Orientadora do trabalho de mestrado em questão.

³ Silva, Maria Cristina Madeira da – Prof^a.Dr^a do Instituto Federal de Brasília. Co-Orientadora deste projeto.

Os conceitos e visões sobre Informação foram apoiados, dentre outros, por Chiavenato (1999), Davenport e Prusak (2000), Greenberg (1963), Cardoso (2005), Rezende e Abreu (2000), Wang (2006). Já sobre direitos e responsabilidades no uso da informação, foram embasados no que diz a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), Barroso (2011), Rodrigues (2009) e Godoy (2008).

Muitas legislações brasileiras foram consultadas, a exemplo da Lei de Acesso à Informação (LAI) - Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 que regulamenta o art. 5º, XXXIII, art. 37, §3º, II e art. 216, §2º da Constituição Federal do Brasil de 1988 e do Decreto Nº 3.505, de 13 de junho de 2000 da Presidência da República Brasileira que institui a Política de Segurança da Informação na APF. O Marco Civil da Internet – Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, também foi estudado no escopo dos Crimes Cibernéticos.

Lopes (2004) e Jordão (2009) foram considerados quando percorrido o tema Educação Digital. Já para o tema Segurança da Informação, a literatura que apoiou o estudo compreendeu Schneier (2001), Deresky (2004), Boran (1996), Wadlow (2000) e Abreu (2001), Hefferan (2000) e ISO/IEC 17799:2000.

Informação

A informação é o elemento básico para a humanidade desde o seu surgimento. As pessoas, constantemente, trocam informações com elementos internos e externos ao meio em que vivem. Portanto, nas sociedades humanas, a informação tem um impacto nas relações entre diferentes indivíduos e, ao longo da história, a forma de armazenamento e acesso à informação sofreu variações, além do crescimento de seu volume.

Para Chiavenato (1999), informação é o conjunto de dados com um significado, ou seja, que reduz a incerteza ou que aumenta o conhecimento a respeito de algo. Davenport e Prusak (2000) dizem que dados são simples observações sobre o estado do mundo, são facilmente estruturados, facilmente obtidos por máquinas, frequentemente qualificados e facilmente transferíveis. Para eles conhecimento é uma informação valiosa da mente humana. Inclui reflexão, síntese e contexto. De difícil estruturação, difícil captura em máquinas, frequentemente tácito e de difícil transferência. Há outro conceito que muito se confunde com conhecimento, mas que está acima deste: a inteligência ou, para alguns, sabedoria que, segundo Greenberg (1963), é a capacidade de fazer o uso correto do conhecimento.

Portanto, para consolidar esses conceitos, Cardoso (2005) diz que os dados compreendem a classe mais baixa da informação. A informação propriamente dita são os

dados que passam por algum tipo de processamento para serem utilizados de uma forma inteligível. O conhecimento é a informação cuja relevância, confiabilidade e importância foram avaliadas, e é obtido pela interpretação e integração de vários dados e informações para iniciar a construção de uma situação. A inteligência é a informação com oportunidade, ou seja, é a parte do conhecimento que habilita a tomada das melhores decisões.

De acordo com Rezende e Abreu (2000) a informação desempenha papéis importantes tanto na definição quanto na execução de uma estratégia. Ela ajuda na identificação das ameaças e das oportunidades para a empresa e cria o cenário para uma resposta competitiva mais eficaz.

1. Direitos e responsabilidades envolvidos no uso da Informação

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) em seu artigo 5º abriga um mister sobre a liberdade de imprensa, liberdade de expressão e também a liberdade de informação:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional;

Observa-se que o direito positivo brasileiro garante o direito de informar, e ao mesmo tempo, a tutela ao acesso às informações e comunicações. Esse direito antes concebido como um direito individual, atualmente é concebido como um direito de interesse coletivo à informação.

Para Barroso (2011), a liberdade de informação, de expressão, e a liberdade de imprensa, não são direitos absolutos, encontrando limites na própria Constituição. Basta considerar os próprios direitos da personalidade como a honra, a intimidade, a vida privada e a imagem (arts. 5º, X e 220, § 1º), a segurança da sociedade e do Estado (art. 5º, XIII), a proteção da infância e da adolescência (art. 21, XVI62), dentre outros.

Portanto, é indiscutível que o arcabouço legislativo defende a liberdade à informação. Todavia, há possibilidade de se delinear conflitos entre a liberdade à informação e de expressão com o direito à privacidade, direito à honra, direito à intimidade, direito à imagem e o próprio direito à vida.

Para minimizar esses conflitos, a Constituição Brasileira de 1988 (CRFB/88), em seu art. 53, por exemplo, buscou responsabilizar civil ou penalmente aqueles que agiram de forma a abusar de suas garantias, lesando o direito do outro.

1.1 Direito à Informação – Liberdade de Expressão

Liberdades de informação e de expressão são diferenciadas pela doutrina brasileira. A primeira se refere ao direito do indivíduo de exprimir fatos sem cerceamento e ainda ao direito difuso de recebê-los sem censura prévia. Já a liberdade de expressão seria a garantia de expressar ideias, juízos de valor, opiniões ou qualquer outra manifestação de pensamento pessoal.

Em seu sentido mais amplo, a liberdade de expressão abarca a liberdade de informação, e sua diferenciação se faz necessária uma vez que a informação, diferentemente da opinião ou da crença, não pode prescindir da verdade.

Ainda que seja desconsiderada a ideia de verdade absoluta, a informação deve ser fundamentada em algo mais factível do que uma simples opinião ou ideia. O que não se aplica à liberdade de expressão, mesmo que o autor esteja passível de responsabilização pela difusão de ideias e de argumentos. (Barroso, 2011, p. 6)

1.2 Direito da Personalidade

O direito à personalidade (também denominado direito fundamental ou individual da pessoa, direito personalíssimo e direito sobre a própria pessoa) é considerado essencial para o desenvolvimento da pessoa humana e é configurado como direito absoluto, do qual nem a própria pessoa tem a faculdade de dispor dele.

O artigo 52 do Código Civil brasileiro dita que “aplica-se às pessoas jurídicas, no que couber, a proteção dos direitos da personalidade”, não conferindo direitos de personalidade aos entes despersonalizados. Para Godoy (2008, p.15):

A personalidade consiste no conjunto de caracteres próprios da pessoa. A personalidade não é um direito, de modo que seria errôneo afirmar que o ser humano tem direito à personalidade. A personalidade é que apoia os direitos e deveres que dela irradiam, é o objeto de direito, é o primeiro bem da pessoa, que lhe pertence como primeira utilidade, para que ela possa ser o que é, para sobreviver e se adaptar às condições do ambiente em que se encontra, servindo-lhe de critério para aferir, adquirir e ordenar outros bens.

1.3 Direito à Honra

Segundo Godoy (2008, p.28): “a honra compreende em seu significado, noções como a da autoestima, da consideração, da boa fama, do bom nome, da reputação que ao indivíduo se atribui”. Dessa forma, sob a óptica interna, a honra pode ser relacionada com amor próprio, sentimento da própria dignidade, consciência do próprio valor moral e social. Já pela óptica externa, a honra se refere ao conjunto de qualidades que os terceiros veem em uma pessoa, à forma como ela é vista pelos outros, pela sociedade, traz a preocupação com apreço, respeito, fama e reputação que a pessoa ostenta.

Destarte, a honra deve ser entendida sempre considerando os paradigmas sociais estabelecidos, portanto, seu valor é mutável ao longo do tempo, uma vez que tende a acompanhar as mudanças comportamentais da sociedade e os valores apreciados por um determinado grupo, num intervalo de tempo específico.

1.4 Direito à Informação - Lei Brasileira de Acesso à Informação (Lei 12.527/11)

A Lei nº 12.527, sancionada pela Presidenta da República em 18 de novembro de 2011 e regulamentada pelo Decreto nº 7.724/2012, tem o propósito de regulamentar o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e seus dispositivos são aplicáveis aos três Poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, inclusive aos Tribunais de Conta e Ministério Público.

No Brasil, o direito de acesso à informação pública foi previsto na Constituição Federal, no inciso XXXIII do Capítulo I - dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos – o qual dispõe que:

Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado.

2. Decreto nº 7.724 de 16 de maio de 2012 da Presidência da República

Este decreto regulamenta, no âmbito do Poder Executivo federal, os procedimentos para a garantia do acesso à informação e para a classificação de informações sob restrição de acesso, observados grau e prazo de sigilo, conforme o disposto na Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

De modo geral, o decreto reforça os pontos mais importantes da Lei de Acesso à Informação (LAI), como a obrigação da divulgação de informações de interesse público independentemente de solicitações, o direito de todos os cidadãos a pedir informações públicas e o fim do sigilo eterno de documentos oficiais. Além disso, mitiga algumas

dúvidas que ainda pairavam sobre certos dispositivos e especifica as condutas e procedimentos que a esfera federal deve seguir para efetivar o cumprimento da Lei.

2.1 Crimes Virtuais

Os cibercrimes (em inglês, *cybercrimes*), e-crime, crime eletrônico, crime cibernético, crime informático, crime virtual ou crime digital são termos aplicáveis a práticas criminosas realizadas por meio de um computador ou de uma rede de computadores, que podem envolver invasões de sistema, disseminação de vírus, roubo de dados pessoais, falsidade ideológica, acesso a informações confidenciais, violação de marcas e muitos outros como ameaças, calúnias, difamação, injúria, terrorismo, pornografia infantil, pedofilia e tantos mais.

Quando se trata de internet, deve-se levar em consideração o potencial lesivo que esta nova plataforma trouxe para as manifestações da liberdade, uma vez que uma simples opinião pode ser entendida como verdade absoluta e esta é passível de gerar danos difíceis de serem reparados. Todavia, todas as pessoas que são atingidas podem recorrer à Justiça para garantir o seu direito de reparação, uma vez que o objeto do Direito é o mesmo tanto no mundo real como no virtual.

Um avanço na luta contra os crimes eletrônicos veio com o Marco Civil da Internet (Lei 12.965/2014 da Presidência da República). Ter uma lei que garanta direitos e deveres no ambiente virtual foi um passo importante, e culturalmente relevante para o país, uma vez que trouxe à tona questões sobre privacidade e proteção das pessoas na Internet que, por consequência, levou a sociedade a se preocupar com o assunto.

3. Educação Digital

Educação digital é um dos novos papéis da escola na Sociedade da Informação. O uso de tecnologias como instrumento de ensino trouxe à educação mudanças estruturais e funcionais, além de um duplo desafio: o social, referente à formação e o pedagógico, no sentido de facilitar o acesso aos conteúdos. (Lopes, 2004)

De acordo com Jordão (2009), nem toda informação é conhecimento e cabe à escola o papel de orientar os jovens sobre cidadania, ética, propriedade intelectual, privacidade e segurança virtual com vistas a formar indivíduos adaptáveis e criativos que lidam facilmente com a rapidez na fluência de informações, mas, principalmente, cidadãos digitais éticos e que saibam transformar informações em conhecimento.

Além disso, a escola deve ter atenção quanto aos problemas com crimes virtuais. Se esta oferece acesso à Internet, cabe a ela também a responsabilização por todo acesso realizado dentro de seu espaço, uma vez que a ela compete a orientação de uso.

A escola precisa abrir um espaço de reflexão sobre os perigos aos quais os estudantes estão sujeitos na internet: é verificado o conteúdo ao qual expõe os estudantes? Os laboratórios de informática devem ser ou não bloqueados? Os acessos liberados levam a mensagens convidativas a grupos de sexo que podem caracterizar crime de pornografia infantil ou exploração sexual? Ou seja, a escola deve ter consciência do seu papel e precisa instruir seus estudantes quanto às consequências dos crimes virtuais tanto para a vítima quanto para o criminoso, propiciando aos estudantes uma experiência positiva no uso da internet.

3.1 Segurança da Informação

Desde a mais remota antiguidade, há uma preocupação com as informações e com os conhecimentos atrelados a elas. Questões como o lançamento do Sputnik soviético em plena guerra fria trouxe à tona o poder político e estratégico da informação, cujas primeiras referências datam do pós-guerra americano.

Deresky (2004) afirma que a “segurança passa a ser crítica na gestão da informação organizacional” e, portanto, constitui recurso de valor e precisa de proteção contra o uso e acesso criminoso. Dessa forma, o tema Segurança da Informação veio se consolidando ao longo do tempo, baseado nas necessidades de cada época.

Albuquerque e Ribeiro (2002) e Krause (1999) afirmam que há três princípios básicos para garantir a segurança da informação: confidencialidade (a informação somente pode ser acessada por pessoas explicitamente autorizadas), disponibilidade (a informação deve estar disponível no momento em que esta for necessária) e integridade (a informação deve ser recuperada em sua forma original. É a proteção dos dados ou informações contra modificações intencionais ou acidentais não-autorizadas).

Alguns autores defendem que para uma informação ser considerada segura ainda deve respeitar outros critérios como: autenticidade (garantia de que quem se apresenta como remetente é realmente quem diz ser), confiabilidade (garantia de que a informação está completa e igual à sua forma original quando do envio pelo remetente, e expressa uma verdade), não repúdio (garantia de que o emissor ou receptor não tem como alegar que a comunicação não ocorreu), responsabilidade (diz respeito aos deveres e proibições entre remetente e destinatário) e veracidade (a informação deve estar calcada em

acontecimentos verídicos ou argumentos lógicos compatíveis com a necessidade da organização).

Entretanto, cabe ressaltar que nem toda informação é crucial ou essencial a ponto de merecer cuidados e investimentos especiais. Assim, é necessário que se proteja o que de fato é importante e não se gaste nem esforços nem recursos financeiros preservando informações que não são cruciais para a instituição.

O Decreto Federal nº 4.553/2002 disciplina, no âmbito da administração pública federal, a salvaguarda de dados, informações, documentos e materiais sigilosos. Considera como sigilosos os dados ou informações cujo conhecimento irrestrito ou divulgação possa acarretar qualquer risco para a segurança da sociedade e do Estado, bem como aqueles necessários ao resguardo da inviolabilidade da intimidade da vida privada, da honra e da imagem das pessoas.

3.2 Política de Segurança da Informação

É primordial que a informação seja protegida de maneira profissional, a partir de um processo organizacional de segurança da informação que estabelece, dentre outros elementos, as regras para a utilização da informação.

Com essa preocupação, a *International Standardization Organization (ISO)* publicou a norma internacional (ISO/IEC 17799:2000) para garantir a segurança das informações nas instituições, com objetivo de assegurar a continuidade dos serviços e minimizar o impacto de incidentes de segurança.

A ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) disponibilizou o projeto na versão brasileira da norma ISO. Portanto, as normas ABNT NBR ISO/IEC 27001 e ABNT NBR ISO/IEC 27002 são a base de Segurança da Informação (SI) e descrevem uma família de controles que devem ser considerados para a existência do Processo Organizacional de Segurança da Informação.

O Decreto Nº 3.505/2000, da Presidência da República, institui a Política de Segurança da Informação nos órgãos e entidades da Administração Pública Federal do Brasil (APF), no qual tem como objetivo dotar os órgãos e as entidades da APF de instrumentos jurídicos, normativos e organizacionais que os capacitem científica, tecnológica e administrativamente a assegurar a confidencialidade, a integridade, a autenticidade, o não-repúdio e a disponibilidade dos dados e das informações tratadas, classificadas e sensíveis; bem como, estabelecer normas jurídicas e promover as ações necessárias à efetiva implementação e manutenção da segurança da informação.

O planejamento das ações de Segurança da Informação e Comunicação (SIC) no âmbito da Administração Pública Federal (APF) no Brasil é reforçado pela Norma Complementar nº 02/IN01/DSIC/GSI/PR⁴, cuja observância é mandatória.

O Instituto Federal Brasileiro estudado, atento às determinações do Gabinete da Presidência da República, por meio da Resolução 034 de 2011, aprovou a Política de Segurança da Informação – POSIC no âmbito da instituição.

II – METODOLOGIA

O contexto estudado foi um Instituto Federal Brasileiro que oferece Educação Profissional gratuita para aproximadamente dezenove mil e seiscentos estudantes, com estrutura multicampi e que atua em vários eixos tecnológicos, conforme vocação econômica da região em que os campi estão instalados. Os participantes do estudo foram todos os seiscentos e onze docentes ativos da instituição, os quais constituíram o público para o design metodológico escolhido: Estudo de Caso com abordagem de natureza qualitativa e quantitativa.

Para Triviños (1987, p.133, grifo do autor), o Estudo de Caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente". Todavia, é necessário que essa unidade seja significativa e que faça parte de um todo, para assim propiciar a fundamentação de um julgamento ou propor uma intervenção.

Devido ao elevado número de docentes e pela vasta distribuição geográfica da instituição estudada, o inquérito por entrevista não foi uma opção para a recolha de dados, que foi realizada por meio de inquérito por questionário e por análise documental.

Para Birou (1982), o inquérito por questionário caracteriza-se como uma pesquisa sistemática de dados significativos, realizada da forma mais rigorosa possível, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder oferecer uma explicação.

O questionário continha dez questões de múltipla escolha sobre Segurança da Informação (SI) agrupadas de forma a encontrar a visão dos docentes sobre o tema SI; a vivência deles em situações que envolveram o tema em todo o seu percurso profissional; e a percepção do docente sobre como a instituição estudada lida com o assunto. Todas as questões dispunham de um campo de resposta aberta para que o docente pudesse registrar livremente suas impressões.

4 Norma Complementar nº 2 - Instrução Normativa 01 – Emitida pelo Departamento de Segurança da Informação vinculado ao Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República do Brasil.

A pesquisa documental pode se dar a partir de documentos considerados cientificamente autênticos, por meio de fontes como tabelas estatísticas, pareceres, atas, relatórios, notas, projetos de lei, ofícios, informativos, certidões, documentos informativos arquivados em repartições públicas, dentre outros. (Santos, 2000)

Os documentos normativos da instituição e da Administração Pública Federal (APF), bem como regulamentos, políticas e modelos de referência nacionais e internacionais sobre Segurança da Informação (SI) constituíram insumos para análise documental, que foi o segundo instrumento de recolha de dados utilizado.

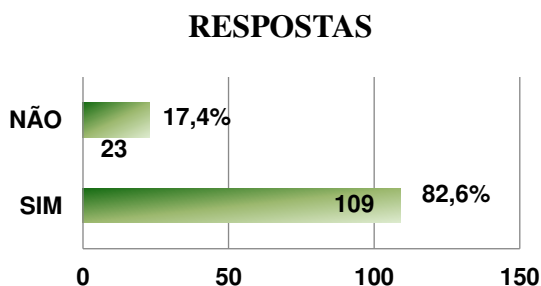
A análise de dados, baseada em Bardin (2016), combinou técnicas, estatística descritiva, correlações, representações gráficas com análise de conteúdo das questões abertas do questionário, passando pelas fases de organização, categorização, tratamento dos resultados e interpretação das respostas de cento e trinta e dois docentes, que representaram 21,6% do universo estudado.

III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário aplicado abarcou o tema Segurança da Informação (SI) em três blocos: opinião do docente sobre o assunto de modo geral; experiência/vivência em situações que envolveram o tema SI no exercício da profissão; e como a instituição lida com Segurança da Informação.

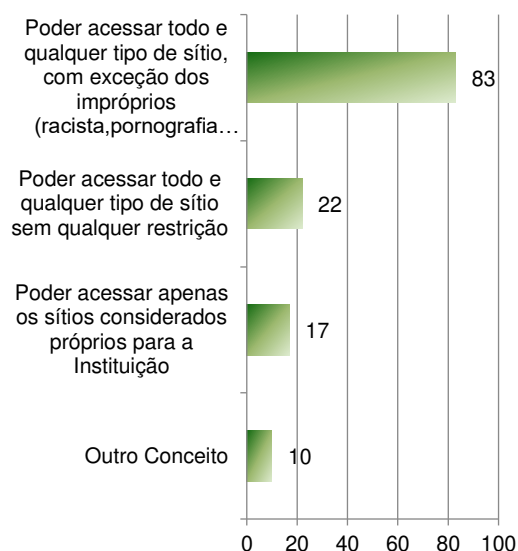
Bloco I – Questões 1 a 3 – Visão do docente sobre SI

Q1. A escola deve definir critérios para liberar ou negar acesso a ferramentas disponíveis na internet? (s/n)? Justifique.

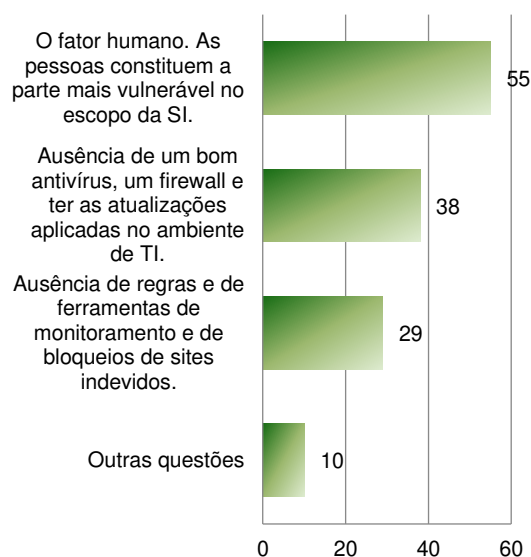


Principais justificações dos 109 docentes (SIM)	(%)
Risco de problemas futuros sejam eles de esfera legal, ética ou jurídica.	24,8
Idade e a maturidade dos estudantes.	13,8
O acesso à internet deve ser voltado apenas para fins educacionais.	9,6
Principais justificações dos 23 docentes (NÃO)	(%)
Restrições de acesso ferem o direito à liberdade à informação.	47,8
Só deve haver restrições de acesso aos sites que trazem tema como racismo, homofobia, e similares.	13,0
Devem ser estabelecidos critérios de desbloqueio para sítios bloqueados.	13,0

Q2. O que é ter livre acesso à informação na internet no âmbito de uma Instituição Federal de Ensino?



Q3. No universo de segurança da informação, o que mais lhe preocupa?



Considerações:

Nenhum dos docentes apresentou justificativa que negasse ou que considerasse desnecessário o requisito de segurança da informação. Ao contrário, eles trazem consigo essa preocupação e entendem que o fator humano traz maior fragilidade ao processo de segurança da informação. Todavia, o desconhecimento dos docentes seja do assunto seja das regras é uma grande vulnerabilidade para instituição. Por outro lado, estes se mostraram ansiosos por tê-la (conhecê-la e/ou aprendê-la) e outros desejosos de serem partícipes na construção da Política de Segurança da Informação.

Bloco II – Vivência/Experiência do docente em situações que envolveram o tema Segurança da Informação no exercício da profissão.

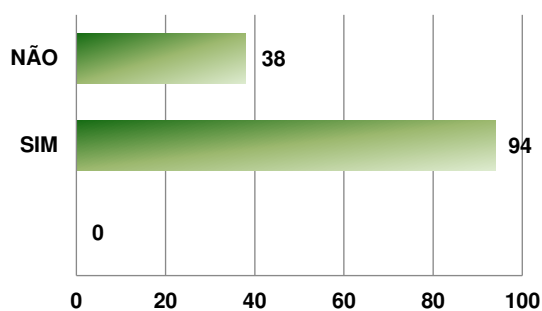
(Q4) - Em algum momento de sua experiência de docente você já foi questionado pelos pais ou pela comunidade se o acesso à internet é restrito ou se é tudo liberado durante as aulas de laboratório?

Apenas 16% dos respondentes foram questionados pela comunidade se o acesso à internet é restrito ou liberado nas aulas em laboratório, ao passo que 84% dos docentes nunca foram questionados a respeito.

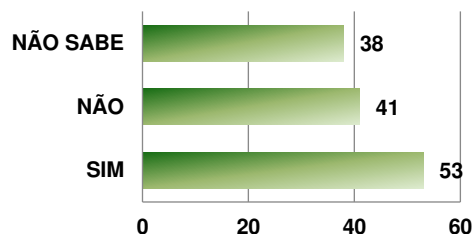
(Q5) - Em sua visão e com base em sua experiência como docente, a implementação de regras de controle de acesso à internet ajuda ou confunde a dinamização das aulas?

Aproximadamente 60% dos docentes afirmam que as regras de controle de acesso à internet ajudam no desenvolvimento das aulas e 20% entendem que as regras trazem confusão. Outros 20% trazem consigo outra visão sobre o assunto.

(Q6A) - Enquanto docente que faz uso das tecnologias educacionais, há de sua parte a preocupação quanto aos riscos e aos crimes virtuais que podem ocorrer durante suas aulas?



(Q6B) - Você acredita que pode ser responsabilizado numa situação como essa?



Considerações

Não existe preocupação quanto aos riscos e aos crimes virtuais durante suas aulas para 28,8% dos docentes que entendem que não podem ser responsabilizados, caso estes ocorram. Os demais 71,2% dos docentes que têm essa preocupação, 31,1% deles desconhecem se podem ser responsabilizados numa situação como essa e 40% acreditam que sim.

Bloco III - Como o instituto lida com Segurança da Informação, sob a perspectiva do docente.

(Q7) - A instituição já lhe ofereceu capacitação sobre o tema Segurança da Informação? Por quantas capacitações você já passou sobre Segurança da Informação?

90,2% dos docentes nunca receberam da instituição, capacitação sobre SI e apenas 12,6% deles já fizeram algum curso durante sua vida profissional. Portanto, 78,8% dos docentes nunca tiveram formação na área.

(Q8) - Considera que ter uma Política de Segurança da Informação é importante para o Instituto?

97% dos docentes considera importante ter uma PSI na instituição e apenas 3% consideram que a PSI aumenta a burocracia além de impor uma pressão para se utilizar ambiente tecnológico; e que esta não é uma questão prioritária.

(Q9) - Relativamente à Política de Segurança da Informação (PSI) do instituto, indique o seu grau de conhecimento. Indique a (s) razão (ões) para sua resposta.

A maioria dos docentes, 50,7%, considera ter conhecimento insuficiente sobre a Política de Segurança da Informação; 30% desconhecem totalmente a PSI; 15,8% disseram ter conhecimento suficiente da norma; 2% consideram ter conhecimento elevado e apenas 1,5% dos docentes têm conhecimento muito elevado sobre a PSI. De todos os respondentes, apenas 4% não se interessam em conhecer a POSIC.

Questão 10 (Q10) - Em sua opinião, qual o grau de efetividade da PSI (Política de Segurança da Informação) deste Instituto Federal?

Cerca de 35% dos docentes consideram insuficiente a efetividade da PSI; 16,7% não a consideram efetiva; 3,8% defendem que é elevada a efetividade da política e 2,2% acreditam que PSI tem um grau muito elevado de efetividade.

Considerações:

80% dos docentes desconhecem a Política de Segurança da Informação da Instituição (PSI). 52% dos inquiridos afirmaram que a efetividade da PSI é inexistente ou insuficiente e 3,8% dos acreditam que o grau de efetividade da PSI do instituto é elevado por acreditar na sua função, mas que desconhecem o documento.

IV – CONCLUSÕES E PROJETO DE INTERVENÇÃO

- A instituição enfrenta uma dualidade: cumprir as legislações brasileiras sobre SI e oferecer ambiente de ensino favorável ao livre acesso à informação.

- Toda comunidade escolar precisa estar ciente de que seus atos, discursos e opiniões podem gerar responsabilização também no mundo virtual;
- A responsabilidade das instituições de ensino extrapola o que ocorre nos seus domínios, uma vez que não se restringe à integridade física de seus estudantes, mas, também e principalmente, por sua integridade moral, já que os danos incidentes sobre esta influenciam substancialmente no processo de aprendizagem.
- Embora a Política de Segurança da Informação seja classificada como importante e crítica para a maior parte dos docentes do Instituto Federal Brasileiro estudado, percebe-se ainda certa resistência de alguns deles em relação ao tema, seja pelo desconhecimento do assunto seja pela percepção que têm de como a instituição aborda essa questão.

4.1 Projeto de Trabalho / Projeto de Intervenção

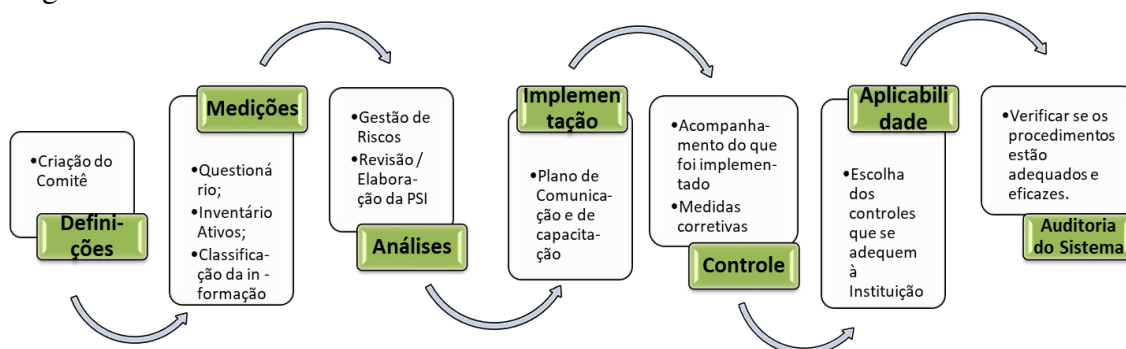
O Projeto de intervenção a propor decorre dos pontos críticos identificados neste estudo e que são necessários à instituição no que diz respeito à segurança da informação: atualização da Política de Segurança da Informação com a participação da comunidade acadêmica; plano de divulgação da PSI; e plano de capacitação dos servidores em segurança da informação e na política de segurança institucional. Portanto, este projeto propõe o escopo de uma metodologia para a criação de um Sistema de Gestão de Segurança da Informação – SGSI para a instituição.

Para Fontes e Araujo (2008), o Sistema de Gestão de Segurança da Informação é o resultado da sua aplicação planejada, diretrizes, políticas, procedimentos, modelos e outras medidas administrativas que, de forma conjunta, definem como podem ser reduzidos os riscos para a segurança da informação.

Martins e Santos (2005) corroboram com essa visão quando afirmam que resultam da implantação de um Sistema de Gestão da Segurança da Informação (SGSI) a padronização e documentação dos procedimentos; ferramentas e técnicas utilizadas; a criação de indicadores e de registros; a definição de um processo educacional de conscientização dentro da organização.

O escopo da metodologia proposta neste trabalho está amparado nas fundamentações apresentadas e na norma BS 7799-2 que recomenda os controles necessários a um Sistema de Gestão de Segurança da Informação – SGSI e visa desenvolver, implementar e estabelecer uma melhoria contínua para segurança da

informação e que foi estruturado em fases a serem seguidas, conforme mostra a figura a seguir:



A implantação de um Sistema de Gestão de Segurança da Informação não é um processo trivial e requer um processo contínuo de aprimoramento do modelo. Portanto, é condição para o sucesso desta implantação o apoio da alta gestão deste Instituto Federal Brasileiro que terá papel de motivar a participação de todos os servidores na criação da cultura de segurança da informação dentro da instituição.

Para facilitar a implantação e a comunicação desse sistema, recomenda-se a geração de um manual de segurança do projeto SGSI, contendo todos os documentos gerados em cada etapa do processo.

Dessa forma, serão frutos do Sistema de Gestão de Segurança da Informação: política de segurança, análise de risco, inventário, termos e políticas de uso dos sistemas e dos serviços oferecidos, indicadores de acompanhamento, incidentes registrados e classificados, instrumentos normativos, plano de comunicação sobre o sistema de segurança da informação, plano de capacitação em Segurança da Informação, dentre outros.

Um dos pontos fortes da implantação de um Sistema de Gestão de Segurança da Informação no órgão está no fato de que, por ser construído em colaboração com os servidores que atuam nas diversas áreas e esferas da instituição (administrativas e educacionais), permitirá que os servidores (se não todos, mas a grande parte deles) tenham conhecimento da existência do plano e que tenham ciência de quão protegidas e seguras estarão as suas informações.

Já os profissionais técnicos terão um modelo de atuação comum, o que evitará que cada campus, ou mesmo que cada equipe crie um padrão específico e desconexo das demais equipes. Com isso, o profissional responsável pela implementação do projeto de segurança terá visão única do sistema de segurança da informação e dos diversos padrões, controles e métodos que o compõem.

V – LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo em questão não teve a pretensão de esgotar as questões relacionadas à Segurança da Informação na instituição em estudo e por isso podem ser propostas de estudos futuros como continuação deste.

Neste estudo, não foram contempladas variáveis como a idade, sexo, formação acadêmica, área de atuação e campus de trabalho do docente, entre outras. Dessa forma, não se pode, por exemplo, avaliar se o grupo de docentes da área de exatas é mais favorável às normas da Política de Segurança da Informação que os da área de ciências sociais e humanas, assim como também não foi possível verificar se os docentes com mais idade e/ou com mais tempo de serviço aceitam melhor as restrições de acesso estabelecidas na PSI, que os mais novos. Portanto, todas essas questões podem ser um ponto de partida para ampliação deste estudo.

Outro ponto que não se teve elementos para analisar neste estudo foi a causa para alguns docentes não terem uma opinião definida sobre o tema Segurança da Informação, sendo eles formadores de opinião para os estudantes. Essa justificativa pode estar fundamentada em uma série de fatores, como no desconhecimento do assunto, por nunca terem sido provocados a pensar nessa questão, por entenderem que o tema é irrelevante para eles, dentre outras possibilidades. Descobrir a causa desse afastamento do docente com o tema Segurança da Informação também pode ser uma proposta de estudo futuro.

Também não constituíram objeto do projeto de intervenção deste estudo, a definição de ferramentas e nem a criação de instrumentos de diagnóstico, de inventário e de gestão de riscos. Isso porque tais construções exigiriam uma equipe de trabalho, que somente será composta no momento de implantação deste projeto.

A classificação dos dados da instituição é necessária para a construção do Sistema de Gestão de Segurança da Informação, todavia, a criação deste documento não foi escopo deste estudo.

Referências Bibliográficas

- Abreu, D. (2001). *Melhores Práticas para Classificar as Informações*. Módulo e-Security Magazine. São Paulo, agosto. <http://www.modulo.com.br>. [consulta em 17/03/2018].
- Albuquerque, R.; Ribeiro, B. (2002). *Segurança no Desenvolvimento de Software – Como desenvolver sistemas seguros e avaliar a segurança de aplicações desenvolvidas com base na ISO 15.408*. Editora Campus. Rio de Janeiro.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1º ed.). São Paulo: Edições 70.
- Barroso, L. R. (2011). *Colisão entre liberdade de expressão e direitos da personalidade. Critérios de Ponderação. Interpretação constitucionalmente adequada do Código Civil e da Lei de Imprensa*. <http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art_03-10-01.htm>. [consulta em 22/02/2019].
- Birou, A. (1982). *Dicionário de Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Boran, S. (1996). IT Security Cookbook. <http://www.boran.com/security/> [Consulta em 15/01/19]
- British Standard (1999). *Information security management – Part 2 (1999). Specification for information security management systems, BS 7799-2:1999*. London: BSI, 1999.
- Cardoso Júnior, W. F. (2005). *Inteligência empresarial estratégica: Métodos de implantação de Inteligência Competitiva em organizações*. Tubarão: Editora Unisul.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 6ª triagem. Rio Janeiro.
- Davenport, T.H.; Prusak, L. (2000). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business Press.
- Deresky, H. (2004). *Administração Global: estratégica e interpessoal*. Porto Alegre: Bookman.
- Freitas, F; Araujo, M. (2008). *Políticas de Segurança da Informação: Guia prático para elaboração e implementação*. 2ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna LTDA.
- Godoy, C. L. B. (2008). *A Liberdade da Imprensa e os Direitos da Personalidade*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Greenberg, J. (1963). *Universals of Human Language, 73-113*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hefferan, R. (2000). *BS 7799 – Information Security Management*. <http://www.istc.org.uk> [Consulta em 04/07/18]

- Jordão, T.C. (2009). *A formação do professor para a educação em um mundo digital*. In: Tecnologias digitais na educação. Boletim 19 Salto para o futuro, Nov/Dez, Brasília: MEC.
- Júnior, A. R. (2009). *Liberdade de Expressão e Liberdade de Informação*. Curitiba: Juruá, 2009.
- Krause, M.; Tipton, H. F. (1999). *Handbook of Information Security Management*. Auerbach Publications.
- Lopes, J. J. (2004). *A introdução da informática no ambiente escolar*. <http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.htm>. [Consulta em 12/11/18].
- Martins, A. B.; Santos, C.A.S. (2005). *Uma Metodologia para implantação de um Sistema de Gestão de Segurança da Informação*. Revista de Gestão e Tecnologia e Sistema de Informação. Vol. 2, No. 2.
- Rezende, D.; Abreu, A. F. de. (2000). *Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais: o papel estratégico da informação e dos sistemas de informação nas empresas*. São Paulo: Atlas.
- Schneier, B. (2001). *Segurança.com: segredos e mentiras sobre a proteção na vida digital* - Rio de Janeiro: Campus.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.
- Wadlow, T. 2000. Segurança de Redes. Editora Campus. Rio de Janeiro.

Legislação consultada

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2016). Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília: Senado Federal.
- Decreto Nº 3.505, de 13 de junho de 2000 (2000). Presidência da República, institui a Política de Segurança da Informação. Diário Oficial da União. Brasília. DF.
- Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012 (2012). Regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição.
- Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (2011). Regulamenta o art. 5º, XXXIII, art. 37, §3º, II e art. 216, §2º da Constituição Federal do Brasil de 1988 e do Decreto Nº 3.505, de 13 de junho de 2000 da Presidência da República Brasileira que institui a Política de Segurança da Informação na Administração Pública Federal.
- Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014 (2014). Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112965.htm.
Recuperado em 13 de março de 2019.

Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018 (2018). Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm.
Recuperado em 13 de março de 2019.

PERCEPÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Heula Tíssia Alves Moreira de Almeida

Instituto Federal de Brasília, Brasília – Distrito Federal
heula.moreira@ifb.edu.br

Paulo Coelho Dias

Instituto Politécnico de Santarém, Santarém – Portugal
paulo.dias@ese.ipsantarem.pt

Simone Braz Ferreira Gontijo

Instituto Federal de Brasília, Brasília – Distrito Federal
simone.gontijo@ifb.edu.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender a dinâmica organizacional das reuniões avaliativas e analisar a percepção dos docentes, técnicos e estudantes em relação à avaliação institucional. A pesquisa caracteriza-se um estudo de caso. Foram utilizados questionários e análise documental para compreender a dinâmica das reuniões e a percepção dos servidores e estudantes diante do processo de avaliação institucional no contexto de gestão democrática. Os resultados apontam que a dinâmica das reuniões avaliativas se dava de forma que os servidores se reuniam e na ausência dos gestores teciam suas considerações sobre a atuação da equipe gestora; os temas recorrentes dos momentos avaliativos foram: gestão democrática, planejamento, integração, comunicação e feedback. Os servidores possuem uma percepção positiva quanto ao processo avaliativo e os alunos se mostraram indiferentes quanto à questão pesquisada. As limitações a serem superadas compreendem a metodologia, o envolvimento dos estudantes no processo avaliativo e a superação de práticas desalinhadas no que tange a gestão democrática.

Palavras-chave: avaliação institucional, gestão democrática, participação.

Abstract

This article aims to comprehend the organizational dynamics of assessment meetings, and to analyze the perception of teachers, technicians and students regarding institutional assessment. The research is a case study. Questionnaires and document analysis were used in order comprehend the dynamics of the meetings and the perception of staff and students regarding institutional assessment process in the context of democratic management. Results show that the dynamics of assessment meetings were held by the staff in the absence of managers in those meetings the staff used to make comments about the practices of the management team. The topics of the assessment meetings were: democratic management, planning, integration, communication and feedback. Staff have a positive perception regarding the assessment process and the students, in turn, were indifferent. Limitations to overcome are the following: methodology, students involvement in the assessment process and improvement of incoherent practices of democratic management.

Key-words: Institutional assessment. Democratic management. Participation

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da avaliação institucional no contexto das práticas de gestão democrática na educação profissional e tecnológica, uma vez que essa avaliação é um processo intrínseco à instituição, visto que interfere e produz efeitos sobre o seu funcionamento presente e futuro visando o aperfeiçoamento do funcionamento e a melhoria dos resultados educacionais (BELLONI, 1999).

Em função da amplitude do tema, neste trabalho apresentar-se-á parte dos dados da dissertação que teve como objetivo analisar as práticas avaliativas institucionais desenvolvidas em um *campus* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A escolha do tema se deu em função de sua relevância no contexto da gestão democrática.

O objetivo deste artigo é compreender a dinâmica organizacional das reuniões de avaliativas, os temas recorrentes tratados, se houve *feedback* ao longo das reuniões e como esse foi realizado; bem como identificar a percepção dos docentes, técnicos e estudantes em relação às ações implementadas a partir da avaliação institucional. Nesse sentido, dois conceitos são fundamentais nesse trabalho – avaliação institucional e gestão democrática. O Quadro 1 sintetiza esses conceitos:

Quadro 1 - Conceitos fundamentais

Avaliação institucional (BELLONI, p. 31, 1999)	Instrumento para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, tanto das escolas quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade.
Gestão democrática (VEIGA, 1995, p.67)	Inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos das escolas nas decisões/ações administrativo pedagógicas ali desenvolvidos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A avaliação institucional traz à escola a possibilidade de construção de uma flexibilidade, implicando no repensar do significado da participação de todos que compõem o contexto escolar (Freitas et al, 2014)

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Uma maneira de conceituar gestão é percebê-la como um processo em que pessoas se mobilizam de forma competente e organizada para que, por meio de uma participação ativa e competente, os objetivos da instituição em que trabalham sejam plenamente alcançados. A

gestão escolar traz consigo suas complexidades uma vez que o objetivo primordial da escola é formar cidadãos, para alcançá-lo ela conta com seus profissionais, que devem ser considerados, configurando uma gestão participativa (Lück et al., 2001).

Para melhor direcionar os distintos momentos e dilemas da prática educativa, pode-se contar com a avaliação institucional, que se destina à avaliação de políticas, projetos e de instituições. Configurando-se uma ferramenta para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica e administrativa, tanto das escolas quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade (BELLONI, 1999).

A avaliação institucional interna é a avaliação realizada pelas instituições dos processos vivenciados em seu cotidiano (OLIVEIRA, 2014). Momento este que requer uma participação de todos os envolvidos no processo; o que é proposto pela gestão escolar democrática, que segundo Ferreira (2006) é um dos elementos fundantes da administração da educação em geral e fundamental na construção da gestão da escola.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se um estudo de caso com caráter qualitativo, uma vez que “tem como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos, convocando, abertamente, a subjetividade dos atores envolvidos sem uma preocupação de quantificação” (GIL, 2010, p. 28). Os instrumentos utilizados foram: análise documental de atas de reuniões avaliativas e questionários, aplicados para servidores e estudantes, organizados em escala Likert (concordo plenamente, concordo, não concordo nem discordo, discordo, discordo totalmente), com espaço para comentários. A análise dos dados quantitativos do questionário foi realizada estatisticamente por meio de percentuais. Os dados qualitativos foram tratados mediante análise de conteúdo (BARDIN, 2016). No caso desta pesquisa foi investigado um *campus* da Rede Federal de ensino da Educação Profissional e Tecnológica, escolhido por apresentar o processo de avaliação institucional interna como uma prática para o direcionamento da ação gestora.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Considerações acerca da análise documental

A análise das atas de reuniões avaliativas teve como objetivo de compreender a dinâmica organizacional das reuniões de avaliação institucional, os temas recorrentes tratados e se houve *feedback* ao longo das reuniões e como esse foi realizado. Entre os temas recorrentes

tratados nas reuniões estão gestão democrática, planejamento, *feedback*, que compuseram as categorias de análise.

A gestão democrática, segundo Luck (2012), pode ser considerada como um processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, além de tomarem parte de forma contínua de suas decisões mais importantes, assumam os compromissos necessários para que sejam efetivadas.

Na ata A2 estão registrados elogios relativos à forma que a gestão direciona os trabalhos no *campus*, valorizando a participação dos servidores no processo decisório, bem como a acessibilidade da gestão e a forma da gestão conduzir conflitos é lembrada na ata A4:

A direção geral foi elogiada quanto à perspectiva participativa quanto à condução da gestão. (A2)

Ressaltou que na posição dele não mudaria nada, que gosta da forma de comunicação que utiliza com as pessoas, de como conduz os conflitos. (A4)

Entretanto, ainda na ata A4, a gestão considerada democrática e participativa é posta em xeque, por alguns servidores, conforme trechos da ata:

...quanto às decisões tomadas, pois não se busca um consenso, compartilhamento da decisão que já foi tomada, ressaltando que é a favor da gestão compartilhada, mas aqui não se compartilha tudo. (A4)

O incômodo seria de uma estratégia, com o discurso em algumas situações onde dizia: Fique satisfeito e feliz por estar aqui, esse discurso é quase ameaçador, como se estivesse falando: você está em uma situação difícil agora, mas já contou com minha ajuda antes. Em momentos de embate fazia questão de lembrar: eu te chamei no concurso. (A4)

Assim, percebe-se uma postura autoritária do gestor em determinadas situações, o que não deve ter espaço em uma gestão democrática, pois as decisões devem ser pautadas na vontade coletiva e, ainda, direcionadas de forma horizontal. Uma gestão de fato democrática se constrói gradativamente, com uma reflexão contínua da prática, com vontade de superar as limitações de uma gestão autoritária e com o empenho de aprimorar as ações da instituição, desde as mais rotineiras até às mais complexas. “É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática.” (FREIRE, 1997, p. 62).

Ainda nesse aspecto, a participação constitui uma forma significativa de promover maior aproximação entre os membros da escola, visto que está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço

conjunto para a realização de objetivos educacionais (LUCK, 2008). Em uma perspectiva democrática, os objetivos coletivos direcionam o trabalho da gestão:

Uma relação de bem-estar quanto ao Diretor Geral é que o mesmo tem uma defesa muito grande pelo Campus, na perspectiva de tomar as dores do que o coletivo do campus queria. (A4)

A democracia e a participação no ambiente escolar são grandes conquistas e demandam desafios constantes. Por meio da análise é possível perceber que a gestão busca a concretização da democracia em suas ações, mas que pontualmente acontecem situações em que se percebem posturas contraditórias. Dessa forma, por meio da avaliação interna realizada é possível demonstrar as insatisfações percebidas para que as limitações sejam superadas favorecendo uma gestão de fato democrática e participativa.

Quanto ao planejamento, Chiavenato (2004) conceitua como a primeira das funções administrativas, vindo antes da organização, da direção e do controle. Planejar significa interpretar a missão organizacional e construir os objetivos, bem como os meios necessários para alcançá-los com o máximo de eficácia e eficiência.

Nas atas analisadas encontram-se registros pertinentes sobre a questão do planejamento, conforme trechos abaixo:

Como exemplo foi citada a montagem do espaço da AEC (Associação Comercial), destacando o protagonismo da DREP, avaliando que ali também faltou planejamento e comunicação entre as duas diretorias. (A1)

...o planejamento de 2014 foi construído de forma menos plural e que um sintoma disso foi a baixa participação dos servidores no planejamento de 2015. (A1).

Sugere-se à Direção Geral que seja realizada, em reunião geral, a avaliação de impacto a toda equipe quando da tomada de decisões sobre a oferta de novos cursos, local de oferta, etc. (A2)

O planejamento do trabalho possibilita uma previsão de todas as ações relacionadas aos vários aspectos da organização escolar, direcionando as responsabilidades de cada setor da escola e dos membros de cada equipe (LIBÂNEO et al., 2012).

As limitações de planejamento que nas primeiras atas foram percebidas aparentemente diminuíram, uma vez que na ata A4 a questão do planejamento surge apenas como sugestão em relação à infraestrutura. Destaca-se que ao desenvolverem a habilidade de planejar seus trabalhos os gestores poderão delimitar melhor as ações que devem ser desenvolvidas no âmbito pedagógico e administrativo da escola.

Quanto ao *feedback* Carvalho (2009, p.105) afirma que “é uma informação de retorno, uma retro informação, ou, simplesmente, uma informação como resposta a algum estímulo, verbal ou não”. Mostra-se necessário para direcionar novas ações e avaliar as anteriores, se

tornando um ciclo avaliativo. Na ata A1 “*Feedback*” é citado na por sua ausência na DRAP, mas na ata A2 nota-se um compromisso por parte da gestão em devolver um *feedback* do seu trabalho por meio das avaliações, concentrando ações para sanar as limitações percebidas:

O feedback entre os servidores e a DRAP é inadequado. (A1)

A atual gestão foi referendada, mas com ressalvas quanto à atuação da DRAP: ...feedback, respostas mais ágeis às demandas. (A1)

Cada direção expôs as providencias tomadas frente às críticas e sugestões apresentadas na reunião de avaliação anterior. (A2)

A equipe do campus Ceilândia ressaltou que foi notória a melhoria na condução da gestão (DRAP). (A2)

Ao citar que falta um *feedback* adequado na DRAP os servidores demonstram preocupação em ter um retorno breve das demandas solicitadas e ainda pode-se inferir que compreendem quão relevante ele é para o direcionamento da atividade gestora.

Foi estabelecido, como encaminhamento, que a avaliação da equipe deveria ser semestral com vistas a institucionalizar o momento, considerando a necessidade do aperfeiçoamento:

A periodicidade da ação de avaliação da equipe sem a presença dos diretores deve ser semestral com vistas a institucionalizar o momento como uma avaliação institucional, cuja metodologia seja construída e aperfeiçoada. A equipe irá se reunir em dezembro para verificar os avanços e resultados dessa discussão. (A1)

De fato, os momentos e instrumentos de avaliação foram ampliados. Percebe-se ainda que foi mantido o compromisso em aperfeiçoar a metodologia pelas mudanças que ocorreram nos instrumentos de avaliação desde que foi instituída. A avaliação institucional é um processo coletivo que mobiliza a escola para apontar os problemas reconhecidos pelo coletivo, com vistas à sua superação. Nesse sentido, o *feedback* pode ser considerado elementar para que essa avaliação se consolide em uma instituição escolar (Freitas, 2006).

Infere-se que a dinâmica organizacional das reuniões de avaliação institucional é organizada de forma que os servidores estejam presentes e na ausência dos diretores coloquem suas opiniões sobre o trabalho da gestão. E, nota-se que o *feedback* é repassado a comunidade nas reuniões avaliativas quando os diretores informam as ações realizadas a partir das sugestões e limitações trazidas na reunião anterior. Percebe-se um empenho por parte da gestão do *campus* em devolver um *feedback* em relação às limitações percebidas pelos servidores. Por meio da análise documental tornou-se possível verificar que algumas dificuldades percebidas foram superadas no espaço de tempo dentre as reuniões das atas analisadas.

4.2 Percepção dos servidores e estudantes diante da avaliação institucional

Considera-se importante dar voz aos servidores e estudantes, pois como aponta Pereira (2009) vivenciando processos educativos e democráticos, os participantes passam por uma transformação pessoal, assumindo posturas mais participativas e críticas; mudança essa que interfere nas relações com os outros e com seu entorno, fazendo com que esse também se transforme.

As questões direcionadas aos servidores foram divididas em duas partes, uma para que respondessem enquanto avaliadores da gestão e outra enquanto avaliados pelos estudantes. Ao serem questionados se as práticas de avaliação realizadas no *campus* tem como objetivo direcionar a ação gestora. A maioria dos respondentes considera que sim, totalizando 73,80% (concordo plenamente, concordo), dessa forma é possível inferir que há um reconhecimento da atividade avaliativa no que diz respeito ao direcionamento das ações por parte da gestão a partir dos resultados da avaliação.

Quanto as melhorias na forma de atuação da Direção após as avaliações 52% responderam positivamente, 28,57% negativamente e 19,04% não opinaram. Pode-se entender que as melhorias na forma de atuação podem ser consideradas pequenas. Diante desse dado pode-se notar também a necessidade de divulgação das melhorias motivadas pela avaliação. A avaliação das instituições escolares tornou-se preocupação primordial para a melhoria dos serviços das escolas e universidades e para a conquista de maior autonomia (GADOTTI, 2010).

O percentual de servidores que consideram a avaliação institucional realizada como uma formalidade foi de 33,33% dos servidores, ou seja, praticamente um terço dos respondentes. Outros 64%, não pensam dessa forma. Infere-se que os servidores, em maioria, percebem a importância das ações avaliativas.

Estabelecer uma filosofia que sirva de base para orientar o processo de avaliação é imprescindível para o seu êxito, para que o processo avaliativo não se torne uma atividade rotineira e burocrática sem sentido. É essa teoria de base que definirá tanto os objetivos, o planejamento e os métodos a serem utilizados (GADOTTI, 2010).

Em relação à avaliação institucional como fator de gestão democrática e participativa 66,66% dos servidores concordam que a forma como a avaliação é realizada contribui para a construção da democracia na gestão escolar do campus. Libâneo et al. (2012) destacam que a concepção de gestão democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe.

Quanto ao empenho da gestão do *campus* em tratar pontos frágeis percebidos nas avaliações, 26 (61,90%), a maioria dos servidores percebe o empenho da gestão. O processo de avaliação interna tem o objetivo principal de fotografar a instituição em seus aspectos pedagógicos e organizacionais, tendo em vista seu caráter permanente de ser um local de construção do conhecimento, sempre buscando redimensionar as limitações em concordância com os pressupostos constituídos no Plano de Desenvolvimento Institucional (FRIZZO, 2003).

Na percepção dos servidores, enquanto avaliadores, a avaliação institucional no *campus* pode ser considerada como um instrumento de gestão democrática. Percebem empenho da gestão em ter a avaliação como suporte de direcionamento de suas ações, buscando tratar as fragilidades apontadas nela. Notam ainda algumas melhorias provenientes da avaliação.

Enquanto avaliados pelos estudantes, os servidores que percebem a que a avaliação traz a oportunidade de reflexão sobre o trabalho somam 92,95%. Ao serem questionados se a avaliação traz uma motivação de buscar formas de aprimorar o próprio trabalho, 57,14% disseram sim e 14,28% não concordam nem discordam dessa afirmativa. Infere-se que os servidores percebem a avaliação como um importante instrumento de desenvolvimento profissional.

A instituição escolar deve incorporar uma prática reflexiva, se tornando uma organização aprendente, voltada para qualificar os que nela estudam e trabalham (Alarcão,2001). Em sua perspectiva interna, visa a melhoria das relações sociais, humanas e interpessoais, bem como o aperfeiçoamento continuado de seus integrantes (Gadotti, 2010).

Os servidores percebem a relevância de serem avaliados pelos estudantes como parte do processo, pois 76,19% responderam que se sentem confortáveis com esse processo. A compreensão por parte dos servidores em terem suas atividades profissionais avaliadas pelos estudantes demonstra que percebem quão relevante a avaliação pode ser para o desenvolvimento de novas competências. Sobre a avaliação dos professores pelos alunos Belloni afirma que “a participação dos alunos na avaliação de desempenho docente, integrada à autoavaliação docente e à instituição é uma experiência crescente e positiva (2003, p.28). Em uma analogia, essa mesma avaliação dos técnicos-administrativos pode ser igualmente positiva. Quanto à contribuição da avaliação institucional para o aprimoramento do trabalho, 59,52% concordam que aprimoraram seus trabalhos após a avaliação dos estudantes. Os que discordaram somam 7,14% e 33,33% não concordam nem discordam dessa afirmativa. A maioria dos servidores consideraram a avaliação como ponto de partida para melhorias do trabalho que realizam. A finalidade da avaliação é a qualificação de pessoas e instituições e se

traduz pela melhoria da qualidade dos serviços prestados (Gadotti, 2010).

Em relação à metodologia de avaliação dos setores/docentes pode-se notar que carece de uma reformulação, uma vez que o percentual dos que a consideram adequada alcançou 45,23% dos respondentes; 28,57% não consideram adequada; 26,19% não tem opinião formada quanto a metodologia. Ainda nesse aspecto foram registrados alguns comentários:

A avaliação deve ser mais objetiva. (S4)

Acredito que é necessário aprimorar os instrumentais de avaliação institucional...(S6)

O processo de avaliação institucional realizado no campus poderia ser mais amplo e sem tantas alterações de escalas de avaliação. (S5)

Destaco que é imprescindível que os métodos de avaliação devam ser constantemente revisados a fim de que seja verificado se continuam atendendo às necessidades do nosso Campus... (S3)

Para que metodologia de avaliação seja adequada é preciso que represente a opinião da maioria, ressaltando a importância dos processos avaliativos serem construídos de forma coletiva. Gadotti (2010) lembra que uma das pré-condições para que um processo de avaliação e reestruturação institucional seja emancipatório, é que seja múltipla, permanente e em processo.

Quanto à forma como o *feedback* das avaliações é realizado, 45,23% consideraram positiva, 38,09% considera negativa e 19,04% não tem uma opinião formada sobre o assunto. Assim, a quantidade dos que concordam que a forma de retorno das avaliações é adequada não alcançou metade dos respondentes, evidenciando a necessidade de reformulação da metodologia utilizada.

Os estudantes participam da avaliação institucional semestralmente por meio do preenchimento de um questionário *on-line* em que há questões que buscam compreender o nível de satisfação em relação aos professores, direção e setores de atendimento ao estudante.

Ao serem questionados quanto à atuação dos professores 39,38% perceberam melhorias após as avaliações; 28,56% não perceberam melhorias e 32,14% preferiram não opinar. Em relação à atuação da gestão 42,85% não soube opinar marcando o item “Não concordo, nem discordo” e 41,06% concordam que houve melhora.

Quanto ao atendimento no Registro Acadêmico 55,35% marcaram a opção “Não concordo, nem discordo” e 33,72 % indicaram melhoria no atendimento. Na Coordenação pedagógica 46,42% dos respondentes não tem opinião formada quanto a mudanças positivas no atendimento e 39,28% perceberam melhorias. Na de Coordenação de Biblioteca 51,78%

marcaram a opção “Não concordo, nem discordo” ao passo que 35,71% afirmaram que perceberam melhorias.

Ao analisar as respostas dos estudantes percebe-se que na maioria das questões a opção preponderante foi “Não concordo nem discordo”. Infere-se que para esse grupo a avaliação institucional está distante de sua realidade. Torna-se, portanto, evidente a necessidade de que as práticas avaliativas que envolvam os estudantes sejam aprimoradas de forma que percebam seu protagonismo. A indiferença dos estudantes também pode estar relacionada ao fato de que esses não tenham identificado melhorias significativas no atendimento do campus que possam estar relacionadas à avaliação institucional. Dessa forma, se torna imprescindível a divulgação das práticas avaliativas desenvolvidas no campus e a socialização dos seus resultados.

O envolvimento e a participação dos professores, pais, alunos e a comunidade é essencial para dar credibilidade e legitimidade ao processo de avaliação institucional. (GADOTTI, 2010).

Ao serem questionados sobre a importância de sua participação na avaliação dos setores de atendimento do campus, dos professores e da equipe gestora, 55,35% dos estudantes consideram importante a participação. Porém, 30,35% não tem opinião formada acerca dessa importância, dado coerente com a percepção dos estudantes em relação às melhorias advindas da avaliação institucional, nos setores de atendimento, pois a maioria dos estudantes optou em marcar a opção “Não concordo nem discordo”.

A participação é a principal forma de assegurar a gestão democrática, uma vez que possibilita o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar; proporciona ainda um conhecimento mais amplo dos objetivos e metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, promovendo um clima de trabalho favorável à maior aproximação entre professores, pais e estudantes (LIBÂNEO et al., 2012).

Foi questionado aos estudantes se esses consideravam relevante a avaliação institucional. Do total de respondentes, 37,50% considera necessária essa avaliação; 32,14% não souberam opinar e 30,35% não percebe a sua necessidade. Dessa forma, nota-se que além de proporcionar a participação dos estudantes nos processos avaliativos é igualmente importante que compreendam quão sério é o processo e o quanto podem colaborar por meio dessa participação.

Integrar os estudantes ao processo de avaliação de seu próprio desempenho e do trabalho da escola como um todo representa o reconhecimento desses como interlocutores da gestão educacional, transformando as relações de poder e subordinação presentes na organização escolar (SOUSA, 1997).

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Por meio da pesquisa (que para efeitos desta Proposta de Intervenção serviu como uma fase ex ante de diagnóstico) percebeu-se uma certa indiferença por parte dos estudantes em relação ao processo avaliativo na instituição.

Considerando os benefícios inerentes à Avaliação Institucional, principalmente em sua perspectiva interna, propõe-se o desenvolvimento de um projeto junto aos estudantes que priorize a conscientização acerca dessa avaliação, evidenciando sua importância para o desenvolvimento da instituição de ensino nos aspectos pedagógicos e administrativos. Torna-se, portanto, evidente a necessidade de que as práticas avaliativas que envolvam os estudantes sejam aprimoradas de forma que estes percebam seu protagonismo. Nesse cenário propõe-se o projeto interventivo:

Objetivo geral: Aprimorar a avaliação institucional, no que diz respeito a participação dos estudantes do campus, afim de buscar melhorias.

Objetivos específicos: Oportunizar à comunidade escolar momentos de reflexão sobre a avaliação institucional na perspectiva interna. Ampliar os aspectos a serem avaliados por meio da avaliação institucional, englobando serviços de manutenção e infraestrutura. Reformular o questionário de avaliação. Divulgar nos murais da instituição o cronograma do processo avaliativo.

Metodologia/Estratégias de intervenção.

Para alcançar os objetivos propostos torna-se necessário: Oportunizar palestras, debates, e momentos de discussão sobre avaliação institucional interna. - Nomear uma comissão para que juntamente com os estudantes, busquem formas de aprimoramento da avaliação institucional na perspectiva interna. A comissão, já na aula inaugural, fará divulgação das práticas avaliativas existentes, na qual enfatizará os benefícios dessa avaliação e convidará os estudantes a participarem das reuniões de organização das ações avaliativas e/ou expressarem suas opiniões no decorrer do semestre por meio do formulário de sugestões que estará na recepção do campus. - Informar no momento em que os estudantes forem convidados a responder o formulário de avaliação a data em que terão retorno da avaliação realizada juntamente com as prováveis melhorias realizadas a partir das sugestões obtidas. - Após tabulação dos resultados, realizada pela comissão, haverá uma reunião com os diretores para que recebam os resultados obtidos e busquem com suas respectivas coordenações os possíveis encaminhamentos.

Avaliação

Em cada um dos momentos supraexpostos desenvolveremos avaliações on going, na tentativa de monitorizar os resultados alcançados através de cada uma das estratégias propostas face aos objetivos de intervenção. Paralelamente, desenvolveremos uma avaliação final (fase ex post) na qual procuraremos analisar o impacto total da nossa Proposta de Intervenção. Para tanto, pretendemos discutir com os estudantes no auditório os resultados da avaliação realizada. E procuraremos, concretamente, verificar se a sua atitude global face ao processo de avaliação melhorou ou não e, em caso negativo, procurar saber porquê para propormos futuras medidas adicionais de intervenção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação possui papel relevante na identificação dos fatores que interferem na qualidade, sejam positivos ou não, oferecendo suporte necessário para a tomada de decisão de cunho pedagógico, administrativo ou de políticas institucionais (Belloni, 1999). Percebe-se que, no âmbito do *campus* estudado, que a avaliação institucional interna tem em sua dinâmica organizacional reuniões presenciais de avaliação nas quais os servidores avaliam a ação gestora. Nessas reuniões foram tratados de forma recorrente os seguintes temas: gestão democrática, integração, planejamento, *feedback*, este acontece frequentemente, informando aos servidores os encaminhamentos realizados diante das demandas listadas no momento avaliativo.

Os servidores tem uma percepção positiva do processo avaliativo, percebem melhorias na atuação gestora após as avaliações e, enquanto avaliados pelos estudantes, consideram que a avaliação de seus trabalhos colabora para o desenvolvimento profissional. Entretanto, percebeu-se uma considerável indiferença por parte dos estudantes em relação ao processo. A postura dos discentes configura uma participação passiva, apática, que conforme Lima (2003) configura uma postura de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, tornando a ação sem expressão.

Torna-se, portanto, evidente a necessidade de que as práticas avaliativas que envolvam os estudantes sejam aprimoradas de forma que estes percebam seu protagonismo, configurando uma participação ativa, que segundo Lima (2003), requer mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos e deveres, atenção e rigor aos aspectos considerados pertinentes; afirmação, defesas e ampliação das margens de autonomia dos autores, bem como da sua capacidade de influenciar decisões.

O envolvimento da comunidade acadêmica na ação avaliativa é requisito para que ela escreva sua própria história e constitua suas alternativas de ação, tendo em vista que os sujeitos que a constroem são politicamente situados pelas suas formas de pensar e agir (Queiroz, 2011). Para que o projeto tenha maior aceitação entre a comunidade acadêmica se torna necessário que os estudantes conheçam os instrumentos que compõem as práticas avaliativas do campus desde que ingressem na instituição. Torna-se salutar que saibam como terão retorno dos resultados obtidos por meio das avaliações que fizerem. Considera-se relevante que os aspectos a serem avaliados sejam ampliados e que o formulário de avaliação seja revisto.

Ressalta-se, ainda, que o processo avaliativo carece de algumas melhorias para que favoreça um melhor desenvolvimento da instituição. Desafios sempre serão encontrados em práticas que oportunizam a participação, visto que há uma diversidade de concepções e opiniões acerca da participação no contexto escolar. Destaca-se que algumas ações podem colaborar efetivamente no aperfeiçoamento da prática de Avaliação Institucional Interna realizada no campus estudado. A saber: reformulação dos instrumentos de avaliação de forma coletiva; metodologia aplicada referendada pela comunidade escolar; o instrumento de avaliação destinado aos docentes poderá incluir um campo para registro de sugestões de melhoria nos setores que os atendem; divulgação da prática de avaliação institucional entre a rede federal.

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto alegre: Artmed.
- Bardin, Laurence. (2016). *Análise de conteúdo*. (70a Ed.) São Paulo: Almedina.
- Belloni, I. (1999). *Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação*. Revista Linhas Críticas/Unb. Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, dez.
- Belloni, I., & Belloni, J. A. (2003). *Avaliação de escolas e universidades*. São Paulo: Komedi.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos Novos Tempos*. (2a ed.) Rio de Janeiro: Elsevier.
- Dias Sobrinho, J. , & Balzan, N. C. (2005).(Coords.) *Avaliação institucional: teoria e experiências*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferreira, N. S. C., & Aguiar, M. A. S. (2006) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. (5ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- Freitas, L. C. (2006). Entrevista. Revista Pátio Educação infantil. Ano IV, nº 10 pp.16-17

- Freitas, L. C., Sordi, M. R. L., Malavassi, M. M. S. & Freitas, H. C. L. (2014). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. (6a Ed.), Rio de Janeiro: Vozes.
- Frizzo, M. (2003). *A importância da avaliação institucional para a melhoria da qualidade de ensino - a experiência de uma instituição de ensino superior*. XXIII Encontro Nac. de Eng. de Produção - Ouro Preto, MG, Brasil, 21 a 24 de out. Recuperado de http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003_TR0208_1317.pdf
- Gadotti, M. (2010). *Avaliação Institucional: Necessidades e condições para sua realização*. DRB Assessoria. Recuperado de http://www.dr bassessoria.com.br/Avali_Institucional.pdf
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5a ed.) São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez.
- Lima, L. C. (2003) *A escola como organização educativa*. São Paulo, Cortez
- Lück, H., Freitas, K. S., Girling, R. & Keith, S. (2001). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A,
- Luck, H. (2008). *A gestão participativa na escola*. (4ª ed.) Petrópolis: Vozes. Série: Cadernos de Gestão.
- Oliveira, C. (2014). *Uma experiência de avaliação institucional na educação básica: limites e possibilidades*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 65, p. 408-438, maio/ago. 2016. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/viewFile/3023/3195>
- Pereira, K. A. (2009). *Economia solidária e aprendizagem dialógica: práticas de participação e autogestão e necessidades de uma outra EJA*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, Brasil
- Queiroz, K. C. A. L. (2011). *Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliemos? Uma experiência proposta pelo SINAES*. São Paulo: Autores associados.
- Sousa, S. M. L. Z. (1997). *Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar*. In: Aquino, J. G. (coord.) *Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Veiga, I. P. (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus.

Ações para a Inclusão de Pessoas Idosas no Instituto Federal de Brasília: Políticas Públicas para a Qualidade de Vida

Valdinéia M. S. Carvalho

Instituto Federal de Brasília, Brasil
valdinea.carvalho@ifb.edu.br

Sónia Alexandre Galinha

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

Conceição M. C. Costa

Instituto Federal de Brasília, Brasil
conceicao.costa@ifb.edu.br

Nota Introdutória

No mundo atual, as constantes mudanças exigem uma sociedade, cada dia mais conectada, globalizada e envolvida em um contexto que demanda por atualizações, novos conhecimentos e capacidades, independente da faixa etária dos indivíduos. Desta forma, é preciso o desenvolvimento de ações educacionais conscientes e que aconteçam de maneira permanente, possibilitando a evolução do homem durante toda a sua vida, considerando o seu espaço histórico, cultural, político e social, que permita sua a evolução junto com a sociedade.

Os instrumentos legais no Brasil asseguram a educação como direito fundamental para todos, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no Art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Considerando a população idosa como parte desse todo com direito à educação, reforçado em outros documentos legais como o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003), percebe-se que ainda não existe nenhuma política que trate especificamente da educação para a terceira idade. A nossa legislação educacional, Lei 9394 (Brasil, 1996), contempla a educação infantil, ensino fundamental, médio, superior, profissionalizante e a educação de jovens

e adultos, sendo o idoso considerado como adulto, desconsiderando-se por completo suas necessidades educacionais específicas.

Devido à heterogeneidade de necessidades, motivações e interesses existentes nos grupos de idosos, gerada pela particularidade das histórias e trajetórias de vida, é preciso desenvolver e aprimorar metodologias educacionais, que valorizem experiências acumuladas, que considerem as suas especificidades físicas, psicológicas, sociais e culturais.

Tendo em vista que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, foram criados em 2008, para ser um novo tipo de instituição em que a educação assumisse um compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, em que medida essa institucionalidade atende ao público da terceira idade? (MEC, 2008).

É visível a preocupação do poder público para encontrar uma maneira eficaz de atender a essa nova comunidade, que precisa de carinho e de atenção diferenciadas e que a passos lentos vem conquistando seu espaço em busca de saúde, qualidade de vida e, principalmente, respeito aos seus direitos e a sua experiência acumulada por toda uma existência. Com o aumento da expectativa de vida, o idoso se transforma em um ser que necessita acompanhar e participar das mudanças.

Desta forma, este estudo busca avaliar as ações de inclusão para o público da terceira idade desenvolvidas pelos Institutos Federais (IF) do Brasil, em especial pelo Instituto Federal de Brasília - IFB.

Para tanto, foi realizada uma revisão das legislações federais que regulamentam a inclusão do idoso no sistema educacional e nos documentos regulamentam a inclusão do idoso no IFB; foram verificados registros de programas ou projetos ofertados pelos Institutos Federais voltados para inclusão do idoso em sua oferta educacional; por fim, foram analisadas as ofertas do IFB voltadas ao público da terceira idade, avaliando possíveis impactos para a instituição, estudantes atendidos, docentes e gestores.

Nesse sentido, o problema da pesquisa aqui apresentado se propôs a investigar como as políticas públicas têm sido implementadas nos IF com o objetivo de incluir a população idosa em sua oferta de cursos e formações.

Este trabalho foi uma pesquisa de finalidade básica ou fundamental, de natureza observacional. Classifica-se ainda como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e que seguiu procedimentos de uma pesquisa bibliográfica, levantando dados e informações provenientes de sítios eletrônicos governamentais e de plataformas de artigos científicos, além de livros e de publicações da imprensa digital, realizando ainda entrevistas com estudantes, professores, gestores e idealizadores do curso de Informática para a Terceira Idade e do curso de Alfabetização e Letramento, do Instituto Federal de Brasília.

Concepção de velhice e processos de envelhecimento

No sentido de realizarmos uma reflexão sobre a condição da velhice no mundo contemporâneo, para tanto, são trazidos elementos para discussão voltada à concepção de velhice e ao processo de envelhecimento.

A Construção histórica dos conceitos e significados da velhice

De acordo com a Organização Mundial da Saúde - OMS (2015), no seu Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde de 2015, idosa é a pessoa com 65 anos ou mais nos países desenvolvidos e 60 anos ou mais nos países em desenvolvimento. As legislações brasileiras específicas sobre a velhice, como a Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/94) e o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), também consideram idosa a pessoa com 60 anos ou mais.

Definir uma idade cronológica para a velhice não é suficiente para conceituá-la. Talvez essa separação seja necessária para a elaboração de políticas públicas, mas, ainda assim, é relevante o risco de cair no reducionismo do termo, como se todo processo de envelhecimento fosse único e todo idoso fosse igual.

A visibilidade deste grupo populacional terá que ser conquistada por meio da ação política, assegurando assim, o espaço social para aquele que envelhece. O idoso traz ainda outras especificidades além da idade, pois dentro de um mesmo grupo etário revelam-se outras variantes, como a questão de gênero, a questão da dependência, seja ela física, funcional ou econômica. A temática velhice extrapola a discussão biológica. Envolve ainda discussões de âmbito social, econômico, regional, dentre outras, pensadas dialeticamente, visto que:

[...] de modo geral, é absolutamente diferente envelhecer no campo ou na cidade; numa família rica ou numa família pobre; ser homem ou mulher; ter tido um emprego e se aposentar ou ter vivido apenas em atividades do lar ou informais e viver de forma independente (Minayo, 2006, p. 48).

A velhice ativa e a velhice dependente

O processo de envelhecimento intensificado pela incidência de patologias pode ocasionar a diminuição ou perda da capacidade funcional, o que, para Gordilho (2000, p. 48), se relaciona com a perda da “capacidade de manter habilidades físicas e mentais necessárias a uma vida independente e autónoma”.

Segundo Netto (2007), os gastos com atendimento à saúde demonstram a preocupação e necessidade de investimentos para responder à essa demanda em expansão. Assim, como enfrentamento às projeções de maiores gastos, a partir da década de 1990, a OMS passou a utilizar o termo “envelhecimento ativo” com vistas ao envelhecimento saudável. Isto é, o envelhecimento ativo objetiva a qualidade de vida e a longevidade com saúde. E saúde em seu sentido mais amplo, o qual envolve o bem-estar físico, mental e social. A própria OMS (2015) compreende que existem fatores que são determinantes para o envelhecimento ativo ou saudável (termo também utilizado), que são:

- Culturais: modelam a nossa forma de envelhecer, estabelecem símbolos que nos permitem interpretar e reproduzir valores voltados à velhice;
- Género: fortemente marcado nas relações sociais e de trabalho. As diferenças de género também estão presentes no processo de envelhecimento;
- Ambiente físico: moradia segura, água tratada e alimentos bons para o consumo;
- Ambiente social: apoio social, educação/alfabetização, ausência de situações de violência, maus tratos e negligência;
- Fatores económicos: renda, trabalho e proteção social.

Todos esses fatores têm influência direta na velhice e por eles é possível identificar características de uma velhice saudável ou não. Percebe-se que são inúmeros os fatores determinantes para o envelhecimento ativo e saudável, assim, extrapolam o âmbito dos serviços prestados pela política de saúde, e envolvem outras políticas e setores como

assistência social, habitação, saneamento, educação, cultura, trabalho, educação física, dentre outros, além das consequências devidas ao estilo de vida levado (Neri, 2007).

Políticas públicas de proteção ao idoso

Análise histórica das medidas de proteção ao idoso

A preocupação com os direitos dos idosos mostra-se recente na história do Ocidente. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que os direitos sociais – categoria na qual se inserem os direitos dos idosos – só passaram a ser reconhecidos no século XX. Até então, como se sabe, somente os direitos individuais eram resguardados pelas leis e constituições, não sendo concebível que a população idosa, coletivamente, tivesse direitos próprios e distintos dos direitos gozados pelas demais pessoas (Bonavides, 2006).

No que tange aos direitos dos idosos, o surto de crescimento demográfico que a Revolução Industrial proporcionou reduziu a participação deste segmento populacional. Essa é a razão pela qual, historicamente, os idosos constituem um dos grupos que mais tardaram a receber atenção especial nas leis, constituições e tratados internacionais sobre direitos humanos.

A Carta de Princípios adotada na ONU, em 16 de dezembro de 1991, por sua vez, reconhece aos idosos um total de 18 direitos, que são redutíveis a cinco princípios básicos: independência (deve-se fazer o possível para que os idosos conduzam sua vida de acordo com a sua vontade), participação (os idosos devem participar ativamente da sociedade, em todas as suas dimensões), assistência (os idosos devem poder contar com a ajuda das pessoas e instituições que o rodeiam), realização pessoal (aos idosos deve se garantir a possibilidade de que desenvolvam suas potencialidades) e dignidade (em resumo, os idosos, enquanto humanos são fins em si mesmos, não podendo ser submetidos a situações que o princípio da dignidade humana proscreeve aos demais) (Nascimento, 2016).

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 revela um marco no avanço desse debate que, além de instituir um Sistema de Seguridade Social, traz inovações para a população idosa ao estabelecer no artigo 230 que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade,

defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida (Mendonça e Abigailil, 2007).

Nessa direção, a sociedade brasileira avança em termos legais no século XXI quando, em 2003, sanciona o Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741 – que apresenta em uma única lei muitas das normas e políticas já aprovadas. Esse novo instrumento legal trata sobre os direitos fundamentais e das necessidades de proteção ao idoso, reforçando, dessa forma, as diretrizes contidas na PNI (Camarano, 2004). Nesse sentido, pensar a velhice envolve ainda pensar nos cuidados prestados ao idoso, bem como nos atores e instituições que desempenham esse papel.

Direitos sociais do idoso

Justamente em função da dignidade da pessoa humana que a Constituição Federal de 1988 promove o direito à proteção integral do idoso, que é um indivíduo mais vulnerável do que os que têm outra faixa etária, se fazendo “urgente interpretar o direito a partir de um olhar das diferenças, possibilitando a convivência de distintas gerações com o conhecimento do que as aproxima e a afasta, preservando, antes de tudo, a pessoa em sua situação singular” (Barletta, 2010, p. 111).

Observa-se que a Constituição Federal de 1988 se esforçou com real dedicação no sentido de modificar a sociedade, com o objetivo de abarcar grupos sociais que no decorrer do processo histórico sempre foram esquecidos, oprimidos e marginalizados, não se satisfazendo com uma igualdade aparente, buscando sim uma igualdade real, por meio de políticas que reforcem a proteção jurídica às minorias para que estas possam ter acesso às oportunidades sociais (Barletta, 2010).

Políticas públicas que proporcionam qualidade de vida ao idoso

O aumento da população idosa e de sua expectativa de vida preveem a necessidade de elaboração de políticas públicas e programas para o idoso avaliando suas especificidades e particularidades, sem perder de vista que o processo de envelhecimento se manifesta de modo individual (Barletta, 2010).

Segundo Bucci (2002), política pública é um conjunto de ações promovidas pelo governo com o objetivo de produzir efeitos específicos. No caso das políticas públicas direcionadas aos idosos esses efeitos específicos só serão plenamente atingidos se os

idosos tiverem pleno acesso à saúde e aos medicamentos dos quais necessita, oportunidades de retornar ao mercado de trabalho, chances de participar de Centros de Convivência e aposentadoria digna a fim de gozem de boas condições de alimentação e moradia.

Assim, discutir sobre a velhice sugere muito mais do que a consideração de um fenômeno demográfico que acontece em todo o mundo. É preciso pensar a velhice nas suas múltiplas faces, em seus variados contextos e, ao mesmo tempo, lutar para que se concretize, em termos de aplicabilidade, as responsabilidades da proteção social ao idoso por parte da família, da sociedade, mas, sobretudo, do Estado, que geralmente se exime desse ônus.

As políticas públicas revelam a descentralização das responsabilidades bem como a participação social no enfrentamento das demandas geradas pelo envelhecimento, havendo, desta forma, uma transferência de papéis, tornando a família, a sociedade e o Estado responsáveis pelo idoso.

Políticas públicas direcionadas à educação de idosos

Passados 20 anos desde sua publicação, a Lei do Idoso apresentou melhoras visíveis no ambiente político, mas não representou totalmente as diferentes questões que se apresentaram na esfera social. Muitos questionamentos e pendências surgiram depois de sua criação, e a necessidade de adaptação é ainda um longo percurso a ser trilhado. O avanço na qualidade de vida proporcionado pela medicina e novas tecnologias não garantiram ainda uma inserção satisfatória na sociedade.

Em 2017, o art. 25 do Estatuto do Idoso foi modificado pela aprovação da Lei nº 13.535, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), para garantir aos idosos a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior, o que reforça e amplia as ações voltadas aos idosos no âmbito da extensão universitária.

Essa nova realidade não poderia ser de outra forma, tendo em vista que o idoso participa ativamente do sustento econômico de suas famílias. Assim, nesse novo contexto, a formulação de políticas novas para o idoso toma mais espaço que originalmente proposto.

As pessoas idosas constituem uma camada da sociedade que necessita de atenção, investimento e espaço para uma vida de qualidade. É necessário que se possibilite a continuidade e organização em torno de seus interesses básicos.

É preciso que todas as instituições de ensino rompam com seus muros, e diminuam, a distância existente ente a sociedade, oportunizando conhecimentos atraentes e interessantes à comunidade dos velhos. E isto deverá ser feito com uma educação adequada, dentro das condições socioeconômicas e culturais, com seguridade social, para a manutenção de uma vida digna e produtiva na terceira idade.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, estabelece que a educação é um direito de todos, e dever da família, deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, e seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho, que é também uma das várias dimensões da ideia de cidadania (Brasil, 1988).

Muitas são as situações em que esses direitos são desrespeitados, seja em relação ao gênero, a raça, a faixa etária ou a cor. Nesse sentido, os idosos são tidos como improdutivos pela sociedade, sendo na relevante maioria marginalizados.

Atualmente, as instituições de ensino superior, públicas e privadas, estão cada vez mais interessadas em atender a adultos maduros e idosos como uma das maneiras de servir à comunidade, dentro da filosofia de responsabilidade social. Com a implementação de programas específicos, “procuram dissociar velhice de solidão evitando que o idoso se torne desatualizado e desmotivado do convívio social” (Mendonça, 2016, p. 28).

O trabalho de educação permanente desenvolvido pelas universidades abertas aos idosos contribui para a mudança da imagem social do idoso e, sobretudo, para alterar a autoimagem que o idoso constrói em suas vivências. Segundo Natali (2006), além dos benefícios psicológicos, essas instituições possuem um papel político na medida em que podem incentivar os idosos na luta pelos seus direitos.

Os Institutos Federais e a inclusão de estudantes da terceira idade

Os Institutos Federais fazem parte de uma Política Pública que busca superar desigualdades, promover uma educação integrada e emancipatória capaz de formar cidadãos conscientes e críticos, em todos os níveis e modalidades de ensino, em benefício do fortalecimento de arranjos sociais, nos quais estão inseridos o público da terceira idade. Desta forma, espera-se que estas instituições assumam e ampliem suas ofertas destinada a esse público, considerando inclusive suas especificidades pedagógicas, físicas, culturais e emocionais.

Procedimentos Metodológicos

Caracterização do locus de pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, descritiva de corte transversal. Quanto à finalidade, esta pesquisa foi básica ou fundamental. Quanto à natureza, esta pesquisa foi observacional. Quanto aos objetivos, a pesquisa caracterizou-se como exploratória tendo em vista que busca maior familiaridade com o problema em questão, de modo a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Quanto aos procedimentos técnicos, foi uma pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Quanto ao desenvolvimento no tempo foi uma pesquisa transversal ou seccional.

Caracterização dos participantes do estudo

A pesquisa foi desenvolvida tendo como foco a identificação de ofertas direcionadas ao público da terceira idade nos Institutos Federais, em especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, em três Campus distintos a saber: Ceilândia, Estrutural e Recanto das Emas (antigo Campus Taguatinga Centro). Estes Campus foram escolhidos em virtude da oferta de cursos voltados ao público da terceira idade. Em cada um deles foram entrevistados estudantes, professores e gestores. No total foram entrevistados 7 (sete) estudantes, 3 (três) professores, 3 (três) gestores e a idealizadora do curso de Informática para a Terceira Idade, entre os dias de 10 a 15 de dezembro de 2018.

Técnicas e instrumentos de recolhimento de dados

Foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas aplicadas com gestores e professores. Além das entrevistas, todos os segmentos envolvidos na pesquisa - gestores, professores e estudantes, responderam a um questionário avaliando, com notas de 1 a 4, critérios relacionados às ofertas dos cursos.

Além das entrevistas e questionários, foram realizadas análises documentais, incluindo documentos institucionais e Plano de Curso das ofertas voltadas aos idosos no IFB. Foram ainda realizadas pesquisas na internet, buscando informações relacionadas às ofertas para terceira idade em páginas dos Institutos Federais.

Procedimentos

Inicialmente foi realizada uma pesquisa na internet, tendo como termo de busca: “Instituto Federal AND idosos”. A pesquisa buscou identificar ofertas direcionadas ao público da terceira idade, a partir de notícias publicadas em páginas dos Institutos Federais. Essas informações foram catalogadas de forma a traçar um panorama de ofertas na Rede Federal direcionada aos idosos. No IFB, a pesquisa foi ampliada, sendo analisados ainda os Planos de Cursos de três cursos ofertados aos idosos e os documentos institucionais (Portarias e Resoluções) buscando os termos “terceira idade” AND “idosos”.

Para aplicação das entrevistas e questionários, a pesquisadora solicitou o preenchimento e assinatura de um termo consentimento, explicando inicialmente os objetivos da pesquisa e a importância da participação do entrevistado para o desenvolvimento do trabalho. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Para as análises, foram separados os fragmentos de texto agrupados por cada um dos segmentos participantes da pesquisa: estudantes, docentes e gestores.

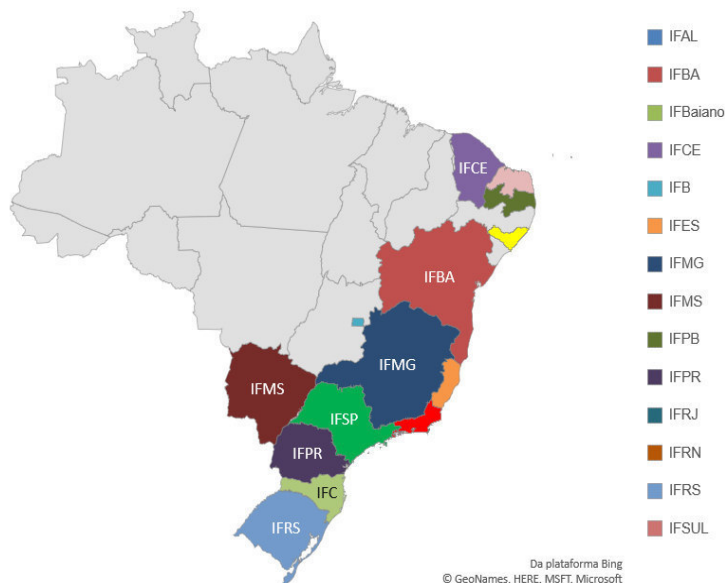
Análise geral dos resultados

A apresentação dos resultados encontra-se organizada em três seções. Na primeira, estão apresentados e analisados os dados resultantes das pesquisas nas páginas dos Institutos Federais que realizam ofertas direcionadas ao público da terceira idade. Na segunda seção, apresenta-se as análises dos documentos institucionais do IFB e dos planos de curso das ofertas direcionadas aos idosos. Por fim, na terceira seção, são discutidos os resultados das entrevistas realizadas com estudantes, docentes e técnicos do IFB.

Ofertas direcionadas aos idosos nos Institutos Federais

O objetivo dessa etapa da pesquisa foi mapear as ofertas da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, destinada ao público da terceira idade. Os resultados encontrados revelam que entre 2012 e 2019 existem registros disponíveis de ofertas para esse público em 26 (vinte e seis) Campus dos Institutos Federais, localizados em quase

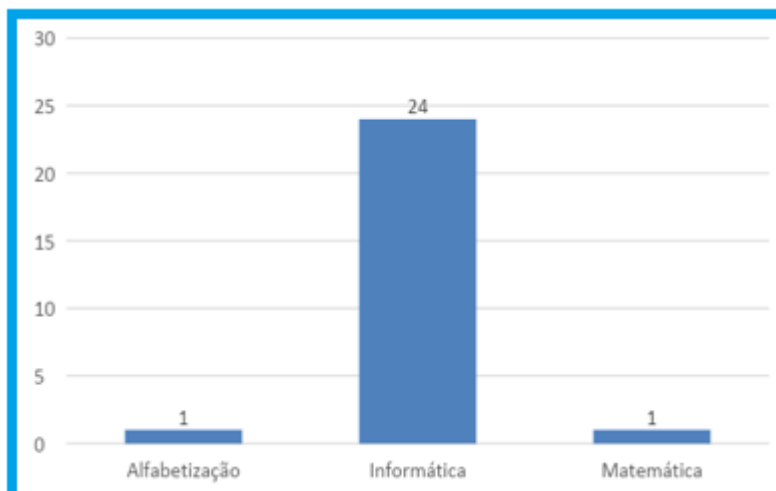
todas as regiões do Brasil. O mapeamento das ofertas pode ser observado na Figura 1.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 1. Institutos que ofertam cursos para o público da terceira idade.

Em relação aos cursos, observou-se que a maioria das ofertas foram de inclusão digital, com cursos na área de informática, sendo encontrados em apenas 2 (dois) campi, dos 26 (vinte e seis) pesquisados, ofertas de cursos de Matemática e Alfabetização para Terceira Idade, nos Campus de Sombrio (Instituto Federal Catarinense -IFC) e Recanto das Emas (Instituto Federal de Brasília – IFB), respectivamente (Figura 2).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 2. Cursos ofertados para terceira idade.

Diante do exposto, pode-se observar que os Institutos Federais realizam ofertas descontinuadas para o público da terceira idade. Não foi possível encontrar ações que atendam de forma sistemática e estruturada às políticas públicas voltadas à educação dos idosos.

Análise dos documentos institucionais do IFB

A pesquisa nos documentos institucionais utilizou os termos de busca: idoso, idosa, velhice, idade, jovens, jovem, adulto, adulta, velho, velha, idade. Os documentos pesquisados incluíram Resoluções do Conselho Superior, emitidas entre 2009 e 2018, Estatuto e Regimento do IFB, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009-2013 e PDI 2014-2018) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI). No total foram analisados 332 (trezentos e trinta e dois documentos).

O objetivo dessa análise documental foi identificar, nos documentos que regulamentam as atividades no âmbito do IFB, ações, propostas pedagógicas, orientações metodológicas, ou mesmo administrativas, que indicassem a preocupação com a inclusão dos idosos.

Desta forma, tendo em vista que as Resoluções são atos administrativos normativos que partem do Conselho Superior do IFB, órgão deliberativo máximo da instituição, responsável por disciplinar as ações, complementando aos regulamentos e aos regimentos institucionais, e que nesses normativos não são tratados o tema da inclusão dos idosos,

indicam que as ofertas direcionadas ao público idoso ainda acontecem por iniciativas isoladas de alguns Campus do IFB e não por fazerem parte de uma política institucional.

Ofertas de cursos voltados aos idosos no IFB

Para levantamento de informações referentes aos cursos ofertados para o público idoso no IFB foram realizadas pesquisas na página da instituição (www.ifb.edu.br) buscando-se notícias publicadas, editais de processos seletivos e planos de curso. O objetivo dessa pesquisa era identificar os campi ofertantes, histórico das ofertas, cursos ofertados e as propostas metodológicas apontadas no plano de curso.

A partir das informações e notícias disponíveis na página do IFB verificou-se que a primeira oferta do IFB voltada para terceira idade foi o curso de informática básica, oferecido pelo Campus Ceilândia, iniciado em julho de 2012, com a oferta de 24 vagas. Esse curso tinha carga horária de 100 horas e certificou 21 idosos¹. Desde então foram ofertadas turmas regulares.

De acordo com os dados recolhidos na página do IFB, as vagas ofertadas na Ceilândia incluíram outros cursos além da informática básica, como empreendedorismo, espanhol, inglês, dança e coral. A análise dos Planos de Curso da Ceilândia demonstra claramente que a proposta pedagógica apresenta como pressuposto o reconhecimento e a valorização das experiências dos estudantes, propondo atividades flexíveis, escolhidas com eles. No curso de informática, por exemplo, os estudantes realizam visitas culturais para aprender a tirar fotos com o celular, transferir a imagem para o computador e divulgá-las usando o e-mail ou o Facebook. Além disso, aprendem a fazer compras on-line e a utilizar equipamentos eletrônicos para pagar estacionamento e comprar ingressos de cinema. A proposta curricular é aberta e se adapta às necessidades de cada turma.

Cabe destacar que essa ação de alfabetização e letramento iniciado pelo Campus Taguatinga Centro e, atualmente, sob a responsabilidade do Campus Recanto das Emas, buscou alternativas institucionais para atender às especificidades dos estudantes, a maioria mulheres e idosos, dentre elas a instalação de uma brinquedoteca, para atender

¹ <http://www.ifb.edu.br/reitori/3881-campus-ceilandia-faz-entrega-de-certificados-a-alunos-do-curso-de-informatica-basica-para-terceira-idade>

os filhos pequenos das alunas que não tinham onde deixá-los, transporte para buscá-la e deixá-las e lanche.

Resultado das entrevistas

De acordo com as entrevistas realizadas percebe-se a relevante importância dada ao curso para alunos da terceira idade. Tanto os dirigentes, como os professores e os alunos estão muito satisfeitos com os resultados obtidos.

A qualidade de vida dos idosos melhorou substancialmente, devido principalmente a vivência com os demais colegas de turma e com os professores e dirigentes. Percebeu-se que os dirigentes e professores entendem que, do ponto de vista profissional, o curso talvez não seja relevante, já que muitos já se encontram em idades avançadas, logicamente, considerando o mercado de trabalho, que possui um certo preconceito com idosos e também pela disposição deles para exercer determinadas profissões.

Foi verificada a importância do curso de Informática para a Terceira Idade para a utilização das Tecnologias de Informação, ajudando no cotidiano dos idosos, seja em consultas na internet, seja na realização de compras e pagamentos de contas.

Notou-se uma atenuação nos sintomas de depressão e o interesse dos alunos na realização de outros cursos, provavelmente para se manterem no ambiente escolar. Esta melhoria pode ser provocada pela possibilidade de o idoso estar fazendo uma atividade fora do seu ambiente de domicílio e a novidade do uso da tecnologia da informação em suas próprias vidas, em seus cotidianos.

Foi verificada a necessidade de adaptação da estrutura física mínima e diferenciada para o público de estudantes de terceira idade para o sucesso da aprendizagem, principalmente em relação à acessibilidade e mobilidade. Também foi percebida a necessidade do aperfeiçoamento da didática nos cursos para alunos de terceira idade de modo a considerar as especificidades do público e sua forma de aprender.

Percebeu-se ainda que a demanda por cursos para a terceira idade surgiu espontaneamente. Verificou-se que os professores entenderam que deveriam compreender que estão lidando com um público mais velho, com mais manias e vícios. Foi observado que alguns professores acham que não era nos IF que deveriam ocorrer cursos para a terceira idade. No entanto, é preciso destacar que o Instituto Federal de

Brasília está dando importante passo em relação ao dever do Estado em promover a educação para idosos.

Foram aplicados questionários junto a 7 estudantes dos cursos do IFB, sendo 3 (três) do Campus Ceilândia, 2 (dois) do Campus Recanto das Emas e 2 (dois) Campus Estrutural.

Os resultados dos questionários realizados com os estudantes indicaram, de maneira geral, uma avaliação com a média de 3,95 (em uma escala de valores de 1 a 4) em relação aos itens questionados, demonstrando que os cursos possuem excelente importância, excelente influência na vida dos estudantes, excelentes professores, excelente didática, excelentes temas, excelente participação dos estudantes e excelente estrutura. Mesmo não possuindo rigor estatístico, esses resultados provenientes de questionários com 7 (sete) estudantes, indicam que o curso é excelente (média de 3,95).

Considerações finais

Diante do exposto, percebe-se que a Rede Federal tem se esforçado para atender às demandas do público da terceira idade, embora ainda com ações tímidas e descontinuadas, indicando a necessidade da ampliação das discussões do tema e da sua importância dentro da Rede. O Instituto Federal de Brasília destaca-se na oferta de cursos voltados para terceira idade, oferecendo opções em três de seus Campi: Ceilândia, Estrutural e Recanto das Emas. Diferente da maioria dos Institutos Federais, o IFB oferta cursos de Formação Inicial e Continuada e não ações de extensão, com carga horária maior e de forma continuada, tendo iniciado suas ofertas em 2012, no Campus Ceilândia e expandido para mais dois de seus Campi.

Infelizmente, mesmo com ofertas regulares voltadas aos idosos, as análises dos documentos institucionais demonstram que as ações ainda não são percebidas pela instituição como um todo, não se encontrando referência ao público idoso nos principais documentos políticos do IFB. Isso indica a necessidade de envolver a comunidade acadêmica na discussão, apresentando os resultados e os impactos positivos das ações já desenvolvidas nos Campi ofertantes, buscando a ampliação das ofertas para idosos nos demais Campi do IFB.

Ressalta-se que além da necessidade de adaptação nos currículos e nas metodologias adotada, faz-se necessário um olhar sensível para a adaptação da estrutura física e das

condições de acesso dos Institutos Federais (IF) do Brasil para a inclusão de estudantes da terceira idade. Notou-se que ainda não há uma política clara e robusta de inclusão de alunos de terceira idade nestes institutos. Somente alguns IF têm turmas de cursos profissionalizantes no país, que possuem alguma adaptação para esses estudantes.

Nesse sentido, poderão ser criados cursos voltados para essa faixa etária, visando à alfabetização e letramento, além de atividades profissionais relacionadas ao artesanato, à costura, ao crochê, à tecnologia da informação, entre outros, além de adaptações de mobilidade e acessibilidade físicas, tais como a presença de rampas, mobiliários diferenciados, elevadores, etc. Igualmente, será necessário pensar em cursos de capacitação, conscientização e sensibilização dos dirigentes, do corpo docente e dos colaboradores para o sucesso da educação para idosos.

É necessário superar uma visão preconceituosa, ainda existente no Brasil e em muitos países, de que os idosos não possuem mais as condições necessárias para estudar e continuar trabalhando, por meio de uma profissão, após a obtenção de conhecimentos profissionalizantes de entes ligados à educação. Paralelamente, deve-se buscar motivar os alunos idosos ao empreendedorismo de novos negócios e alternativas organizacionais inovadoras, numa visão da diversidade e aceitação do envelhecimento como um processo natural do ser humano.

Com a tendência de crescimento de idosos em relação às demais faixas etárias no Brasil e em muitos outros países, haverá a necessidade de mudança de paradigmas relacionados à educação para idosos, notadamente no Brasil, que apresenta cenários futuros com relevantes proporções de habitantes da terceira idade.

De acordo com o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003, devem ser garantidos aos idosos oportunidades e facilidades para o seu aperfeiçoamento intelectual, sendo obrigado à sociedade e ao Poder Público, com plena prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à educação, à alimentação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à liberdade, à cidadania, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Percebeu-se com a realização da pesquisa envolvendo dirigentes, professores e estudantes do IFB onde são ofertados cursos voltados a idosos, que as embrionárias iniciativas de inserção desse público em suas salas vêm promovendo resultados profícuos e animadores. Apesar da descrença ainda reinante de que os citados cursos profissionalizantes e de

alfabetização e letramento possam realmente mudar as atividades profissionais de um aluno idoso formado nessas instituições públicas.

Projeto de Intervenção

A realização da presente pesquisa revelou a necessidade de propor espaços de discussão e construção de ações voltadas para o público da terceira idade no IFB, ampliando as ofertas de cursos de modo a envolver todos os campi, criando ações institucionais que fortaleçam as políticas públicas educacionais relacionadas aos idosos. Para tanto, sugere-se que sejam considerados aspectos relacionados as seguintes dimensões: institucionalização de ações, formação de servidores, adequações metodológicas e dos espaços físicos.

Nesse cenário propõe-se o seguinte projeto de intervenção:

Objetivo geral:

- Propor diretrizes institucionais para ampliação das ofertas e ações direcionadas ao público da terceira idade no âmbito do Instituto Federal de Brasília.

Objetivos específicos:

- Realizar encontros com gestores apresentando os dados levantados na presente pesquisa, de forma a sensibilizar a gestão sobre a necessidade de elaboração de documentos norteadores institucionais em relação às ofertas para terceira idade no IFB;
- Aprofundar a pesquisa na busca experiências bem-sucedidas em outras instituições de ensino, tanto públicas como particulares, nacionais ou internacionais, que possam contribuir com a formulação da proposta;
- Oportunizar a divulgação e a troca de experiências entre os campi com ofertas para terceira idade e os demais campi do IFB, envolvendo além de servidores os estudantes atendidos pelas ações propostas;
- Elaborar documento metodológico norteador para ações direcionadas à terceira idade;
- Elaborar proposta de capacitação continuada para docentes considerando as especificidades educacionais dos idosos;

- Propor a criação e a participação de servidores e estudantes em eventos que promovam a divulgação científica das ações voltadas à terceira idade como forma de disseminação e ampliação das ações realizadas no IFB.

Metodologia/Estratégias de intervenção

Para alcançar os objetivos propostos torna-se necessário:

- Agendar com os gestores de cada campus, incluindo diretores gerais e equipe relacionada ao ensino, para apresentação dos resultados da pesquisa e avaliação do interesse do campus em iniciar ofertas para idosos;
- Buscar apoio das pró-reitoras de ensino e extensão do IFB para organização dos eventos de divulgação e socializações das ações já desenvolvidas no IFB;
- Identificar instituições com experiências exitosas para realização de visitas técnicas e troca de experiências;
- Criar uma rede de colaboração entre os campi ofertantes, propondo a organização de um grupo de pesquisa;
- Buscar fomentos financeiros para organização e a participação em eventos de divulgação científica das ações realizadas no âmbito do IFB;
- Criar um grupo de trabalho, envolvendo servidores e estudantes de todos os campi para elaboração do documento norteador de ações voltadas à terceira idade;
- Criar instrumentos para que os estudantes idosos avaliem a qualidade e o impacto das ofertadas;
- Criar um formulário de pesquisa a ser aplicado aos servidores para levantamento das demandas de capacitação.

Avaliação

Para cada ação planejada serão construídos indicadores que apontem necessidades de melhorias e ajustes, buscando melhorar o projeto de intervenção proposto.

A construção de diretrizes institucionais para ampliação das ofertas e ações direcionadas ao público da terceira idade no âmbito do Instituto Federal de Brasília, sinalizará o fruto

do projeto de intervenção e poderá contribuir para a concretização das políticas públicas voltadas aos idosos, ampliando e melhorando as ofertas educacionais no IFB. Propõe-se ainda que este documento seja permanentemente avaliado pelos ofertantes e pela comunidade atendida, de modo a se verificar os impactos efetivo das ações.

Referências Bibliográficas

- Barletta, F. R. (2010). *O Direito à Saúde da Pessoa Idosa*. São Paulo: Saraiva.
- Bonavides, P. (2006). *Curso de direito constitucional*. (18ª ed), São Paulo: Malheiros.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 de abril de 2019.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 de abril de 2019.
- Brasil (2003). *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências*. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 24 de abril de 2019.
- Brasil (2017). *Lei nº 13.535, de 15 de dezembro de 2017. Altera o art. 25 da Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), para garantir aos idosos a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior*. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13535.htm. Acesso em: 24 de abril de 2019.
- Bucci, M. P. D. (2002). *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva.
- Camarano, A. A.; Kanso, S.; Mello, J. L. (2004). *Como vive o idoso brasileiro?* In: Camarano, A. A. (org). *Os Novos Idosos Brasileiros: Muito Além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 25-73.
- Gordilho, A. et al. (2000). *Desafios a serem enfrentados no terceiro milênio pelo setor atenção integral ao idoso*. Rio de Janeiro: UNATI.
- Brasil. MEC - Ministério da Educação (2008). *Concepção e Diretrizes*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Brasília: MEC/Setec.
- Mendonça, J. M. B. (2016). *Idosos no Brasil*. Curitiba: Juruá Editora.
- Mendonça, J. M. B; Abigailil, A.P.C. (2007). *Processo de construção e implementação da política do idoso no Brasil*. In: NETTO, M.T. *Tratado de gerontologia*. (2ª ed). São Paulo: Editora Atheneu, p. 637-644.
- Minayo, M. C. S. (2006). *Visão antropológica do envelhecimento humano*. In Minayo, M. C. S. *Velhices: reflexões contemporâneas*. São Paulo: SESC: PUC, 47-60.
- Nascimento, C. E. S. (2016). *O Idoso no Sistema Internacional de Proteção aos Direitos Humanos*. LexMagister. Recuperado em <http://www.editoramagister.com/>

doutrina_27075299_O_IDOSO_NO_SISTEMA_INTERNACIONAL_DE_PROTECAO_AOS_DIREITOS_HUMANOS.aspx. Acesso em: 24 de abril de 2019.

- Natali, A. (2006). *Tempo de Aprender: IES criam programas para público da terceira idade*. Revista Ensino Superior, Edição 89. São Paulo, Segmento.
- Neri, A. L. (2007). *Bem estar e estresse em familiares que cuidam de idosos fragilizados e de alta dependência*. In: Neri, A. L. Qualidade de vida e idade madura. (7ª ed, 237-285). Campinas: Papirus.
- Netto, M. P. (2007). *Processo de envelhecimento e longevidade*. In: Netto, M. P. Tratado de gerontologia. (2ª ed, 3-14), São Paulo: Editora Atheneu.
- OMS – Organização Mundial da Saúde (2015). *Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde*. Recuperado em <http://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2019.

Evasão Escolar: Análise das Causas da Evasão Escolar no Curso Técnico em Administração do PROEJA no Campus Gama do Instituto Federal de Brasília

Luciana Mendes de Sousa
Instituto Federal de Brasília, Brasil
luciana.sousa@ifb.edu.br

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

Nota Introdutória

O mercado de trabalho, nas últimas décadas, vem apresentando um grau de exigência cada vez mais alto no tocante a seus critérios de seleção e exigindo cada vez mais, uma força de trabalho com um patamar superior de escolaridade e de qualificação profissional. Essas exigências mostram como está o cenário atual do Brasil, ou seja, redução dos postos de trabalho e alto índice de desemprego. Isso evidencia o quanto é necessário os indivíduos pretenderem a qualificação profissional de forma contínua, pois a omissão dessa conduta faz com que sejam excluídos do mercado de trabalho e se tornem vítimas do desemprego.

De acordo com Pochmann (2004) o desemprego prejudica, principalmente, os jovens e adultos das classes populares. Ele ressalta que a reestruturação produtiva acabou excluindo os mais pobres dos empregos nos segmentos educacionais mais elevados, ampliando consideravelmente o processo discriminatório no interior do mercado de trabalho, sobretudo entre distintas faixas etárias (jovens e adultos), raças e gênero.

A elevação nos requisitos de qualificação provenientes do mercado de trabalho capitalista faz com que as pessoas projetam a educação como instrumento de crescimento social e econômico, isso se faz necessário pelo fato dos empregos com melhores salários exigirem profissionais com maior qualificação. Por isso, os indivíduos das classes populares sentem a necessidade de se

qualificarem para o mercado de trabalho, buscando elevar o nível de escolaridade e qualificar-se profissionalmente.

Para atender às novas demandas produtivas, uma vez que o simples ato de escolarizar não atendia às exigências do mercado de trabalho, as políticas destinadas à população jovem e adulta que não concluiu a educação básica passaram a vincular educação geral e qualificação profissional, objetivando proporcionar formação integral aos indivíduos. Com a finalidade de atender aos objetivos dessa política, em 2006, o Decreto 5.840/06 instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no âmbito das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Brasil,2006).

A implementação da modalidade Educação de Jovens e Adultos é um grande desafio para a maioria destas instituições federais, visto que há uma grande dificuldade em garantir a permanência dos alunos, uma vez que muitos alunos retornam à escola com o objetivo de concluir a educação básica e se qualificar, para que possa atender às exigências do mercado de trabalho. Mas, boa parte desses alunos não consegue lograr êxito em permanecer estudando, abandonando a escola e seu objetivo de se tornar um profissional qualificado.

Segundo Pereira (2011), a necessidade de elevação dos índices de permanência na escola pelo público da Educação de Jovens e Adultos tem-se constituído num grande desafio para educadores, gestores, pesquisadores e formuladores das políticas públicas.

Neste contexto o presente estudo tem como objetivo analisar a problemática da evasão escolar no curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no um Campus Gama do Instituto Federal de Brasília. Considera-se como evasão escolar a desistência/abandono do aluno durante o curso, cuja duração é de dois anos e meio. A evasão escolar faz parte de uma realidade da história da educação brasileira, principalmente, no que se refere ao Programa Nacional de Integração Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nesse sentido, este trabalho investiga as causas da evasão na concepção dos alunos evadidos e dos professores do Programa bem como o que a escola tem feito para diminuir o abandono escolar no curso

técnico em Administração do PROEJA do Instituto Federal de Brasília Campus Gama, referente a turma de 2015/1. A pesquisa, do tipo quali-quantitativo e caracterizou-se com estudo de caso. Com os resultados obtidos na investigação foi possível identificar na concepção dos alunos que uma das possibilidades para redução da evasão escolar no curso técnico em Administração do PROEJA do Instituto Federal de Brasília Campus Gama, seria a realização de mudança no horário do curso voltado a realidade do aluno trabalhador, como também a implementação de aulas de reforço e revisão de alguns conteúdos do Ensino Básico poderia facilitar a continuidade do aluno no curso. As percepções dos professores e dos administradores participantes da pesquisa sobre a evasão não se afastam daquelas percebidas pelos alunos, na visão dos professores e dos administradores esses são uns dos fatores também determinantes para a evasão. Considerando isso, foram propostas ações de intervenção para poder minimizar o alto índice de evasão no curso.

A Evasão Escolar no Brasil

A evasão escolar não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro. Segundo A Fundação Getúlio Vargas - FGV (2009), a taxa de retorno de oportunidades do adolescente em estudar em vez de trabalhar é calculada em 15% por ano de estudo. De acordo com a FGV (2009), Percebe-se que os motivos de evasão escolar no Brasil são: demanda (renda/trabalho) 27,1% dos evadidos, oferta (falta de escola) 10,9% dos evadidos, demanda (falta de interesse) 40,3% dos evadidos e outros motivos 21,7% dos evadidos. No âmbito da demanda, há que distinguir a falta de interesse intrínseca, talvez por desconhecimento dos prêmios oferecidos pela educação, com 40,3% contra 27,1% da necessidade de trabalho e renda.

Esta última motivação seria consistente com a operação do controle da fluência enfrentada pelos jovens e suas famílias. Este objeto propõe a prescrição de políticas de afrouxamento desta restrição como oferta de crédito educativo, concessão de bolsas ou de transferências de renda condicionadas. Apesar disso, percebe-se que a estrutura familiar e também a imposição por parte dos pais ou responsáveis pode contribuir de forma significativa para a melhoria desse cenário nacional, pois ter uma estrutura familiar estabilizada juntamente com o papel dos pais em cobrar e exigir dos filhos suas obrigações escolares auxilia muito para o seu sucesso deste filho no futuro.

Rumberger (1995) ressalta que condição socioeconômica, geralmente medida por índices de renda familiar e escolaridade dos pais, pode incidir significativamente sobre o desempenho e comportamento do estudante, determinando desde suas aspirações e o quanto ele vai obter de apoio, até os serviços de que vai dispor na busca por uma aprendizagem mais eficaz. O autor chama a atenção também para a estrutura familiar. Quando filho adotivo ou oriundo de família monoparental, o estudante tem mais probabilidade de fracassar.

Outro fator importante a ser abordado é a ausência de interesse por parte do educando. Apesar disso é dever do professor preparar uma aula dinâmica, criativa, moderna, que transforme a sala de aula em um lugar atraente e incentivador ao aluno.

Segundo Menegolla (1989) o professor necessita selecionar os conteúdos que não sejam portadores de ideologias, distribuidoras de individualidades ou que venham atender os interesses opostos aos indivíduos. O autor ressalta que o conteúdo abordado em sala é extremamente importante, pois é através dele que os alunos se estimulam a continuar seus estudos.

Veloso (2000) destaca que nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente em países do primeiro mundo e tem demonstrado este fenômeno em universidades, como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber. Apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades socioeconômicas de cada país.

Sendo assim, segundo Lopes (2006), muito se faz para conquistar novos alunos, mas muito pouco esforço tem sido feito no sentido de reter ou aumentar o nível de satisfação de seus alunos atuais. A manutenção dos seus alunos é, cada vez mais, uma preocupação compartilhada. As taxas de evasão crescem na medida em que crescem as ofertas de novos cursos.

Portanto, não basta ter alunos matriculados, também há necessidade de conquistá-los diariamente para que eles não abandonem por outro curso ou pelo descaço. A vida educacional de um aluno acontece durante todo o processo e não, como muitas instituições pensam, o início e o término somente.

Metodologia

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo. Segundo Minayo “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem, ao contrário, se completam, pois a

realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” (Minayo,1992, p. 22). Para apresentar os dados obtidos junto à instituição de interesse, objetivando constatar a evasão dos discentes do Curso Técnico em Administração do PROEJA foi aplicada a estatística descritiva. Quanto à finalidade do estudo, trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória: consiste de “investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de problemas... que tem a finalidade de aumentar a familiaridade do pesquisador com o fato ou fenômeno.” (Lakatos,1996, p. 91).

Quanto aos procedimentos técnicos e aos meios de investigação, esta pesquisa se classifica como bibliográfica, documental e estudo de caso. Uma vez que, estuda uma entidade definida, visando conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico, utilizando como fontes contribuição de vários autores, bem como materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (Fonseca, 2002, & Gil, 2009). Para realizar o diagnóstico da evasão do PROEJA no Campus Gama do Instituto Federal de Brasília - IFB referente a turma 2015/1, ou seja, entre os anos 2015 a 2017, a análise foi concentrada numa turma especificamente, pois, assim consegue-se analisar um ciclo completo dessa turma, que se iniciou em 2015 com 40 alunos.

A coleta dos dados primários foi realizada por dois métodos. O primeiro, foram levantados dados do sistema do IFB, no caso seria o denominado Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), acerca da evasão escolar do curso técnico administrativo do PROEJA. O segundo, foram aplicados questionários juntamente com dois grupos definidos dos atores envolvidos no processo de curso PROEJA, que são eles: membros do corpo docente e os discentes que evadiram do PROEJA. Quanto aos administradores desta instituição foi realizada entrevista semi-estruturada. Quanto ao método de seleção dos elementos da população foi feito por amostragem não probabilística. A dimensão da amostra foi composta por alunos, professores e aos administradores que fazem parte do Campus Gama do Instituto Federal de Brasília – IFB. Em cada grupo quanto a aplicação do questionário, este foi aplicado a três indivíduos do gênero masculino e dois do gênero feminino. No grupo dos docentes foram aplicados os questionários aos componentes que ministram aulas para curso técnico em administração do PROEJA; no grupo dos discentes foram aplicados os questionários

aos alunos evadidos do curso técnico em administração do PROEJA. Quanto aos administradores foi feita a entrevista com o diretor geral e com o diretor de ensino.

Conforme Quivy e Campenhoudt (2005), o questionário é um instrumento de investigação muito utilizado, de modo a facilitar o conhecimento. Este instrumento permite o acesso a um número maior de elementos que sistematizam a coleta e gestão da informação, permitindo uma metodologia mais rigorosa e um tratamento mais homogêneo dos dados. O questionário foi composto de questões fechadas, de múltipla escolha, que se destinam a obter respostas mais precisas; e questões abertas, que permitem respostas com maior riqueza de informações e detalhes. A pesquisa aplicada aos alunos teve um caráter avaliativo e também apontar os motivos que fizeram abandonar o curso, como também, ações da gestão escolar e dos docentes quanto a permanência e a desistência do aluno no curso técnico em administração do PROEJA.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Perfil dos estudantes

Para a obtenção dos resultados da pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo para melhor compreensão dos resultados obtidos. Conforme Chizzotti (2000), o objetivo principal dessa estratégia é compreender de forma crítica o conteúdo manifestado pelos participantes da investigação, como também as significações explícitas e implícitas externadas por estes, como, por exemplo, risos, pausas, gestos, perturbações ou qualquer outra forma de decodificação, o que o autor considera como análise da conotação.

Os alunos evadidos do curso técnico em administração do PROEJA do Campus Gama, referente a turma de 2015/1, apresentaram o seguinte perfil, de acordo com a Figura 1: a maioria pertence ao sexo masculino (60%) e tem idade entre 35 a 55 anos (80%);

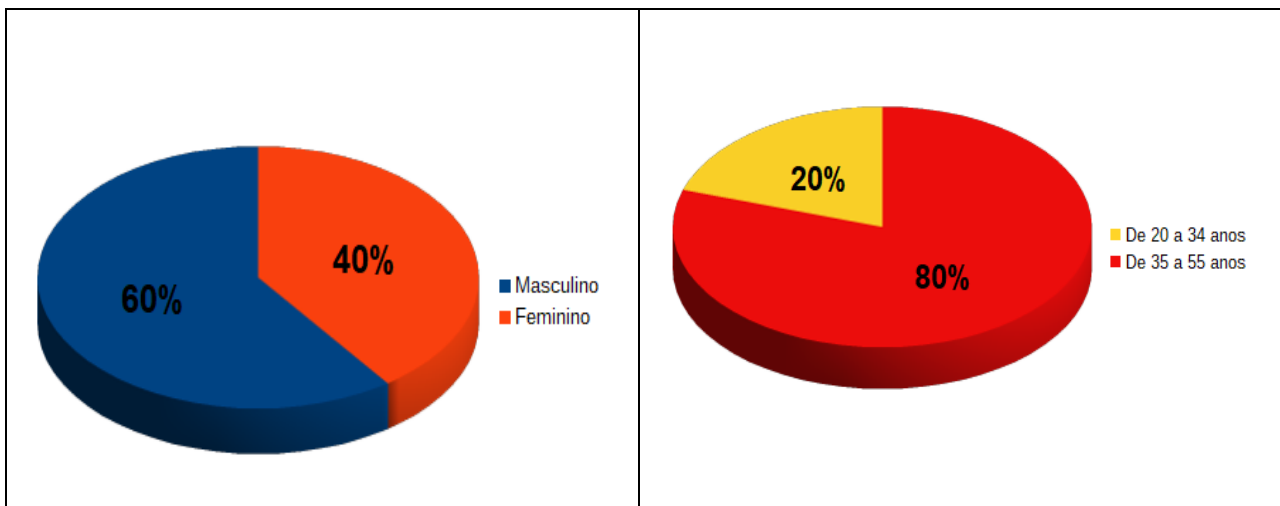


Figura 1- Gênero e faixa etária dos alunos evadidos, referente a turma de 2015/1.

Além disso, a maioria declarou-se parda (60%); casado (60%); com filhos (80%); com emprego remunerado (60%); trabalha em período integral (60%); possui remuneração média de dois salários mínimos (40%).

Os Motivos que causaram o interesse dos alunos em se matricularem no curso técnico administrativo do PROEJA do Campus Gama

O estudo mostrou que a maioria dos alunos evadidos do curso técnico do PROEJA realizou a matrícula espontaneamente (90%).

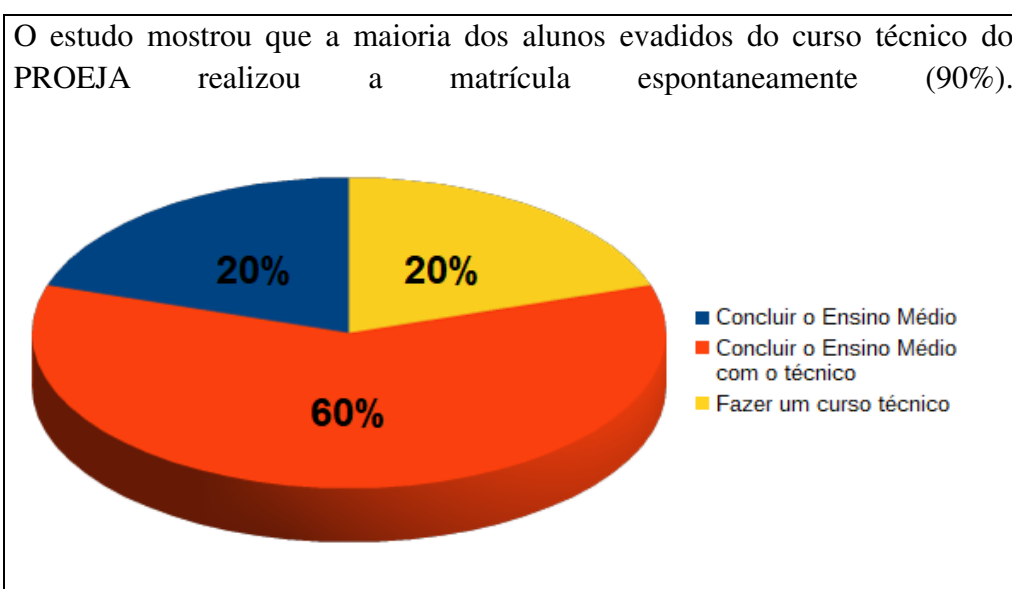


Figura 2 - Motivos que causaram o interesse dos alunos em se matricularem no curso

A figura acima ilustra que 60% dos alunos evadidos, no momento da realização da matrícula, tiveram vontade, ou seja, a intenção de concluir o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, realizar um curso técnico profissionalizante.

Quanto a evasão, nota-se que ocorreu a partir do primeiro semestre. Não houve a busca desses alunos evadidos uma vez que não existe na escola mecanismos institucionais para a resgate destes alunos.

Incentivo ao aluno a escolher o curso técnico em administração do PROEJA do Campus Gama

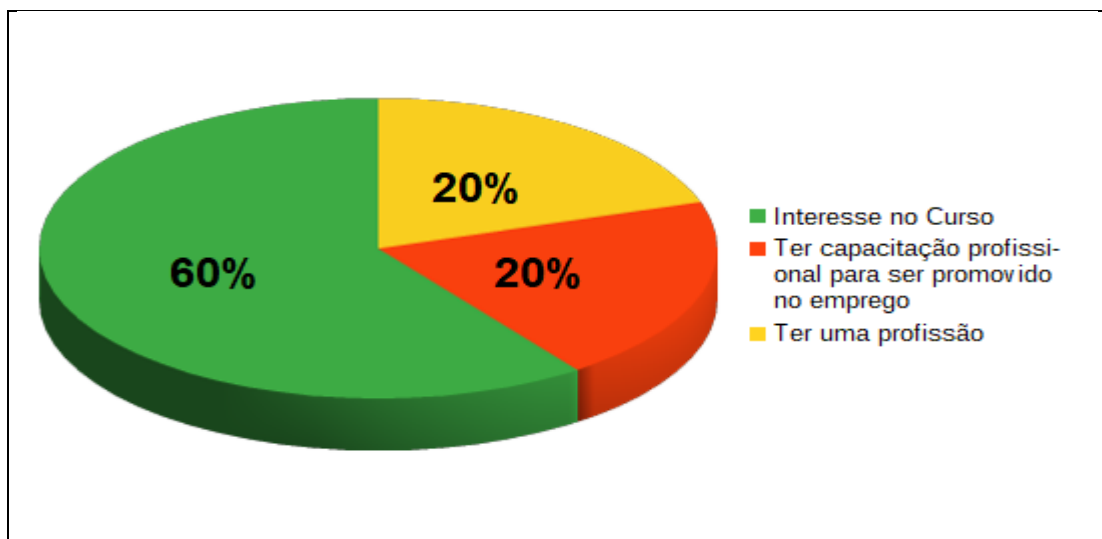


Figura 3 - Motivação da escolha do curso.

Os dados apresentados no Gráfico acima mostram que 60,0% dos alunos evadidos tinham interesse pelo curso, 20,0% queriam ter capacitação profissional para ser promovido no emprego e 20,0% em ter uma profissão. Após a análise dos dados, observa-se que, embora a maior parte dos alunos evadidos ter demonstrado interesse pelo curso, na verdade, duas respostas se interligam, ou seja, ter capacitação profissional para ser promovido no emprego e obtenção de uma profissão, que irá culminar no interesse do aluno pelo curso.

Isso significa que os educandos da EJA, de maneira geral, são adultos que passam duas ou três vezes na escola e voltam quando têm alguma necessidade, como de subir de cargo em uma empresa ou mesmo procurar trabalho, visto que a exigência para as contratações aumentam e, na maioria dos casos, a escolaridade mínima exigida é o ensino médio (Aquino, 2000). Assim foram as respostas dos alunos:

Discente 1 – Sempre tive interesse em fazer um curso na área administrativa, que pena que a oportunidade veio somente depois de velho. Sempre achei que fazer esse curso iria qualificar-me profissionalmente e conseqüentemente com isso poderia ser promovido

em outro cargo e também poderia ajudar a minha família. Que pena não ter conseguido concluir o curso. Hoje isso me deixa muito triste, pois o curso iria mudar a minha vida quanto profissional.

Discente 2 – Queria muito ter concluído o curso, nele via a oportunidade de terminar os estudos e ao mesmo tempo obter uma qualificação profissional. Se tivesse concluído o curso com certeza estaria empregada hoje.

Discente 3 – Gostava muito do curso, infelizmente devido as dificuldades não consegui concluir. Tinha certeza que com o diploma, poderia conseguir um emprego ou até mesmo abrir o meu próprio negócio.

Pela resposta dos alunos percebe-se que depositam no curso a esperança em garantir uma qualificação e uma profissão para que pudessem montar o seu próprio negócio, independente de faixa etária, buscando assim reduzir as desigualdades sociais que os cercavam. Nota-se também que os alunos tinham projetos para o futuro e viram a necessidade e a importância da sua formação escolar e técnica, com objetivo de romper com a exclusão que lhe fora imposta pela sociedade e a sua inclusão no mercado de trabalho e assim permitindo melhorar a suas vidas.

Interesse dos alunos evadidos em retornar aos estudos

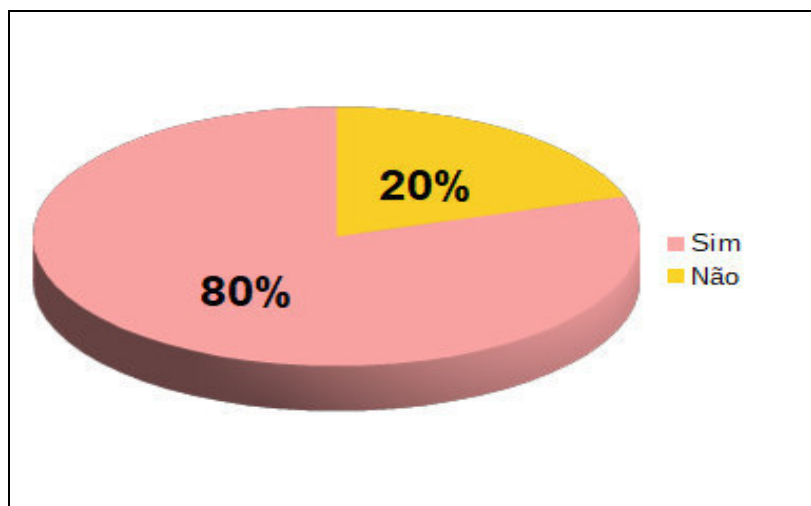


Figura 4 - Quantidade de alunos interessados a retornar aos estudos.

Os dados do Gráfico acima apontam que 80% dos alunos desistentes tem interesse em retornar para o sistema de ensino.

Vale ressaltar que os alunos evadidos que participaram desta pesquisa consideraram a estrutura da instituição ótima (90%); quanto aos professores 60% os alunos evadidos afirmaram que o

docente precisa melhorar as metodologias aplicadas e adequá-las às especificidades e particularidades cotidianas do aluno trabalhador.

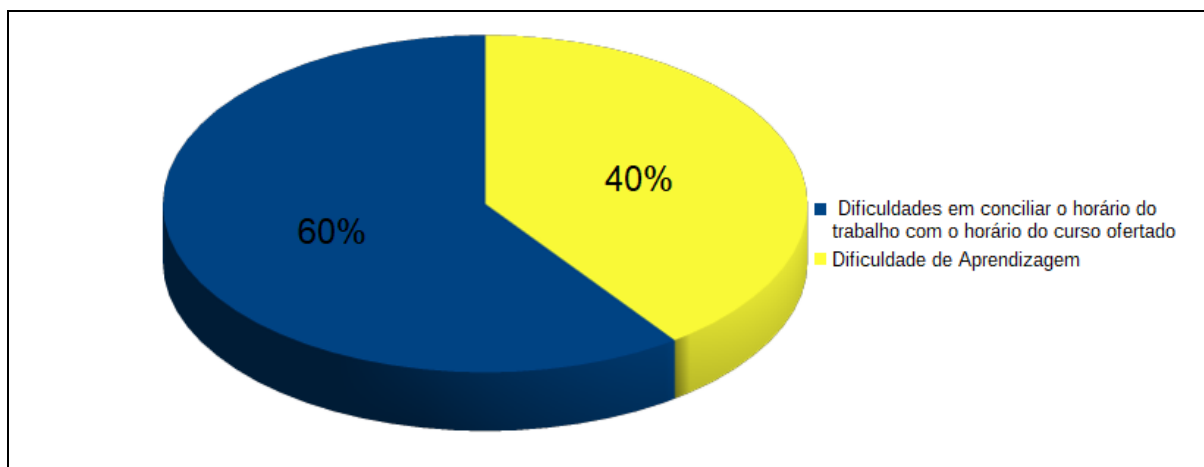
As respostas mostram que os alunos evadidos percebem a necessidade de retornar aos estudos, para que, possam ser promovidos na empresa em que trabalham ou até mesmo conseguir uma profissão, pois o mercado de trabalho está cada vez mais exigente quanto a qualificação profissional.

O retorno do discente aos estudos é extremamente importante, para o alcance do seu sucesso profissional. Temos exemplos de alunos que evoluíram profissionalmente, conforme podemos ver a seguir:

Administrador 1 – Bom, temos bons relatos de alunos que fizeram o curso proeja e evoluíram para formação em nível superior ou mudaram drasticamente a linha de trabalho deles com base no curso que eles fizeram, então nós temos sim relatos de mudanças profundas aí pra alguns estudantes né então por exemplo nós tivemos recentemente um aluno que por meio de um projeto que ele desempenhou dentro do proeja que foi um projeto integrador, que uma das disciplinas que tem dentro do proeja ele pensou em uma estrutura de uma empresa e hoje ele é empresário então hoje ele tem um comércio aqui mesmo no gama, ele sempre fala isso né, eu o conheço pessoalmente esse estudante e ele sempre manda pra mim tá vendo o projeto integrador ele dá futuro, então hoje eu mudei hoje a minha linha de trabalho é outra por causa do curso por causa do projeto integrador por causa do proeja no IFB, esse aluno hoje tem uma pizzaria está com bastante sucesso nesse comércio dele já está fazendo outro curso com a gente e está com expectativa de começar agora o nosso tecnólogo em alimentos porque ai ele afirma e já enxergou que o tecnólogo em alimentos vai ajudá-lo no comércio que ele está tocando agora, então isso é um caso de sucesso que a gente tem, mas assim como este nós temos vários outros casos de alunos que elevação da sua escolaridade tiveram mudanças profundas nas suas vidas no seu dia a dia no seu trabalho[...]

As causas da evasão na concepção dos alunos evadidos do curso técnico administrativo do PROEJA

Figura 5 - Os motivos da evasão na concepção dos alunos.



De acordo com o gráfico 5, quando questionados sobre o motivo da desistência do curso, 60% dos alunos afirmaram ter dificuldades em conciliar o horário do trabalho com o horário do curso ofertado e 40% tinham dificuldades em aprender em razão de ter ficado afastado da escola por muito tempo; tais respostas mostram a necessidade de se pensar na adequação do horário do curso, de modo que os estudantes possam frequentá-lo sem comprometer seu horário de trabalho como também a implementação de aulas de reforço e revisão de alguns conteúdos do Ensino Fundamental.

Nesse sentido a proposição de que essa incompatibilidade apresenta-se como empecilho para a permanência na escola, conforme Assis (2013), os fatores incompatibilidade entre a vida estudantil e exigência do mundo do trabalho, retratam a situação do estudante trabalhador que abandona os estudos em função da percepção de que as horas que tem disponíveis para os estudos são incompatíveis com as responsabilidades do trabalho. Ainda a respeito da incompatibilidade, Paiva (2009) explica o quanto é importante considerar que outros fatores precisam ser superados nas redes escolares, como horários de entrada e saída que, obedecendo a interesses das instituições, chocam-se com horários de trabalho, tempos de deslocamentos até a escola. Para a autora, a lógica da organização racional dos docentes, distribuição de cargas horárias pelas unidades escolares, entre outros fatores, comprometem, a permanência do aluno no curso.

Percebe-se que o trabalho em qualquer circunstância, se mostra como fator predominante para a evasão dos alunos do PROEJA. Conforme já abordado a maioria dos alunos atendidos pelo Programa evadem antes do término do curso em decorrência da necessidade de trabalhar. Nas respostas dos alunos evadidos do Curso Técnico em Administração do PROEJA, relatam a

respeito da necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, não podendo ignorar tal realidade. No relato abaixo, por exemplo, Discente 3 expõe a sua necessidade de ajudar em casa e, por isso, ter que evadir do curso para poder trabalhar:

Discente 3 - A minha esposa ficou desempregada e por isso tive que trabalhar em dois empregos, para poder sustentar a minha família.

As respostas dos alunos remetem às colocações de Mazzotti (2001), o qual destaca que aos jovens e adultos trabalhadores deve ser garantido seu direito à educação, historicamente negado pelo sistema educacional e pelo contexto social e econômico a que sempre esteve exposta essa parcela da população. Para tanto, o autor assevera que é necessária a adequação da jornada de trabalho daqueles que se encontram na faixa etária economicamente produtiva e que precisam trabalhar para sobreviver. Conforme Mazzotti, nas condições concretas da vida social contemporânea há a possibilidade de se reduzir em muito o tempo de trabalho individual sem perdas para a produção e sem redução dos salários.

Vale ressaltar o relato do administrador a respeito da evasão dos alunos, conforme podemos ver a seguir:

Administrador 1 - [...] os fatores principais de evasão de todos os levantamentos que a gente faz, todos os acompanhamentos são dois ao meu ver o primeiro como já falei algumas vezes que a questão de conciliar o trabalho e o segundo é a falta de interesse no curso ou a disponibilidade de tempo, então às vezes a pessoa começa o curso e viu que não era isso que queria, ou não está rendendo como ele imaginava e geralmente evade, mas é claro que o formato que o curso é ofertado, como que a gente trabalha com esses alunos também pode influenciar, então a evasão pensada por parte do aluno ela tem esse viés, mas também cabe a nós enquanto instituição mudar o formato do curso pra tentar fazer com que ele permaneça é o que a gente tem feito nos últimos semestres, mas ao meu ver os principais motivos são esses, conciliar o ambiente escolar com o trabalho e com o tempo disponível de cada estudante.

As causas da evasão na concepção dos professores do curso técnico administrativo do PROEJA

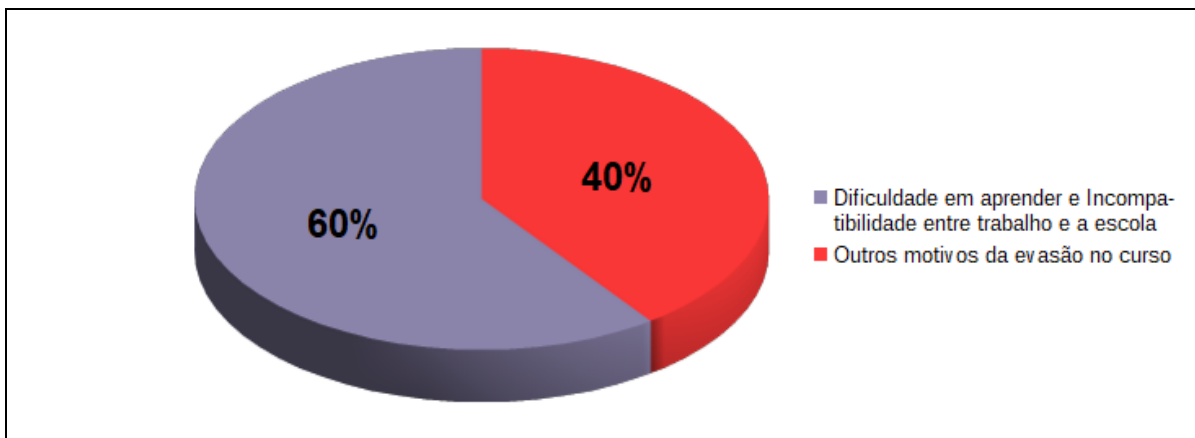


Figura 5 - Os motivos da evasão na concepção dos docentes.

De acordo com o gráfico acima 60% dos professores afirmaram que o motivo da evasão dos alunos está relacionado a dificuldade em aprender como também a incompatibilidade entre o trabalho e a escola.

Quanto ao aluno ter dificuldade em aprender, o Professor 1 cita na sua resposta que as matérias de exatas muitas vezes faz o aluno desistir do curso. Para ele essa dificuldade é porque o aluno do proeja não tem os conhecimentos básicos para acompanhar os conteúdos trabalhados.

Carvalho (1997) ressalta que é um fator que é comum os educandos desistirem da escola em razão das dificuldades com as disciplinas, geralmente matemática e/ou português. Dessa forma, o autor propõe que o ensino dessas disciplinas ocorra de forma plena, visando o desenvolvimento das habilidades para a resolução de problemas do dia a dia, principalmente aqueles relacionados à vivência dos educandos.

Cabe ressaltar o relato do administrador quanto a dificuldade em aprender:

Administrador 1 - Dificuldades, como o proeja, educação de jovens e adultos na verdade no geral, ela é muito miscigenada, então você tem muitos alunos com faixa etária totalmente diferente, distinta, então você tem aluno que chega com 18 anos e tem aluno com 60 anos de idade que está nesse curso, então você pega pessoas que é saíram do ensino fundamental a pouco tempo e você pega pessoas que estão sem estudos a 20 anos, então é uma das dificuldades é a disparidade de conhecimento acadêmico que chega na sala de aula, então quando você chega para uma turma que tem uma pessoa que está a 30 anos sem entrar na sala de aula e outra que saiu a pouco tempo você obviamente vai ter uma

diferença ali na capacidade de absorção dos conteúdos na capacidade de interação em classe [...]

Conclui-se após a análise dos dados que a maioria dos discentes abandonam o curso em razão de não conseguirem conciliar o trabalho com a escola como também a dificuldade em apreender em virtude da falta de conhecimentos básicos para poder acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Considerações Finais

A pesquisa mostrou que no que tange como motivadores para a evasão, os alunos evadidos perceberam que são diversos os fatores como responsáveis por tomar tal decisão, afirmando que não podem continuar os estudos em razão da necessidade de trabalhar, porém, revelam que o curso seria a única oportunidade para que eles conseguissem a formação profissional necessária para ingressarem no mercado de trabalho. Percebe-se que esses alunos se culpam por não terem continuado o curso e ter concluído, mostrando assim um sentimento de incapacidade e até muitas vezes desobrigando a escola de qualquer responsabilidade por seu abandono.

Com base nas respostas dos discentes evadidos e a concepção dos docentes do curso técnico em administração do PROEJA do Campus Gama foi possível traçar algumas ações para a redução da evasão escolar dessa instituição. Na concepção dos discentes, uma das alternativas para redução da evasão escolar no curso técnico em administração do PROEJA do Campus Gama, seria realizar de um exame seletivo, mediante entrevista, aulas de revisão e reforço referente ao conteúdo do Ensino Básico e também adequação do horário do curso, de modo que o estudante possa frequentá-lo sem comprometer o horário do seu trabalho.

Ao fim do presente estudo é oportuno pontuar que Instituto Federal de Brasília Campus Gama busque mecanismos para minimizar ou até mesmo superar os problemas identificados nesta pesquisa, por meio de discussões com todos os que fazem parte do processo. Uma vez que a evasão não é um problema exclusivo dessa modalidade de educação, mas sim um fenômeno que se arrasta por todas as esferas da educação brasileira. Portanto é necessário esforços a fim de atenuar os desafios levantados nesta instituição.

Proposta de intervenção

Os resultados da pesquisa demonstraram que o elevado percentual de evasão no curso técnico em administração do PROEJA ofertados pelo Campus Gama do Instituto Federal de Brasília, e em razão da ausência de ações sistêmicas para o enfrentamento do problema. Dessa forma, as propostas de intervenção foram direcionadas para minimizar a incidência da evasão escolar e também evitar novas desistências nesse curso.

Diante disso, para colaborar na diminuição do processo de evasão dos alunos do curso técnico em administração do PROEJA, as sugestões propostas são: realização de um exame seletivo, sob a forma de entrevista junto com aplicação de questionário socioeconômico; realização de um exame de admissão, a fim de que seja feita uma análise acerca dos conhecimentos básicos dos alunos; adequação do horário do curso, conforme a realidade do aluno trabalhador; a implantação de aulas de reforço e também de revisão referentes aos conteúdos do Ensino Básico; a inclusão de uma aula-modelo, em que os alunos pudessem conhecer os conteúdos do curso de forma otimizada, para que não houvesse desmotivação posterior; criação de mecanismos para que os dados referentes ao aluno estejam consolidados em um único documento, para simplificar a análise quanto a situação real do estudante;

Como também criar mecanismos para saber o motivo da desistência do aluno, com intuito de trazê-lo novamente, para o curso; estimulação de autoestima do aluno e a percepção de que voltar a estudar o quanto é importante para o seu crescimento e sucesso profissional; a implantação de ações que motivem a participação dos docentes em grupos de estudo sobre o PROEJA; capacitação docente cujo objetivo seja para adequação da prática docente às especificidades e particularidades cotidianas do aluno trabalhador; desenvolvimento e avaliação de práticas curriculares inovadoras que capacitem os professores para garantir a permanência do aluno até a conclusão do curso para o qual se matricularam.

Referências Bibliográficas

Assis, C. F. (2013). Estudo dos fatores que influenciam a evasão dos alunos nos Cursos Superiores de Tecnologia de uma Instituição de Ensino Superior Privada - Pedro Leopoldo: MG. Recuperado em 04 de dezembro de 2018 de http://www.fpl.edu.br/2018/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2013/dissertacao_cristian_o_ferreira_de_assis_2013.pdf.

- Aquino, M. A. M. (2000). *Educación de Jóvenes Y Adultos en Zonas de Asentamientos Rurales de los Municipios Nortemineros*. Dissertação de Mestrado. La Habana. Recuperado em 20 fevereiro 2019 de <https://docslide.net/documents/fundamentos-metodologia-educacao-jovens-adultos-his.html>.
- Brasil, Decreto nº 5.840, de julho de 2006. (2006). Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA. Recuperado em 10 de janeiro de 2019 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm.
- Carvalho, J. S.F. (1997). As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: Aquino, Julio Groppa . *Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p 11-24. Recuperado em 17 de janeiro de 2019 de <https://bdpi.usp.br/item/001676149>.
- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Fundação Getúlio Vargas (2009). *Motivos da Evasão Escolar*. Recuperado em 02 de fevereiro de 2019 de <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>>.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1996). *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Lopes, L. R. (2006). *O Marketing nas IES privadas da Bahia: um estudo sobre o nível de conhecimento e potencialidades de uso do marketing, e sobre as aspirações e necessidades dos estudantes candidatos*. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado em 02 janeiro de 2019 de http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/dissert_mestrado_lila_reis_lopes.pdf.
- Mazzotti, T. B. (2001) *Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas*. Interface, vol.5 nº.9. Botucatu Aug. Recuperado em 03 de dezembro de 2018 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200004.
- Minayo, M. C. S. (1992). *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Menegolla, M., & Sant’anna, I. M. (1989). *Por que planejar? Como planejar?* 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paiva, J., & Oliveira, I. B.(2009). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP&A.
- Pereira, J. V. (2011). *O PROEJA no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola*. Dissertação de Mestrado, UnB. Recuperado em 12 de fevereiro de 2019 de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9311?mode=full>.
- Pochmann, M. (2004). *Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399. Recuperado em 12 dezembro 2018 de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4. ed. Lisboa: Gradiva.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, v. 32, n. 3, p. 583-625. <http://doi.org/10.3102/00028312032003583>.

O Clima Organizacional e as Doenças Ocupacionais dos Servidores Públicos

Keilla Araújo de Castro Fonseca
Instituto Federal de Brasília, Brasil
keilla.fonseca@ifb.edu.br

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

Nota Introdutória

No cenário atual, as organizações, sejam públicas ou privadas, enfrentam um ambiente globalizado mais exigente e competitivo, no qual são desafiadas a adequarem-se rapidamente às novas tecnologias e demandas da sociedade, de modo a prestar serviços de qualidade que atendam às necessidades dos seus usuários. Nesse novo contexto passa-se a exigir mais, no que se refere à agilidade e à habilidade dos trabalhadores, para atender às novas expectativas do mercado, porém, muitas vezes, como consequência surgem nas organizações funcionários com altos níveis de estresse e, conseqüentemente sujeitos a doenças ocupacionais. Segundo Maximiano (2007, p.107), “o clima organizacional representa os conceitos e sentimentos que as pessoas partilham a respeito da organização e que afetam de maneira positiva ou negativa sua satisfação e motivação para o trabalho”. Considerando essa influência, pode-se inferir que o estudo do clima organizacional é uma importante ferramenta que permite que o gestor tenha maior visibilidade e, conseqüentemente dê a devida atenção a questões que envolvem motivação, satisfação e saúde dos trabalhadores. O mercado globalizado não traz mudanças apenas para as organizações, mas também para os trabalhadores, que passam a sofrer pressão quanto à adaptação rápida ao novo contexto, rapidez nas respostas e maior produção em menor tempo, dentre outros. Nesse novo contexto, as pessoas, na organização, devem ser capazes de aprender com rapidez e continuidade, de inovar incessantemente e de assumir novos imperativos estratégicos com maior velocidade e naturalidade (Gil, 2007). Essa pressão pode

gerar, nos trabalhadores, estresse excessivo que, por sua vez, pode desencadear algum tipo de doença ocupacional. Doença ocupacional é definida como aquela produzida ou desencadeada pelo exercício do trabalho (Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991). Dados da Organização Internacional do Trabalho [OIT] (2013) mostram que as doenças ocupacionais têm crescido de forma significativa no Brasil e que as condições de trabalho exercem influência significativa nesses adoecimentos. Considerando que tanto o clima organizacional quanto as doenças ocupacionais podem afetar diretamente as organizações e as relações de trabalho, considerou-se que a pesquisa poderia ser aplicada em uma instituição pública de ensino. Assim, seria possível obter uma visão mais ampla sobre a influência do clima organizacional sobre doenças ocupacionais. A partir desse conhecimento, os gestores poderão adotar medidas que busquem propiciar aos servidores públicos um clima favorável à motivação e à satisfação no exercício de suas atribuições. Diante do que foi exposto, foi levantada a seguinte questão de pesquisa: o clima organizacional exerce influência nos afastamentos decorrentes de doenças ocupacionais?

Neste âmbito, este trabalho investiga a influência do clima organizacional nos afastamentos do trabalho por doenças ocupacionais em servidores públicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil. A pesquisa, do tipo qualitativa, foi realizada nos campi da instituição e caracterizou-se com estudo de caso. Os resultados da pesquisa apontaram que o clima organizacional é percebido como mediano pelos servidores e ainda que a maioria dos afastamentos por doenças ocupacionais estão relacionados às doenças do sistema osteo-muscular e do tecido conjuntivo, e às relacionadas a transtornos mentais e depressivos. Considerando o papel do clima organizacional no acometimento de doenças, foram propostas ações de intervenção para a melhoria do clima e a promoção da saúde do servidor.

Clima Organizacional

O ambiente de trabalho vem passando por rápidas mudanças em decorrência da globalização. Nesse contexto, as organizações são mais exigidas quanto à agilidade, à produtividade e à qualidade. Como consequência do ritmo de trabalho cada vez mais acelerado, a tendência é a de que os gestores exijam mais de seus colaboradores e passem a dar menor atenção às suas necessidades. Devido a essa nova realidade, é importante que as

organizações procurem compreender como os estímulos oriundos do ambiente e da organização são percebidos pelos trabalhadores, e ainda, os impactos causados no seu comportamento. Assim, o conhecimento sobre clima organizacional é importante para a compreensão do modo como o ambiente da empresa afeta o comportamento e as atitudes das pessoas, sua qualidade de vida e o desempenho da organização. Para Ferreira (2013), “clima pode ser entendido como a percepção da atmosfera da organização impacta a satisfação com o trabalho, as interações entre os grupos e até mesmo os comportamentos que exprimem afastamento dos empregados do ambiente de trabalho” (p.35). Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2013, p. 241) definem clima organizacional como “o grau de satisfação demonstrado pelos membros de uma organização, na qual a motivação é fator fundamental para a realização dos trabalhos”. Segundo o autor, o clima está relacionado com o grau de motivação e satisfação, sendo favorável quando possibilita a satisfação das necessidades pessoais e desfavorável quando frustra. Tendo em vista os conceitos apresentados, é possível afirmar que clima organizacional é um conjunto de propriedades do ambiente interno de uma organização percebido pelos colaboradores e que tem influência no comportamento humano e na motivação dentro da instituição. Dentro de uma mesma organização podem existir diferentes tipos de clima (Dias, 2012; Oliveira, 1994 citados em Tachizawa et al., 2013, p. 240; Tamayo, 2002 citado em Vieira, 2015, p.19), característicos da diversidade interpessoal e interdepartamental de áreas ou setores organizacionais. Considerando essas afirmações pode-se dizer que não existe um clima organizacional padrão para todas as organizações, pois o que é um fator positivo em um ambiente de trabalho pode ser negativo em outro. Até dentro de uma mesma empresa podem existir diferentes climas que são adequados a diferentes setores. Bispo (2006) e Luz (2006 como citados em Ahrens, 2016, p.35) propõem três tipos básicos de climas. Conforme o primeiro autor, os climas podem ser classificados em mais ou menos favoráveis, desfavoráveis e favoráveis. Já Luz (2006 citado em Ahrens, 2016, p.35) classifica-os como bom, prejudicado ou ruim. Com base nas afirmações de Bispo (2006), é possível perceber que organizações com clima desfavorável apresentam alta rotatividade de pessoas, baixo desempenho e comprometimento dos funcionários na execução dos objetivos e conflitos, e ainda é considerado um lugar ruim para se trabalhar. Já a organização com um clima favorável tem alta credibilidade, as pessoas se envolvem e se dedicam na realização das tarefas. Quando dispõem de clima mediano, apresentam índices médios de faltas, rotatividade e dedicação.

O clima organizacional pode ser utilizado como uma importante ferramenta de gestão nas organizações. Quando o clima é bom, a tendência é a de que os funcionários desenvolvam suas atribuições com eficácia e compromisso com a instituição, pois se sentirão mais motivados e comprometidos nos alcances dos objetivos organizacionais. Por outro lado, se o clima for ruim, a consequência será trabalhadores desmotivados, pouco produtivos e, algumas vezes, até revoltados com a gestão. É preciso que o gestor conheça o clima da organização, pois, a partir desse conhecimento, será possível fornecer subsídios para criarem políticas e diretrizes que se aproximem das expectativas dos indivíduos com foco no objetivo de atender às suas demandas na busca da motivação e do aprendizado; permitir a implantação de plano de ação, que vise melhorias nas condições de trabalho; elaborar estratégias favoráveis às relações e a organização do trabalho e propiciar um ambiente favorável ao alcance dos objetivos (Motta, 2006 citado em Moro, Balsan, Costa e Schetinger, 2014, p.4).

Considerando que o clima organizacional é a percepção dos trabalhadores a respeito do ambiente de trabalho e que o mesmo exerce influência direta no comportamento organizacional, é necessário entender o comportamento das pessoas dentro da organização. Isso porque o modo como as pessoas agem, pensam e expressam sentimentos é um dos principais elementos que interferem na construção do clima organizacional (Moreira, 2012). A utilização de ferramentas de monitoramento do clima torna-se indispensável, pois os colaboradores/servidores se sentem ouvidos, respeitados e, principalmente, participantes da melhoria da organização (Cunha et al., 2014). Conhecer o clima organizacional pode trazer benefícios para a instituição, tais como melhoria da qualidade de vida do servidor público, otimização do trabalho e, conseqüentemente, o desempenho da organização e a satisfação do cidadão brasileiro em relação aos serviços prestados, além de evitar doenças ocupacionais. De acordo com Moreira (2012, p. 109), “a melhor forma de avaliar o índice de satisfação dos colaboradores em relação à empresa em que trabalham é através da realização da chamada pesquisa de clima organizacional”. A análise do clima organizacional no ambiente de trabalho é uma forma importante para descrever as percepções dos indivíduos sobre as organizações em que trabalha (Cunha et al., 2014). As técnicas utilizadas frequentemente para a pesquisa de clima são questionários, entrevistas, observações diretas e as mediações discretas (Luz, 2003 citado em Vieira, 2015, p.32). Segundo este autor, o questionário é a técnica mais largamente utilizada para a coleta de dados por ser mais aceito

pelos respondentes e pelo fato de as organizações usarem como premissa a preservação do anonimato.

Vieira (2015), com base nos estudos de Rizzatti (2002), afirma que, para a realização de pesquisa de clima organizacional, o pesquisador dispõe de duas alternativas. Na primeira adota um conjunto específico de fatores ou categorias já conhecidos e consagrados na literatura ou elabora seu próprio modelo de pesquisa. Tendo em vista que não constitui objetivo da presente pesquisa criar novas categorias de pesquisa de clima organizacional, optou-se por adotar a Escala do Clima Organizacional (ECO), modelo desenvolvido por Martins (2008).

Doenças Ocupacionais

O trabalho laboral pode ser considerado uma fonte de satisfação de várias necessidades humanas, tais como autorrealização, manutenção de relações interpessoais e sobrevivência. Por outro lado, pode ser também uma fonte de sofrimento quando contém fatores de risco para a saúde e, de certo modo, o trabalhador não dispõe de instrumental suficiente para se proteger desses riscos (Batista et al., 2005; Rangel, 1993; Tróccoli e Murta, 2004 citados em Nunes e Lins, 2009, p. 1). Vasconcelos (2009 citado em Marangoni et al., 2016, p.15) aponta, como fatores de prejuízo à saúde dos trabalhadores, as extensas jornadas de trabalho, o ritmo acelerado de produção, o excesso de tarefas e a remuneração baixa em relação à responsabilidade e à complexidade do trabalho desenvolvido. Como consequência, o trabalho deixa de ser visto como fonte de prazer e vínculos sociais, e de retorno material, para tornar-se sofrimento. No ambiente organizacional, fatores como clima desfavorável, rigidez das normas, divisão do trabalho, excesso de hierarquização, falta de autonomia, crescente competição, exigência para o desenvolvimento de novas competências e necessidade de trazer maiores resultados podem levar as pessoas ao limite de sua resistência física e psicológica. Assim, quando a demanda do trabalho excede as habilidades pessoais e o trabalhador não consegue mais se adaptar às exigências organizacionais, pode surgir um desgaste anormal ou a diminuição da capacidade da pessoa para o trabalho. Tudo isso pode contribuir para o surgimento de doenças ocupacionais.

O artigo 20 da Lei nº 8.213 (1991) define doença ocupacional ou profissional como a enfermidade “produzida ou desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade e constante da relação elaborada pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social”. A lista de doenças relacionadas ao trabalho é bastante extensa e, sendo assim, optou-se por não apresentá-la aqui, já que está disponível no documento elaborado pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social, em que as doenças estão codificadas em consonância com a Classificação Internacional de Doenças (CID). As doenças ocupacionais são aquelas em que o trabalho ou as condições em que ele é realizado constituem causa direta para seu acometimento (Instituto Nacional do Seguro Social [INSS], 2016; Ministério da Saúde [MS], 2001). “As doenças profissionais são doenças contraídas em resultado de uma exposição a fatores de risco subjacentes a uma atividade profissional” (OIT, 2013, p.6).

De acordo com o Ministério do Trabalho (2017b), no Brasil, estima-se que ocorram 115 mil casos de adoecimento de trabalhadores por ano, sendo em 1º lugar: doenças do sistema osteo-muscular e tecido conjuntivo (45% LER/DORT membros superiores; 49% problemas na coluna vertebral); 2º lugar: transtornos mentais (depressão/ansiedade- 49%; relação ao estresse grave – 44%); 3º lugar: doenças do sistema nervoso (86% síndrome do túnel do carpo e outros transtornos dos nervos de membros superiores); 4º lugar: doenças do aparelho digestivo (80% hérnias); 5º lugar: doenças do sistema circulatório (36% varizes). Entre os servidores públicos predominam as causas de afastamentos que, provavelmente, têm relação com as condições e a organização do trabalho e que mostram as mesmas tendências encontradas nos trabalhadores de empresas privadas. Porém, não existem dados consolidados sobre a saúde desse grupo de trabalhadores no Brasil (Cunha et al., 2009 citado em Vale, Maciel, Nascimento, Vasconcelos e Pimentel, 2015, p.71). A inexistência de um sistema de informações de saúde que permita traçar o perfil de adoecimento dos servidores públicos dificulta a consolidação de diretrizes para o desenvolvimento de uma política pública relacionada ao trabalho nesse setor (Carneiro, 2011 citado em Vale et al., 2015, p. 71). Diante do exposto, é possível afirmar que os afastamentos por doenças são um importante problema das organizações públicas ou privadas. Considerando o impacto causado pelas doenças ocupacionais nas instituições, é importante que os empregadores procurem proporcionar a seus colaboradores um ambiente de trabalho seguro e saudável. Essa atitude pode trazer ganhos para a organização, tais como aumento da produtividade e

competitividade; melhoria do ambiente de trabalho e das relações com os trabalhadores; valorização da marca e credibilidade da empresa; diminuição dos gastos operacionais decorrentes de adoecimentos e acidentes, e maior adesão dos empregados aos objetivos empresariais (MT, 2017b).

2.4 Doenças Ocupacionais no Serviço Público

É importante destacar que os servidores públicos também estão sujeitos às transformações do mundo do trabalho. No contexto das organizações públicas, a luta de forças se manifesta entre o “novo e o velho”, contrapondo as inovações à tradicional burocracia e criando condições de trabalho nem sempre favoráveis à manutenção da saúde do servidor ou empregado público (Pires e Macêdo, 2006 como citado em Vale et al., 2015, p.2). De acordo com Varge (2015), desde a década de 1990, a gestão de pessoas da Administração Pública vem passando por transformações, tais como enxugamento do quadro de pessoal e intensificação de privatizações de empresas públicas. A abordagem gerencial passou a ser o foco e as práticas de gestão das empresas privadas passaram a ser incorporadas na esfera pública, com o objetivo de alcançar a eficácia. Nessa visão, o servidor público desempenharia as atividades-fim do Estado com maior eficácia, assumindo, assim, o papel de prestadores de serviços. A Administração Pública, cada vez mais, adota práticas de gestão próprias de organizações privadas, tais como banco de horas, carga horária extensa, imposição de metas e objetivos a serem cumpridos em curto espaço de tempo e pressão por resultados (Vale, Maciel, Nascimento, Vasconcelos e Pimentel, 2015). Para Chanlat (2002 citado em Coutinho, Diogo e Joaquim, 2011, p. 3), “a natureza do serviço público não é redutível àquela de uma empresa privada, pois este serviço deveria pautar-se pela “ética do bem comum”, ou seja, pela promoção e pela garantia do bem-estar a todos os membros da sociedade”. “Nessa modernização, a desconsideração às variações e complexidades de contextos locais, situação de trabalho, inadequação de recursos e condições de trabalho não são levadas em conta por muitos dirigentes e gestores” (Silva, 2011, p.487). Ocorre um conjunto de transformações que atinge vários aspectos organizacionais, tais como o ritmo de trabalho, a natureza e a divisão de tarefas e as exigências quanto aos resultados esperados, dentre outros. Todas essas mudanças ampliam as exigências sobre os servidores quando da realização do seu trabalho. Além disso, muitas vezes, por um lado, os servidores públicos são exigidos quanto à adaptabilidade à nova realidade e, por outro lado, não são oferecidas condições de trabalho condizentes. Tudo isso repercute diretamente na qualidade dos serviços prestados e na qualidade de vida do trabalho. Estudos realizados com servidores públicos chamam a atenção para a prevalência dos transtornos mentais e comportamentais, e as doenças do

sistema osteo-muscular e do tecido conjuntivo como principais causas de morbidade e incapacidade entre os servidores (Barboza e Soler, 2003; Cunha, Blank e Boing, 2009; Gasparini, Barreto e Assunção, 2005; GehringJunior et al., 2007; Godoy, 2001; Reis et al., 2003; Sampaio et al., 2003; Silva e Marziale, 2000; Silva, Pinheiro e Sakurai, 2007; Sala et al., 2009 citados em Silva, 2010, p.29). As condições inadequadas de trabalho, o intenso desgaste físico e psíquico e o estresse ocupacional são apontados como os principais fatores associadas à significativa ausência de servidores por doenças (Silva, 2010). Indicadores de afastamento por doenças são importantes ferramentas de gestão, monitoramento e avaliação da saúde do coletivo de trabalhadores, atuando como instrumento de monitoramento do afastamento do trabalho por motivo de doença. Os indicadores possibilitam o acompanhamento das variações do adoecimento ao longo do tempo e a comparação de resultados dentro e fora de uma instituição. A composição do conjunto de indicadores de permite comparar resultados entre estudos do gênero (Leão, Barbosa-Branco, Rassi Neto, Ribeiro e Turchi, 2015).

Metodologia

A partir da análise das percepções dos servidores sobre o ambiente de trabalho, a finalidade do estudo foi verificar de que forma o clima organizacional exerce influência nos afastamentos de servidores, decorrentes de doenças ocupacionais. Tendo em vista os objetivos definidos, considerou-se que, para alcançá-los, seria mais adequado centrar a pesquisa num foco único, dirigido a grupo específico, de forma a explorar e a descrever a realidade vivenciada pelo público-alvo. Sendo assim, a investigação assenta tem respaldo nos pressupostos sobre pesquisa qualitativa e se configura como estudo de caso. A investigação qualitativa caracteriza-se como “fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal; é uma pesquisa descritiva em que os investigadores, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados, examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado” (Bogdan e Biklen, 1994 citado em Boaventura, 2014, p.56). O estudo de caso consiste no estudo que analisa, com profundidade, um ou poucos fatos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2017; Santos, 2013). “É o delineamento mais adequado para a pesquisa de fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos” (Yin, 2001 citado em Gil, 2017, p. 54). O lócus

da pesquisa foram os Campi do Instituto Federal de Brasília – IFB e a amostra foi composta pelos servidores públicos, técnico-administrativos e docentes da instituição. Os instrumentos de recolha de dados da pesquisa foram aplicação de questionário de pesquisa de clima organizacional e análise documental de relatório de afastamento dos servidores por doenças. Para a pesquisa de clima organizacional utilizou-se a Escala de Clima Organizacional (ECO) elaborada por Martins (2008), contendo 63 itens agrupados em cinco fatores denominados apoio da chefia e da organização; recompensa; conforto físico; controle/pressão e coesão entre os colegas. Os resultados da ECO devem ser apurados por fator. Assim, haverá um resultado para cada um dos fatores e o diagnóstico do clima será baseado nos cinco aspetos. Para a devida apuração devem-se somar os valores marcados pelos respondentes em cada item de cada fator e dividir o total pelo número de itens. Depois, somam-se as médias de cada respondente em cada fator e divide-se pelo número de respondentes, e assim sucessivamente. Os resultados das médias fatoriais deverão ser sempre um número entre 1 e 5, que é a amplitude da escala de respostas. Cabe esclarecer que, considerando a realidade organizacional do serviço público, a denominação do fator “recompensa” foi substituída por “reconhecimento”. No entendimento da pesquisadora, este termo é mais adequado para o tratamento dispensado ao servidor público. A alteração justifica-se pelo fato de que o termo recompensa poderia ser entendido apenas como retribuição financeira, porém, a remuneração do servidor público obedece ao que é determinado pelo plano de carreira da categoria ao qual pertence, sem possibilidades legais de flexibilização. Todavia, não foram realizadas alterações nas definições da ECO validadas. Foi realizada análise documental da relação de servidores que estiveram afastados do trabalho em decorrência de doenças ocupacionais, no período compreendido entre os anos de 2012 a 2017, no sentido de identificar a CID e buscar possíveis relações com a pesquisa de clima organizacional desenvolvida. “A pesquisa documental é trabalhada com base em documentos que não receberam tratamento de análise e síntese” (Santos, 2013, p.198). As vantagens desse tipo de pesquisa são a confiança nas fontes documentais, o baixo custo e o contato do pesquisador com documentos originais (Santos, 2013). Para o tratamento dos dados da pesquisa de clima os mesmos foram interpretados conforme o que preconiza Martins (2008) na Escala de Clima Organizacional. Dessa forma, a média com valor maior que 4 indica clima positivo, enquanto o valor menor que 2,9 corresponde a clima negativo, com exceção do fator controle e pressão, cuja interpretação é inversa. Para chegar ao valor da média dos fatores utilizou-se o método da ECO de Martins (2008). Assim, somaram-se

os valores marcados pelos respondentes em cada item e dividiu-se o total pelo número de itens. Por exemplo, para o Fator 1, apoio da chefia e da organização, somaram-se valores das respostas aos itens 1 até o 21 e dividiu-se o resultado por 21. Depois, somaram-se as médias de cada respondente em cada fator e dividiu-se pelo número de respondentes, e assim sucessivamente. Dessa forma, os valores foram sempre um número entre 1 e 5. No que se refere à análise documental a partir dos dados obtidos por meio de relatório foi feita a distinção de doenças ocupacionais por meio do CID de cada afastamento. A devida caracterização como doença ocupacional foi realizada por meio da lista de doenças ocupacionais constantes no Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. Na realização da análise dos afastamentos foram excluídos os referentes a parto, gravidez e acompanhamento de pessoa da família.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados do questionário de pesquisa de clima organizacional mostraram que os servidores do IFB percebem o clima organizacional como mais ou menos favorável. De acordo com Bispo (2006) este tipo de clima traz as seguintes características para a organização: indiferença, apatia; baixa integração empresa/funcionários; baixa retenção de talentos; baixa produtividade; média adaptação às mudanças; média rotatividade; média abstenção; média dedicação; médio comprometimento com a qualidade; clientes/público-alvo indiferentes; médio aproveitamento nos treinamentos; baixo envolvimento com os trabalhos; algumas doenças psicossomáticas e estagnação nos trabalhos.

O fator controlo e pressão foi o único que apresentou média positiva (2,88). Cumpre destacar que, embora a média do fator tenha sido 2,88, este valor é positivo, pois, de acordo com a ECO, a interpretação desse fator é inversa à dos demais. Dessa forma, os valores menores que 2,9 indicam um clima positivo porque existe pouca pressão e baixo controlo (Martins, 2008). Os dados da tabela mostram, ainda, que o fator coesão entre os colegas detém uma média próxima de ser considerada positiva (3,65), indicando ser um dos fatores predominantes no clima organizacional do IFB. Este fator se refere à união, vínculo e colaboração entre os colegas de trabalho (Martins, 2008). Sendo assim, conclui-se que, para os pesquisados, os aspetos referentes ao relacionamento interpessoal, como nível de integração, disponibilidade dos colegas em auxiliar um novo servidor, cooperação entre os

colegas e relações de amizade, são importantes para o bom desenvolvimento do trabalho. O fator de maior negatividade, na percepção dos pesquisados, foi indicado em reconhecimento, cuja média foi de 2,98. Considerando o que determina a ECO, a média desse fator está bem próxima de ser considerada como negativa. Cabe lembrar que, segundo Martins (2008), o item está voltado para diversas formas de recompensa utilizadas para premiar a qualidade, a produtividade, o esforço e o desempenho do trabalhador. O resultado converge com os de Tavares (2003 como citado em Carneiro, 2006, p. 28) que assevera que a falta de reconhecimento do trabalho é uma das principais queixas dos servidores públicos. Esse fato repercute no bem-estar do servidor, na medida em que frustra o desenvolvimento de suas potencialidades, tanto profissionais quanto individuais, além de não proporcionar à pessoa a vivência de ser valorizado pelo que faz. Ao analisar as médias de acordo com a categoria profissional foi possível perceber que os fatores apoio da chefia e organização, conforto físico e coesão entre os colegas obtiveram médias medianas e equivalentes entre as categorias. Já o fator reconhecimento apresentou diferentes percepções sendo que para a categoria docente apresentou média 3,13 que é considerada como mediana. Já para os técnico-administrativos, a média de percepção desse fator do clima foi 2,86, que indica clima ruim. Considerando a média negativa apresentada e, ainda, que nenhuma categoria perceba o fator como positivo, é possível inferir que, na visão dos respondentes, a gestão não está adotando práticas que estimulem de forma satisfatória o reconhecimento dos servidores, principalmente no que se refere aos técnicos administrativos. Também houve diferença na percepção das categorias com relação ao fator controle e pressão. Para os docentes, a média do fator foi de 2,63, que representa clima bom; já para os técnico-administrativos foi de 3,09, que aponta para um clima mediano. Com base nessas informações é possível inferir que as diferentes atribuições das categorias exercem influência na percepção do clima organizacional existente no IFB e que existe um médio controle e pressão sobre a categoria de técnico-administrativos.

Em relação ao tempo de serviço dos respondentes verifica-se que a percepção dos fatores apoio da chefia e organização, conforto físico, controle e pressão e coesão entre os colegas está uniforme entre os respondentes, não apresentando variações significativas. O fator controle e pressão foi identificado como positivo pelos respondentes com todos os tempos de serviços, embora com o valor bem próximo de 2,9, que é o limiar para ser considerado como positivo. O reconhecimento apresentou uma pequena diferença que o caracterizou

como negativo para os que estão na instituição há menos de um ano. De forma geral, o fator recebeu notas baixas e ficou bem perto de ser considerado como negativo pelos respondentes. Diante dos resultados e da variação mínima nos valores dos fatores, é possível afirmar que o tempo de serviço não influenciou a percepção a respeito do clima organizacional do IFB. Estes dados corroboram os relatos de Rocha et al. (2011) e Vieira (2015) quanto ao fato de o tempo de serviço não exercer influência nas percepções dos respondentes sobre o clima organizacional. Ao mesmo tempo, discordam dos de Rocha (2010 citado em Vieira, 2015, pp. 44-45) que afirma que, com o passar do tempo, os indivíduos se tornam mais críticos em relação à sua organização e às condições de trabalho e, ainda, que os colaboradores mais recentes e os mais antigos tenham melhor percepção do clima. No que se refere as médias dos fatores do clima percebidos pelos servidores que ocupam ou não cargo de gestão no IFB. Os dados coletados apresentaram clima mediano e demonstraram que as percepções foram praticamente iguais, apresentado diferença mínima nos fatores reconhecimento e controle e pressão. Com bases nas informações constantes na tabela pode-se afirmar que não houve diferença nas percepções dos respondentes que ocupam cargo de gestão do IFB, em relação aos que não ocupam.

Por outro lado, de acordo com o relatório de afastamento por doenças ocupacionais, no período pesquisado, 152 servidores se afastaram por doenças definidas no Decreto no 3.048 (1999) como ocupacionais, o que totalizou 2.233 dias de afastamento, o que perfaz a média de, aproximadamente, 466 dias de afastamento por ano. A partir dos dados coletados foi feita análise detalhada dos afastamentos, de modo a identificar os que o CID enquadra, conforme o Decreto 3.048 (1999), como doença ocupacional. Ao proceder à análise dos dados pode-se verificar que, entre 2012 e 2016, houve aumento significativo de afastamento por doenças ocupacionais; já em 2017, houve redução em relação ao ano anterior. Um fato que chama atenção é o total de dias de afastamento, pois, embora, para algumas doenças, haja um número pequeno de servidores, a quantidade de dias em que os servidores se mantiveram afastados é expressiva. O absenteísmo por doença é um fator que merece a atenção da gestão das organizações, pois traz impactos negativos, como redução da força de trabalho; queda de produção, além da sobrecarga e possível insatisfação dos trabalhadores que terão que executar as suas tarefas e as dos demais. De acordo com a Lei no 8.112/90, o servidor público poderá se afastar para cuidar da própria saúde por até 24 meses. Após esse prazo, deve se aposentar por invalidez permanente ou retornar ao trabalho. Durante esse

interregno, a Administração Pública fica impossibilitada de repor a força de trabalho, pois a vaga continua sendo ocupada. Assim sendo, a reposição do funcionário afastado é complexa, pois está atrelada ao que determina a legislação. Ao realizar análise da ocorrência dos afastamentos, identificou-se que 79,61% concentraram-se em apenas dois dos 16 grupos da CID; 44,74% correspondiam a doenças do sistema osteo-muscular e do tecido conjuntivo (Grupo M) e 34,87% aos transtornos mentais e comportamentais (Grupo F). No caso do Grupo M, as doenças que predominaram foram cervicalgia, dor articular, outras sinovites e tenossinovites. Aspectos relacionados à modernização e à informatização, mobiliário inadequado, posturas viciosas, repetitividade e aumento do ritmo de trabalho, entre outros, podem explicar esses resultados (Vale et al., 2015). No Grupo F, episódios depressivos e reações ao estresse grave e transtornos de adaptação apresentaram-se como mais frequentes. Segundo a literatura, essas doenças estão relacionados com a organização e as condições de trabalho (Sanderson e Andrews, 2006 citado em Vale et al., 2015, p.74). Devido à duração das ausências e às suas taxas de recorrência, as faltas relacionadas a doenças mentais são um dos tipos mais caros de ausências por doenças (Magalhães et al., 2018). Os dados corroboram os do Ministério do Trabalho (2017b) que afirma que as doenças ocupacionais que mais acometem os trabalhadores são, em primeiro lugar, as do sistema muscular e do tecido conjuntivo, e, em segundo lugar, os transtornos mentais e de comportamento. Pode-se afirmar também que esses dados vão ao encontro de dados da OIT (2013) que destaca que as doenças relacionadas a perturbações mentais e as musculoesqueléticas são cada vez mais frequentes na atual realidade de ambiente de trabalho. “Atualmente os transtornos psíquicos destacam-se como moléstias que acometem grande número de trabalhadores; no entanto, a caracterização das doenças musculoesqueléticas ocupacionais continua sendo predominante” (Teixeira, 2012, p. 119). Ao realizar a concatenação entre os afastamentos por doenças ocupacionais mais frequentes no IFB, no período estudado e a pesquisa de clima organizacional desenvolvida, é possível fazer ponderações a respeito de como o clima exerce influência nos afastamentos por doenças ocupacionais. Quanto às doenças do sistema osteo-muscular e do tecido conjuntivo - que apresentaram maiores índices de afastamentos - o MS (2001) aponta, entre os responsáveis para o acometimento, inflexibilidade, alta intensidade do ritmo de trabalho, execução de movimentos repetitivos, ausência de controle sobre o ritmo de trabalho, exigência de produtividade, uso de mobiliário e equipamentos desconfortáveis. Sendo assim, considerando as descrições feitas por Martins (2008) na ECO e as médias apresentadas na pesquisa de clima organizacional, pode-se afirmar que os fatores

do clima apoio da chefia e organização, conforto físico e controle e pressão exercem influência direta sobre os afastamentos desse grupo de doenças. Explanando de forma objetiva, os aspetos inflexibilidade, alta intensidade do ritmo de trabalho, execução de movimentos repetitivos, ausência de controlo sobre o ritmo de trabalho e exigências de produtividade estão relacionados com os fatores apoio da chefia e organização e controlo e pressão. Já o uso de mobiliário e equipamentos desconfortáveis refere-se a conforto físico. No que se refere às doenças relacionadas a transtornos mentais e comportamentais, as principais causas são alta demanda, imprecisão quanto às expectativas, metas inalcançáveis, trabalho extremamente monótono, percepção do trabalho sem importância, violência no trabalho, situações momentâneas e súbitas de alto nível de estresse e testemunha constante de sofrimento humano de terceiros (MT, 2017a). Dessa forma, pode-se afirmar que elas são influenciadas pelos fatores apoio e chefia da organização, reconhecimento, controle e pressão e coesão entre os colegas. Analisando-se as características do clima mediano, predominante no IFB, é possível identificar compatibilidade com as consequências dos afastamentos por doenças, tais como baixa produtividade, médio comprometimento com a qualidade e apatia, que pode ser oriunda da desmotivação. Outro aspeto relacionado a esse tipo de clima é a média abstenção que foi também identificada pela pesquisa.

Considerações Finais

A pesquisa de clima organizacional mostrou que os servidores do IFB percebem o clima como mediano, com destaque para o fator reconhecimento, que apresentou médias negativas. O clima mediano tem como características indiferença, apatia, baixa integração empresa/funcionários, baixa credibilidade mútua empresa/funcionários, baixa retenção de talentos, baixa produtividade, média adaptação às mudanças, média rotatividade, média abstenção, médio comprometimento com a qualidade, clientes indiferentes, médio aproveitamento dos treinamentos, baixo envolvimento, algumas doenças psicossomáticas e estagnação dos trabalhos (Bispo, 2006). Considerando essas características e os impactos que podem causar, além dos benefícios que o clima favorável traz para a organização e para as pessoas que nela trabalham, é importante que a gestão invista em planos de ação, visando à melhoria dos fatores do clima organizacional do IFB. As doenças ocupacionais que mais afastaram os servidores do trabalho no período pesquisado foram as relacionadas ao sistema osteo-muscular e conjuntivo e aos transtornos mentais, totalizando 79,61% dos

afastamentos. Merece destaque a quantidade de dias de trabalho perdidos em decorrência dos afastamentos. Foram 2.233 dias de ausência ao trabalho. Isso tem um custo alto para a organização que conta com força de trabalho reduzida, como diminuição da produtividade e da qualidade dos serviços prestados, além da sobrecarga sobre os demais trabalhadores, o que pode desencadear outras doenças ocupacionais ou não. São encontrados trabalhos que mostram que aspectos do clima, como liderança, organização do trabalho, modelo de gestão, condições de trabalho; fatores internos e externos à organização e relacionamento interpessoal, entre outros, exercem influência no adoecimento dos trabalhadores. Ao fim do presente estudo é oportuno pontuar que as pessoas são um importante recurso dentro de qualquer organização e devem ser vistas como parceiras e não só como números. Dessa forma, é importante o envolvimento da gestão para a promoção de um clima organizacional que favoreça a motivação e a satisfação dos servidores. Assim, o trabalho não será visto pelo trabalhador como fonte de dor e sofrimento, e sim como meio de satisfação de necessidades e realização pessoal e profissional. Tudo isso tem um papel importante para a redução do número de doenças e de afastamentos do trabalho.

Proposta de Intervenção

Os resultados da pesquisa demonstraram que o clima do IFB é percebido pelos servidores do IFB como mediano. Nessa linha, as propostas de intervenção foram direcionadas, principalmente, para a melhoria de fatores que apresentaram médias mais baixas na pesquisa e que merecem maior atenção da gestão no momento atual. Quanto às doenças ocupacionais, as propostas referem-se às formas de conhecimento, por parte do IFB, das causas de absenteísmo dos seus servidores, além de promoção e prevenção da saúde. No que se refere à melhoria do clima organizacional as sugestões propostas são: inclusão de pesquisa de clima organizacional como uma prática administrativa e periódica; implementação de plano de ação que envolva atividades de promoção de qualidade de vida no trabalho; desenvolvimento de programas de treinamento e implantação de programas de comunicação organizacional eficazes para auxiliar o desempenho do cumprimento das tarefas cotidianas; realização de reuniões periódicas que permitam dar feedback sobre o desempenho dos trabalhos desenvolvidos pelos servidores; promoção de palestras/seminários motivacionais e de projetos que envolvam a interação entre os servidores e entre servidores e gestão; realização de estudo sobre a viabilidade de recompensa (não necessariamente financeira)

para premiar servidores que apresentam boa produtividade. Quanto às doenças ocupacionais sugere-se: registro das causas de afastamentos para a realização de análises que contribuirão para conhecer as determinações e as causas das maiores incidências de absentismo; verificar a necessidade de adequação do mobiliário; promoção de ações para a realização de pausas e exercícios durante a jornada de trabalho tais como ginástica laboral; criação de programas de incentivo à prática de exercícios físicos regulares; definição de metas adequadas e claras aos servidores; incentivo a práticas que estimulem os relacionamentos interpessoais; práticas de reconhecimento do valor trabalho realizado; realização de programas de apoio e acompanhamento de profissionais submetidos a situações de alto estresse.

Referências Bibliográficas

- Ahrens, R. de B. (2016). Proposta de uma ferramenta de análise de ambiente organizacional com foco em QV, QVT e clima organizacional. Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1955> Acesso: 10 outubro 2017.
- Andrade, P. S.; Cardoso, T. (2012). Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. *Saúde e Sociedade*, 21 (1), 129-140. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902012000100013>
- Bispo, C. A. F. (2006). Um novo modelo de pesquisa de clima organizacional. *Revista Produção*, 16 (2), 258-273. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S010365132006000200007>
- Boaventura, E. M. (2014). *Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação e tese*. São Paulo, SP: Atlas.
- Carneiro, S. A. M. (2006). Saúde do trabalhador público: questão para a gestão de pessoas: a experiência na Prefeitura de São Paulo. *Revista do Serviço Público*, 57 (1), 23-49. Recuperado em <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1458> Acesso: 3 julho 2018.
- Coutinho, M. C.; Diogo, M. F.; Joaquim, E. (2011). Cotidiano e saúde de servidores vinculados ao setor de manutenção em uma universidade pública. *Revista brasileira de saúde ocupacional* [online], vol.36, n.124, pp.227-237. <http://dx.doi.org/10.1590/S030376572011000200006>
- Cunha, A. S. ; Santos, C. F.; Shultz, E. A.; Sousa, F. E.; Matos, M. A. ; Eckardt, M.; Silva, N. A.; & Freitas, R. V. (Org). (2014). *Pesquisa de Clima Organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Paraíso do Tocantins*. Recuperado em http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/130520151538AnalisedaPesquisadeClimaOrganizacionalIFTO21.pdf Acesso: 15 março 2018.
- Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999 (1999). Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3048.htm Acesso: 13 julho 2018.
- Dias, R. (2012). *Sociologia das Organizações* (2ª ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Ferreira, P. I. (2013). *Clima organizacional e qualidade de vida no trabalho*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.

- Gil, A. C. (2007). *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo, SP: Atlas.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6ª ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Instituto Nacional do Seguro Social (2016). *Anuário estatístico de acidentes de trabalho*. Brasília, DF: MF.
- Köche, J. C. (2015). *Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lacombe, F. J. M. (2011). *Recursos humanos: princípios e tendências* (2ª ed.). São Paulo, SP: Saraiva.
- Leão, A. L.; Barbosa-Branco, A.; Rassi Neto, E.; Ribeiro, C. A.; Turchi, M. D. (2015). Absenteísmo-doença no serviço público municipal de Goiânia. *Rev Bras Epidemiol*; 18(1): 262-277, Jan-Mar/2015. Tab. Recuperado em 09 de outubro de 2018 de <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-736428>.
- Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (1991). Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 13 julho, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm
- Magalhães, O. S. F.; Zanin, L.; Flório, F. M. (2018). Avaliação do absenteísmo por motivo de doença em funcionários técnico-administrativos de uma universidade federal. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde*. p. 59-69: Vitória. Recuperado em 26 de julho de 2018 de <https://doi.org/10.21722/rbps.v20i1.20609>.
- Marangoni, V. S. L.; Neves, A. L. M.; Souza, Z. A., Filho; Martins, G. (2016). Afastamento laboral por transtornos mentais entre os servidores da prefeitura municipal de Manaus: uma análise preliminar. *Semina: Ciências Biológicas e da Saúde*, Londrina, v. 37, n. 2, p. 13-24, jul./dez. 1 em 12 de junho de 2018 de: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0367.2016v37n2p13>.
- Martins, M. C. F. (2008). Clima organizacional. In *Medidas de comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e gestão* (pp. 29-40). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Martins, M. C. F.; Oliveira, B.; Silva, C. F.; Pereira, K. C., Sousa, M. (2004). Construção e validação de uma escala de medida de Clima Organizacional. Florianópolis: *Revista Psicol.* V.4, n.1. Recuperado em 03 de março de 2018 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v4n1/v4n1a03.pdf>.
- Maximiano, A. C. A. (2007). *Introdução à administração* (7ª ed.). São Paulo, SP: Saraiva.
- Ministério da Saúde (2001). *Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços da saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Ministério do Trabalho (2017a). *Como prevenir as doenças ocupacionais*. Brasília, DF: Ministério do Trabalho. Recuperado em 19 julho, 2018, de <http://trabalho.gov.br/noticias/4868-como-prevenir-as-doencas-ocupacionais>
- Ministério do Trabalho (2017b). *Campanha nacional de prevenção de acidentes do trabalho 2017*. Brasília, DF: Ministério do Trabalho. Recuperado em 25 julho, 2018, de <http://trabalho.gov.br/seguranca-e-saude-no-trabalho/canpat>
- Moreira, E. G. M. (2012). *Clima organizacional*. Curitiba. PR: IESDE.
- Moro, A. B.; Balsan L. A. G.; Costa, V. M. F.; Schetinger, M. R. C. (2014). Clima organizacional: fatores significativos na percepção de docentes e discentes vinculados a programas de pós-graduação. *Revista GUAL, Florianópolis*, v. 7, n. 3, p. 01-21, set. 2014. Recuperado em 03 de março de 2018 de <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n3p1>.
- Nunes, A. V. L.; Lins, S. L. B. (2009). Servidores públicos federais: uma análise do prazer e sofrimento no trabalho. *Psicologia, Organizações e Trabalho*, 9 (1), 51-67.

- Recuperado em 13 junho, 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572009000100004
- Organização Internacional do Trabalho (2013). A prevenção das doenças profissionais. Genebra: OIT. Recuperado em 17 julho, 2018, de http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/safeday2013_relatorio.pdf
- Rocha, J. D.; Pinto, F. R.; Pinheiro, L. V. (2011). Clima organizacional: a percepção dos colaboradores de uma siderúrgica multinacional brasileira. *Revista de Psicologia*, 5 (15), 48-56. Recuperado em 29 agosto, 2018, de <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/21/21>
- Santos, E. dos (2013). *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica* (10ª ed.). Niterói, RJ: Impetus.
- Silva, D. O. da (2010). Fatores associados à ocorrência e duração dos afastamentos para tratamento de saúde em trabalhadores de uma instituição federal de ensino superior na Bahia. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Saúde Coletiva, Salvador, BA. Recuperado em 10 outubro, 2018, de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10324>
- Silva, E. S. (2011). *Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, M.; Diehl, L. (2013). A relação entre cultura e clima organizacional em uma empresa do ramo alimentício do Vale Taquari/RS. *Destaques Acadêmicos*, 5(1), 7-17.
- Silva, M. J. de R. N. (2012). Clima e cultura organizacional: implicações na gestão democrática no contexto da escola pública. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, PO. Recuperado em 10 janeiro, 2018, de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2988/1/msc_mjrnsilva.pdf
- Tachizawa, T.; Ferreira, V. C. P. ; Fortuna, A. M. (2013). *Gestão com Pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios* (5ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Teixeira, Márcia Cunha (2012). A invisibilidade das doenças e acidentes do trabalho na sociedade atual. *Revista de Direito Sanitário*, 13 (1), 102-131. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9044.v13i1p102-131>
- Vale, S. F. do, Maciel, R. H. ; Nascimento, A. P. T. do; Vasconcelos, J. W. O.; Pimentel, F. H. P. (2015). Análise de diagnósticos associados às licenças médicas de servidores públicos do Ceará. *Revista de Psicologia*, 6 (1), 68-81. Recuperado em 5 maio, 2018, de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1694/1485>
- Varge, C. M. (2015). Significado do trabalho para servidores técnicos e administrativos de uma instituição pública de ensino superior no interior paulista. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Medicina de Botucatu, Botucatu, SP. Recuperado em 15 junho, 2018, de <http://hdl.handle.net/11449/132102>
- Vieira, M. S. O. C. (2015). Clima organizacional na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Campus de Currais Novos. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, RN. Recuperado em 14 fevereiro, 2018, de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20363>

O Clima Organizacional Favorável como Variável Necessária à Gestão Democrática e Participativa

Adriana Tavares

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil
adriana.tavares@gmail.com

Sónia Alexandre Galinha

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

Márcia Reis

Universidade Estadual Paulista e Universidade Estadual de Campinas, Brasil
malo.reis@uol.com

Nota Introdutória

Este capítulo, resultante de uma dissertação, traz considerações acerca da importância do clima organizacional favorável com vistas ao processo de gestão democrática e participativa. A pesquisa orientou-se pela abordagem em caráter qualitativo e quantitativo, caracterizando assim, um estudo de caso misto. Nos resultados foram detetados pontos com oportunidades de melhoria, que podem auxiliar na implementação de avanços no processo de gestão democrática e participativa, reforçando a importância do ambiente organizacional como um dos seus principais contributos. Nesse sentido, as conclusões apontam para a relevância dos estudos organizacionais, com ênfase no clima, como modalidade sujeita às mudanças além da própria cultura.

A educação demandada atualmente está respaldada no desenvolvimento da cidadania, da consciência coletiva voltada para o bem do ser humano, e de sua convivência pacífica e democrática com a natureza e com o próximo. Espera-se uma educação voltada para o desenvolvimento de competências que confirmem ao indivíduo ferramentas adequadas para sua atuação num cenário globalizado. Partindo dessa premissa, num cenário caracterizado pela integração, competitividade e qualidade, a busca por um ambiente que influencie de

forma positiva a satisfação dos sujeitos envolvidos no processo, tem-se mostrado um dos grandes desafios enfrentados da administração. É importante que a atuação dos gestores esteja fundamentada no desenvolvimento de competências que assegurem ao indivíduo o conhecimento e uso de ferramentas adequadas para sua integração num cenário globalizado. Nessa perspectiva merece especial destaque o Relatório Jacques Delors, encomendado em 1996 pela Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura – UNESCO. Esse documento apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada.

Diante dos múltiplos desafios suscitados pela globalização, a educação surge indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais de paz, liberdade e justiça social.

Referencial Teórico

No Brasil, na segunda metade do século XX o fomento desta consolidação destacou-se por meio da diversidade de um conjunto de pessoas que passaram a ter acesso à educação, condição que trouxe à administração um caráter democrático e participativo, estabelecendo assim um ambiente produtivo e dialógico, cenário que segundo Freire (1981) destaca a essência da educação como prática da liberdade. Recentemente, tem-se observado, que práticas voltadas para a criação de uma parceria entre líderes e liderados num processo de gestão participativa tornaram as empresas mais competitivas pela eficiência de suas ações e eficácia de suas operações. Tratando especificamente desse processo na escola, Veiga (1995) salienta que o processo de gestão democrática e participativa implica, necessariamente, uma ampla participação e interação dos representantes de diferentes segmentos das escolas nas decisões/ações administrativo pedagógicas ali desenvolvidas.

A escolha do tema justifica-se pela sua pertinência atual, uma vez que a educação e as suas contingências são preocupações constantes da sociedade em geral. O objetivo desse estudo é analisar e refletir sobre a importância do clima organizacional como aspecto interveniente, que pode ser favorável e facilitador, do processo de gestão democrática e

participativa. Nesse sentido, dois conceitos são fundamentais nesse trabalho – são eles: clima organizacional e gestão democrática e participativa. O Quadro 1 sintetiza esses conceitos:

Conceitos	
Clima organizacional	“É o conjunto de propriedades mensuráveis do ambiente de trabalho percebido, direta ou indiretamente, pelos indivíduos que vivem e trabalham neste ambiente e que influencia a motivação e o comportamento das pessoas” Chiavenato (1997, p.126).
Gestão Democrática e Participativa	“É o processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas possam promover resultados desejados” Luck (2009, p.96).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora
 Quadro 1: Conceitos Fundamentais

A gestão escolar mostra-se um processo de alta complexidade uma vez que o objetivo primordial da escola é formar cidadãos. Para alcançar esse objetivo há que se contar com a atuação de todos os atores envolvidos no processo educacional, pois esta visão e atuação configura a gestão participativa. Para melhor direcionar os distintos momentos e dilemas da prática educativa, pode-se contar com a análise do clima organizacional favorável como pano de fundo no processo de gestão democrática e participativa.

A análise do clima organizacional da escola, por sua vez, fortalece a atuação do gestor no sentido de coordenar esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns, definidos por uma política de ação, inspirada em uma filosofia que seja partilhada por todos e que agregue todos os atores envolvidos no “fazer educativo”.

Clima organizacional, segundo Luz (2003, p.11), é:

indicador do grau de satisfação dos membros de uma empresa, em relação a diferentes aspectos da cultura ou realidade aparente da organização, tais como políticas de RH, modelo de gestão, missão da empresa, processo de comunicação, valorização profissional e identificação com a empresa.

No processo educacional, a observância desse instrumento é essencial para viabilizar a gestão democrática. Em cada decisão ou comunicação expedida, cada norma traçada ou reunião realizada entre dirigentes e dirigidos, o clima organizacional está num processo de permanente formação, sendo a resultante da complexa inter-relação do indivíduo e suas particularidades e os fatores externos ao mesmo.

Para que a escola possa se transformar continuamente, cumprindo sua missão institucional com eficácia e qualidade, parece haver necessidade desse clima positivo, que é uma das variáveis essenciais à gestão democrática. Isso significa dizer que gestor educacional ao colocar em prática o diálogo entre os colaboradores da instituição, a participação da equipa nas decisões e prática a atribuição de responsabilidades tem maiores oportunidades de promover um bom trabalho com sua equipe, tendo em vista melhores resultados.

Assim, em relação ao chamado clima organizacional, Chiavenato (2003, p. 106) diz que “o nome de clima organizacional dado ao ambiente interno existente entre os membros da organização está intimamente relacionado com o grau de motivação dos seus participantes.” Ainda sobre clima organizacional, no que tange à sua identificação como sendo favorável e desfavorável, Chiavenato (2004, p.75) descreve:

O clima organizacional é favorável quando proporciona satisfação das necessidades pessoais dos participantes e elevação do moral. É desfavorável quando proporciona a frustração daquelas necessidades, sabe-se que influencia o estado motivacional das pessoas e é por ele influenciado.

A escola que vivencia a gestão democrática e participativa referendada por um clima organizacional favorável encontra a sua identidade e acompanha sua dinâmica de forma plena. Parece haver um aprendizado mútuo com esse processo, uma vez que ele destaca a importância da vivência coletiva, do caminhar reflexivo, democrático, formativo e propenso para a democracia.

Metodologia

A pesquisa foi orientada pela abordagem de observação mista, tipo de estudo conhecido no meio científico como triangulação, que mistura dados tanto qualitativos quanto quantitativos no momento da interpretação, no caso desta pesquisa combinado pela aplicação de questionários e entrevista semiestruturada. Tanto a abordagem qualitativa, quanto a quantitativa, dentro de suas especificidades, servem como base de apoio para a análise de dados. De acordo com Tuzzo (2016) a complexidade do mundo moderno exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo. Quanto ao procedimento metodológico da pesquisa, foi utilizado o estudo de caso, que segundo Gil (2010) oferece a característica de estudar de forma profunda, exaustiva e detalhada a vida em sociedade, retratando situações da vida real sem prejuízo de sua complexidade e dinâmica natural.

Partiu-se da revisão bibliográfica do tema, quanto a importância da existência de um clima organizacional favorável contextualizando-o num cenário de gestão democrática e participativa. Paralelamente, foi feito um levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores (diretora e supervisora pedagógica da escola), e aplicação presencial de questionários para o corpo docente, e administrativo da instituição.

Após uma análise distinta, foi feita uma triangulação dos dados que para Denzin e Lincoln (2006) representa a combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo

fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais. Os dados recolhidos nas entrevistas com a diretora e supervisora pedagógica, assim como nos questionários aplicados aos servidores (docentes e assistentes administrativos em educação), procuram consolidar as conclusões a respeito do fenómeno investigado. A interpretação dos dados foi realizada de acordo com a “análise de conteúdo” segundo Bardin (2016) conferindo ao processo de tabulação e análise dos dados um cenário com oportunidades de melhoria no que se refere ao objeto da pesquisa.

Universo e amostragem do estudo

No âmbito da Rede Pública de Ensino, a Secretaria de Estado de Educação dispõe de uma estrutura regionalizada, composta por 14 Coordenações Regionais de Ensino – CRE, destinada a acompanhar diretamente as 724 unidades escolares e a, sobretudo, viabilizar o atendimento às especificidades da população em idade escolar dessas localidades. A escola pesquisada, nesta amostragem, é formada por uma comunidade escolar de aproximadamente 1224 alunos, que são divididos entre o 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – séries finais, no turno matutino (406 alunos) e vespertino (364 alunos) e Educação de Jovens e Adultos – EJA – (noturno) que compreende o 1º segmento (99 alunos) até a 4ª etapa do ensino fundamental I, antiga 4ª série, e 2º segmento (355 alunos), até a 9ª etapa do ensino fundamental II, antiga 8ª série. O público do período noturno (ambiente pesquisado), é atendido por uma equipa que totaliza 38 pessoas, sendo que 23 estão em sala de aula, 3 atuam como coordenadores pedagógicos, 1 como supervisor administrativo, e 1 exerce o papel de supervisor pedagógico, a esse número soma-se ainda 4 servidores da área administrativa e outros 4 professores readaptados.

Resultados

Pretendeu-se por meio da análise das entrevistas e questionários aplicados, identificar as percepções dos gestores acerca da importância do clima organizacional favorável no processo de gestão democrática e participativa, identificar as ações voltadas à melhoria do clima organizacional promovidas pela equipe gestora, bem como analisar o grau de satisfação dos servidores com o ambiente de trabalho existente. Em relação à entrevista semiestruturada pode-se afirmar que essa é de natureza aberta, com questões pré-determinadas, mas com ampla liberdade para responder Gil (2010). A aplicação dos

questionários, teve como objetivo analisar a percepção dos servidores mediante o clima organizacional da instituição e sua influência no processo de gestão democrática e participativa, essa ferramenta de pesquisa foi elaborada a partir das orientações de Gil (2010) que afirma que este, consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa, devendo apresentar questões pertinentes face ao objeto e formuladas com clareza, de modo a serem facilmente compreendidas.

A análise do conteúdo das entrevistas foi organizada em categorias que incluíssem não só os temas tratados, mas as percepções dos gestores acerca da influência do clima organizacional favorável no processo de gestão democrática e participativa. As categorias eleitas foram gestão democrática e clima organizacional:

	Conceitos
Gestão democrática	Para Libâneo (2012) “a participação, o diálogo, a discussão coletiva, e a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática” (p.454).
Clima organizacional	Teixeira (2005) define clima organizacional como percepções, opiniões e sentimentos que são expressados pelo meio de comportamentos por um grupo ou organização, em um dado momento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora
Quadro 2: Categorias

A partir da delimitação das categorias, observa-se que a força de trabalho da instituição pesquisada acredita que o clima organizacional favorável é um importante canal de diálogo, e uma estratégia possível para a materialização da construção democrática do processo que tem a educação como um dos pilares da cidadania. Dito isso, faz-se necessário destacar a observância dos conceitos.

A gestão democrática está calcada na participação, no diálogo coletivo, na escuta, na reflexão, na análise de conceitos, na criatividade, no espírito crítico, bem como na investigação das ideias propostas, na expansão do desejo de conhecer e compreender o mundo na busca de razões e fundamentos para um agir mais consciente, coerente e eficaz

(Libâneo, Oliveira & Toschi, 2012). Através da gestão participativa, o cotidiano da escola se caracteriza como um espaço que deixa de ter um único líder, que decide e determina as ações pedagógicas, seus fins e resultados, para valorizar a troca de experiências e aquisição de conhecimentos entre todos os participantes escolares.

No que diz respeito ao entendimento de gestão democrática a entrevistada 1 demonstra o conhecimento do conceito quando afirma:

...numa direção, principalmente democrática...você muitas vezes tem que ceder, você não pode ser uma pessoa radical ... funciona assim trabalho em equipe, em grupo. tem que haver um consenso.

Ainda nesse sentido a entrevistada 2 destaca que:

Participação efetiva da comunidade escolar, ou seja, todos que estão envolvidos no processo educacional devem ser envolvidos na organização da escola, colaborando, opinando para que os projetos pedagógicos e físicos sejam alcançados com êxito.

De fato, para que uma gestão seja considerada democrática, é importante que toda a equipa de servidores da instituição sinta-se parte do processo, cabendo ao gestor a missão de reforçar o modelo de participação na gestão versus gestão da participação. Compete a ele a ação de coordenar as relações entre todos os profissionais, alunos e a comunidade escolar, focando numa educação que permita uma relação democrática e participativa entre os envolvidos.

A gestão democrática é um estilo de administração capaz de socializar várias experiências, reunindo as pessoas em prol da conquista de objetivos comuns. Na escola, como em outras organizações, isso é importante, porque permite criar uma sinergia favorável à solução de problemas e ao despertar de inovações.

Nesse sentido, pontua-se que o clima organizacional, de acordo com Schein (1985, p.12 109-110) “reflete o grau de satisfação pessoal com o ambiente interno” da instituição, e “está vinculado à motivação, à lealdade, à colaboração entre as pessoas, ao interesse no trabalho, à facilidade das comunicações internas, aos relacionamentos entre as pessoas, aos sentimentos e emoções e à integração da equipa” e outras variáveis intervenientes. Nesse âmbito, as entrevistadas 1 e 2 consideram o clima organizacional um fator de desenvolvimento da gestão democrática, conforme trechos.

O clima organizacional é sim um fator de desenvolvimento da gestão democrática e participativa ... eu acho muito bom ... nós fazemos uma reunião onde nós discutimos as ideias, onde nós debatemos o que vamos fazer né? Se vem uma verba pra escola, é feita aquela reunião, a ata, nós apresentamos as prioridades que a escola, o que podemos fazer, e isso fica muito interessante porque todos participam, todos dão opinião. (entrevistada 1)

É o clima positivo e o conhecimento do que é negativo que faz com que a empresa- escola caminhe. (entrevistada 2)

Para George Litwin citado por Luz (2003, p. 10) “clima organizacional é a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e exerce influência no comportamento dos integrantes da equipe”.

Vários são os caminhos e estratégias para a efetivação da gestão democrática na Educação, sendo assim, nesse caminhar, há que se destacar que um ambiente laboral favorável propicia a satisfação das necessidades dos empregados afetando suas atitudes, despertando sua criatividade e a sua capacidade de adaptarem-se às mudanças. Dessa forma, entende-se necessário que a gestão democrática e participativa seja sensível ao clima existente na instituição, pois este conforme estudos, pode ser um valioso aliado, ou um implacável inimigo na atuação do gestor. Refletir sobre clima organizacional implica na percepção dos valores internos e externos da instituição pois estes influenciam de forma direta o andamento das ações.

Sabe-se que a pesquisa e análise de clima organizacional são tarefas árduas. No entanto, se fazem necessárias devido à riqueza de informações que o processo oferece. Os dados obtidos sendo devidamente tratados, aplicados e acompanhados em nível de excelência, auxiliam o gestor a atuar de forma holística considerando que o homem é um ser social, e único em suas particularidades. Com base nos depoimentos das entrevistadas, infere-se que gestores e educadores devem pautar suas ações na busca de um ambiente organizacional construtivo e agradável, fortalecido por princípios éticos e coletivos, que são de grande valia no processo de gestão democrática e participativa.

Ainda no processo de análise das ferramentas de investigação, com foco na percepção dos servidores acerca de clima organizacional, bem como a sua influência no processo de gestão democrática e participativa, destaca-se que os questionários aplicados ao corpo

docente e administrativo da instituição foram inicialmente analisados sob o perfil quantitativo quanto à incidência das respostas, as quais posteriormente foram analisadas qualitativamente.

De acordo com os resultados obtidos por meio de ferramentas de pesquisa mencionadas na escrita deste trabalho, bem como a análise de dados fundamentados em aporte de referencial teórico pertinente, constatou-se que os colaboradores reconhecem a importância da existência de um bom clima organizacional no ambiente de trabalho, bem como o fato de que esse mesmo clima sofre interferências de acordo com o nível de satisfação da força de trabalho. Conforme Luz (2003), o clima organizacional nada mais é do que o reflexo do grau de satisfação dos funcionários da empresa em um determinado momento, capaz de criar oportunidade para crescimento e desenvolvimento ao possibilitar que as comunicações sejam objetivas, abertas e diretas gerando confiança interpessoal, divisão de poder e confrontação construtiva.

A consistência desse resultado demonstra que os entrevistados reconhecem a importância de um ambiente favorável na construção de um bom clima organizacional que priorize a prática de valores éticos, a participação coletiva como eixo central nas tomadas de decisões; assim como o incentivo constante ao diálogo torna possível a criação de um ambiente que seja fértil e propício às mudanças positivas. No entanto, apesar desse entendimento os dados evidenciam que os servidores não estão satisfeitos com as estratégias, ações e reações desenvolvidas pela equipe gestora. É possível que essa insatisfação traga para os servidores a sensação de segurança no ambiente laboral, de impossibilidade de progresso profissional, além de impactar no desejo de participar de projetos que representem novas e positivas experiências no trabalho.

Ainda sob a ótica dos entrevistados, observa-se um nível considerável de concordância com relação à fragilidade do processo de comunicação interna entre os colaboradores e seus superiores, a inexistência de feedback mostrou-se bastante significativa na visão dos servidores. Neste cenário, é importante salientar que a comunicação é uma das mais influentes ferramentas desse processo por meio da qual, grande parte dos problemas, bem como a resolução destes acontece. Torquato (1986) afirma que a retroalimentação recebida dos superiores “*influi diretamente nos níveis de satisfação e de motivação no trabalho dos subordinados*” (p.182). Um relacionamento autêntico entre líderes e liderados só pode ser construído quando se dá e se recebe feedback, pois cria um clima

de relações humanas e compreensão mútua, bem como proporciona o controle dos objetivos pretendidos.

Deste modo, os dados foram interpretados e discutidos, processo que permitiu a identificação das potencialidades, limitações e oportunidades de melhoria do clima organizacional com vistas à gestão democrática e participativa sob a ótica de gestores e servidores da escola pesquisada. Esse conjunto de informações sendo devidamente tratado, aplicado e acompanhado em nível de excelência, habilitam o gestor para atuar de forma holística considerando que a atividade de gestão é, essencialmente uma atividade humana, mas que ocorre de modo coletivo. No decorrer do processo de investigação e análise sobre os temas gestão democrática e participativa e clima organizacional, notam-se algumas convergências e divergências sob a ótica dos pesquisados, dados registrados e apontados a seguir, esse detalhamento favorece maior compreensão clareza acerca do objeto de estudo.

Triangulação das fontes

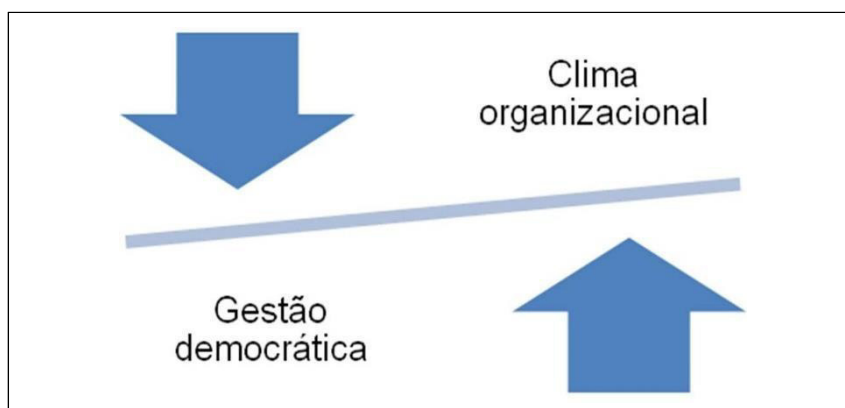


Figura 1: Convergência e divergências

Liderar pessoas não é uma tarefa fácil, pois são seres de diferentes comportamentos, características, opiniões e culturas próprias que precisam estar alinhadas na busca do bem comum. É como ser maestro de uma orquestra em que os músicos têm liberdade para marcar seu próprio compasso na leitura da partitura. Nesse processo, identificar os pontos fortes e oportunidades de melhoria do processo de gestão torna-se essencial para a construção de relacionamentos sustentáveis. A seguir destaca-se alguns dos pontos observados durante a pesquisa entre líderes e liderados.

O clima organizacional é considerado por gestores e servidores como fator imprescindível para favorecimento da gestão democrática. Dito isso, vale salientar que o maior capital

que uma escola possui são as pessoas, portanto, ao pensar e repensar suas práticas o gestor deve buscar a qualidade do clima organizacional, para que seja agradável e cooperativo, pois segundo Chiavenato (1994) as pessoas agem de acordo com as expectativas das outras, ao destacar essa percepção o gestor reflete entender a relevância da parceria íntegra no processo de tomada de decisão. Salientar e direcionar as potencialidades humanas no caminho sinuoso, porém compensador do alcance do bem comum é a condição prévia da educação. Durante a pesquisa identificou-se uma considerável divergência entre as gestoras na abordagem do clima organizacional existente na instituição, enquanto uma considera adequado, outra mostra posição contrária, pontuando em sua fala situações que precisam ser melhoradas.

No que se refere ao conceito e aplicação de gestão democrática, embora a sua definição tenha sido observada e confirmada durante o levantamento e análise dos dados, destaca-se em alguns comentários presentes na recolha dessas informações, uma notória insatisfação dos servidores em relação às condições estruturais da instituição, bem como a descrença em expor sugestões, críticas e elogios, uma vez que não se sentem ouvidos. Esse cenário de incerteza e insatisfação favorece o surgimento de conversas informais que são extremamente prejudiciais ao processo, uma vez que o termo “gestão”, segundo De Sordi (2005), compreende algumas fases como: planeamento, projeto, construção, implementação, utilização, monitoramento, identificação de melhorias e realização de ajustes para que se possa auferir a existência plena desse conceito é necessário atender cada uma dessas fases.

Tratando-se de parceria no processo de tomada de decisão voltada para o bem comum, os pesquisados apontam que a gestão democrática é a porta aberta para o diálogo, participação e valorização dos participantes da comunidade escolar, sendo a condição básica para que haja uma relação harmônica entre clima organizacional e gestão democrática, uma vez que a gestão do clima favorece a gestão democrática e vice-versa.

Agir de forma proativa e sensível ao cenário existente caracteriza-se um dos grandes desafios da educação. Refletir sobre a prática é algo que vai além da identificação dos erros/acertos e dos planos futuros, faz-se necessário um esforço em redirecionar, reorganizar e/ou readequar as diretrizes e ações com confiança e principalmente com o desejo de mudança, uma das características do processo democrático. Parafraseando

Freire (1997), a democracia não é uma palavra vazia e sem sentido, ela precisa ser reconhecida e vivenciada em todo rigor que merece, uma vez que se configura como um dos pontos-chave da educação, essa mesma educação traz consigo o poder de mudar as pessoas e essas, por sua vez mudam o mundo.

Considerações Finais

Com o aporte teórico apresentado e os dados acima citados da pesquisa pode-se perceber, que uma das características da gestão democrática e participativa é o incentivo ao clima organizacional favorável. De acordo com Luck (2001), a compreensão do conceito de gestão democrática pressupõe, em si, a ideia de participação, um trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seus encaminhamentos e agindo sobre elas coletivamente, tendo em vista que a existência de uma organização requer uma ação construtiva conjunta, por um trabalho associado, orientado por uma vontade coletiva.

Desafios sempre serão encontrados em práticas para a participação, visto que há uma diversidade de concepções e opiniões acerca da participação no contexto escolar, portanto, a análise e tratamento adequado do clima organizacional é essencial para toda e qualquer instituição. Especificamente, no caso das instituições educativas que se propõem a implementar uma gestão democrática e participativa estruturada e bem fundamentada, esse contexto precisará ser vivenciado na sua prática pedagógica.

Nesse processo da vivência do clima organizacional favorável à gestão democrática e participativa, parece decisiva a disponibilidade de sujeitos envolvidos para que o caráter inovador se configure e ocorram as mudanças sugeridas. Neste sentido, Algarte (1991) destaca que as mudanças sociais passam, necessariamente, pela mudança individual. Daí a importância da conquista e manutenção, de um ambiente organizacional favorável na construção coletiva do processo de gestão democrática. Quando as pessoas sentem que fazem parte do contexto, que suas ideias estão agregadas ao processo, a tendência é de que este seja concretizado de forma mais consciente e dinâmica o que contribui para que a escola cumpra com as suas finalidades.

Cabe salientar a importância da visão sistêmica da vida, onde o principal não é cada parte, mas “o todo” e como essas partes se inter-relacionam, sendo isso mais importante do que a soma das partes. Esse entendimento se fortalece na perspectiva de Delors (1996) que, por

meio dos quatro pilares da educação, resultaria numa visão holística nutre o desenvolvimento da pessoa global e complexa, a qual deve ao longo da vida tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação.

Sem pretender esgotar o tema, acredita-se que estudos posteriores possam agregar novos conhecimentos acerca do tema abordado neste artigo, desde distintas perspetivas.

Referências Bibliográficas

- Algarte, R (1991). *Planejamento na administração da educação nos diversos níveis do sistema: reflexões e propostas*. RBAE, v.7, (1 e 2).
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Almedina.
- Chiavenato, I. (1994). *Administração de empresas: uma abordagem contingencial*. 3ª ed. São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (1997). *Gerenciando Pessoas*. São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (2003). *Administração de recursos humanos: fundamentos básicos*. 5ª Ed. – São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (2004). *O capital humano das organizações*. 8ª Ed. – São Paulo: Atlas.
- Delors, J. (1999). *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (UNESCO, MEC). São Paulo: Cortez Editora.
- Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Denzin, N. K.; & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- De Sordi, J. O. (2005) *Gestão por processos: uma abordagem da moderna administração*. São Paulo: Saraiva.
- Freire, P. (1981). *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Editora Paz Terra.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5a ed.) São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F.; & Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Luck, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Luz, R. (2003). *Gestão do Clima Organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Schein, E. H. (1990). *Career Anchors (Rev. Ed.), Trainer's Manual*. San Diego: Pfeiffer, Inc.
- Torquato, F. G. (1986). *Comunicação empresarial, comunicação institucional: conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas*. São Paulo: Summus.
- Tuzzo, S. A. (2016). *Os sentidos do Impresso*. Goiânia: Gráfica UFG.
- Veiga, I. P. (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES EM UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - IFB

Lusifátima Ramos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasil
lusifatima.oliveira@ifb.edu.br

Luísa Delgado

Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
luisa.delgado@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

Este artigo trata de uma pesquisa realizada com o objetivo geral de identificar como ocorre a inserção profissional de egressos dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio em Secretariado e Secretaria Escolar em um campus do Instituto Federal de Brasília. A pesquisa teve abordagem qualitativa utilizando entrevistas estruturadas aplicadas a um grupo de alunos egressos dos cursos supracitados, que terminaram a formação técnica em 2016 e junto a agentes de inserção profissional e organizações que contratam estagiários, aprendizes e funcionários efetivos. A população amostral contou ainda com um representante do IFB. Os resultados mostraram que obter um diploma de curso técnico não é garantia de inserção profissional. A exigência de experiência nos processos seletivos é apontada como o maior obstáculo. Os casos exitosos de inserção profissional não ocorreram nas áreas de formação. A inteligência emocional foi apontada como requisito nos processos seletivos, além das competências técnicas adquiridas nos cursos concluídos pelos egressos.

Palavras-Chave: Educação profissional e tecnológica; Inserção Profissional; Mundo do Trabalho; Trabalho.

1 - INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa sobre inserção profissional de egressos de curso técnicos subsequentes em Secretariado e Secretaria Escolar que se formaram em um dos *campi* do Instituto Federal de Brasília – IFB.

Reconhecida como um campo de estudos ainda em construção (Dubar, 2001; Silva, 2004), a temática da inserção profissional suscita questões em vários pesquisadores, do Brasil e do mundo, que investigam como os jovens estudantes que deixam os bancos escolares entram no mundo do trabalho.

E foi pela inquietação em responder à pergunta: “Como os egressos dos cursos técnicos subsequentes do Campus realizam a inserção profissional?” que esta pesquisa foi desenvolvida.

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar como ocorre a inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos subsequentes do campus lócus do presente trabalho. A investigação teve como objetivos específicos: mapear os desafios e possibilidades para a inserção profissional dos egressos de cursos técnicos; apontar quais as demandas os agentes de inserção profissional e as organizações possuem quanto às habilidades e competências dos egressos de cursos técnicos subsequentes para um melhor desempenho nas atividades laborais; verificar em que medida a posse de um diploma de curso técnico contribui para a inserção profissional; compreender quanto a imagem da instituição de ensino, em relação à qualidade dos cursos e da formação dos estudantes, interfere nas perspectivas de inserção profissional dos egressos de cursos técnicos; investigar a importância do estágio e da aprendizagem profissional para a inserção profissional de egressos de cursos técnicos.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 – O TRABALHO E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES

Blanch (2003a) defende que “ao longo da história e através das culturas, o trabalho é uma referência fundamental na vida das pessoas e dos povos” (p. 6, tradução da autora). Marx refere-se ao trabalho como uma “(...) necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (Marx, 2010, p. 65). Assim, a possibilidade de agir sobre a natureza, de maneira racional, faz do trabalho humano uma forma de dar continuidade à vida.

De acordo com Blanch (2003a),

Quando falamos de trabalho, nos referimos a uma atividade humana, individual ou coletiva, de caráter social, complexo, dinâmico, mutável e irreduzível, resposta instintiva ao imperativo biológico da sobrevivência material. Distingue-se de qualquer outro tipo de prática animal por sua natureza reflexiva, consciente, propositiva, estratégica, instrumental e moral. (p. 14; tradução da autora)

Marx (1996) ressalta que o trabalho é a atividade pela qual o ser humano atende suas necessidades de subsistência, tendo a natureza como recurso. Corroborando com Blanch (idem), o autor traz que o homem utiliza a sua racionalidade para prover suas demandas, por meio do trabalho. Assim, distingue-se dos animais irracionais que produzem seus meios de subsistência de forma instintiva.

Saviani (2007) diz que sem o trabalho o ser humano é um ser incompleto. A partir desse ponto de vista, o trabalho configura-se primordial para a existência humana.

Mesmo sendo tão necessário à existência humana, ao longo da história, o trabalho tem personificado *status* diversos. Dubar (2012) ressalta que o trabalho já foi equiparado à tortura, sendo relacionado a algo ruim para o ser humano.

2.2 – O MUNDO DO TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A abordagem de dois conceitos é de crucial importância. São eles: mundo do trabalho e mercado de trabalho.

Segundo Figaro (2008):

Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. (p. 92)

Assim, segundo a autora, o mundo do trabalho engloba elementos tangíveis e intangíveis que dão suporte para que o trabalho humano seja concretizado. Esse mundo formado dentro da sociedade, oferece as condições necessárias para que o trabalho passe a existir (Figaro, 2008).

Quanto a mercado de trabalho trata-se do ambiente onde a demanda e a oferta de empregos acontecem. É no mercado de trabalho que as relações de emprego se concretizam, sejam elas formais ou informais. Alves (2003), considera que o mercado de trabalho

“(...)resulta da interação entre procura de emprego por parte da população e oferta de empregos por parte do sistema produtivo” (p. 158).

Para Carvalho (2003), a microeletrônica ameaça fortemente a sociedade do trabalho, gerando, por um lado, a fusão de tarefas e, conseqüentemente, demandando uma maior necessidade de qualificação do trabalhador, mas por outro lado, tornando o desemprego um acontecimento quase inevitável. Antunes (2008) também considera os avanços tecnológicos uma ameaça à sociedade do trabalho, pois é inevitável que ocorram mudanças nos meios de produção.

As mudanças nos meios de produção causadas pelos avanços tecnológicos, sobre as quais tratam Carvalho (2003), Decca (2004) e Antunes (2008) vem configurar a reestruturação produtiva no mundo do trabalho, acarretando desemprego em larga escala e contratos de trabalho flexíveis, dentre outras conseqüências.

A Organização Internacional do Trabalho – OIT traz dados bastante expressivos sobre a quantidade de pessoas desempregadas em todo o mundo. Segundo o Relatório World Employment Social Outlook – The changing nature of job (Perspectivas Sociais do Emprego Mundial - A natureza mutável do emprego), existiam mais de 201 milhões de pessoas sem

emprego em 2014, superando em 30 milhões a quantidade de desempregados do primeiro semestre de 2008, ano em que foi iniciada a crise econômica mundial. O mesmo relatório revela que as mudanças nas relações de emprego têm alterado as relações trabalhistas, com contratos de trabalho mais instáveis (OIT, 2015).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por meio da pesquisa Pnad Contínua, em março de 2018, indicam que 13,7 milhões de pessoas no Brasil encontravam-se desempregadas no 1º trimestre de 2018. A quantidade de desempregados aumentou em 1,379 milhão de pessoas (alta de 11,2%). Já a população ocupada no país ficou em 90,6 milhões, queda de 1,7% em relação ao trimestre encerrado em dezembro, quando era de 92,1 milhões. Segundo o IBGE, o contingente de ocupados é o menor desde julho, quando também ficou em 90,6 milhões (IBGE, 2018a).

2.3 – UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL

Segundo a Organização das Nações Unidas - ONU, em 2017, 35% dos desempregados a nível global eram jovens e esse percentual não tinha previsão de redução. Assim, a inserção profissional de jovens tem sido o foco da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sendo perspectivada como um problema globalizado. A OIT aponta para as dificuldades com que os jovens se debatem quando procuram o primeiro emprego, para além dos problemas de instabilidade e insegurança que tendem a caracterizar o seu percurso profissional posterior. (OIT, 2018).

A inserção profissional constitui então, um ponto nevrálgico a ser estudado, tendo em consideração as reestruturações no mundo do trabalho que se repercutem no modo como os indivíduos a ele têm acesso. Na visão de Antunes (2008), a reestruturação produtiva impacta, diretamente, na inserção profissional.

De acordo com Silva (2004), a carência de pesquisas sobre inserção profissional no Brasil, talvez se relacione com o grau de importância dado às políticas sociais nessa área. Já em França, de acordo com Charlot & Glasman (1999), no final da década de 70, quando os jovens começaram a ter dificuldades em encontrar um emprego, o campo de estudos sobre inserção profissional sofreu grandes desenvolvimentos.

Charlot e Glasman (1999) defendem que a inserção profissional não constitui um evento isolado na vida de um indivíduo, mas sim um processo marcado por uma série de

acontecimentos que convergem para tal fim, apontando três características que marcam esse processo: a primeira é que o diploma não é mais garantia de um bom emprego. A segunda relaciona-se com o próprio funcionamento das organizações, ou seja com o formato de gestão das mesmas que operam com o mínimo de gastos possível, o que se repercute nas contratações e nas oportunidades de emprego. E a terceira característica é que a experiência profissional se tornou condição para se obter um emprego estável. Nesta linha a definição de empregabilidade, segundo os autores, é a condição atribuída ao indivíduo que se adapta às necessidades das empresas, para se tornar empregável. Quer dizer que se o jovem não construir a sua empregabilidade e não se reinventar para superar os obstáculos que lhe são impostos pelas novas formas de sociedade, construindo uma identidade condizente com as demandas das organizações, será um candidato ao desemprego.

Dubar (2001) traz três perspectivas da inserção profissional: como produto histórico, como construção social e como resultado da estratégia dos autores que dela fazem parte. Como produto histórico, Dubar considera o fato de um indivíduo, ao terminar seus estudos, ter que buscar um emprego, ir na direção contrária do que seria a ordem natural desse processo de sair da escola ou universidade e ir trabalhar e indica que, quando ocorre a articulação dos agentes públicos para aproximar as instituições formadoras das empresas contratantes, os resultados das políticas públicas de inserção profissional são mais positivos. As estratégias das partes interessadas constroem mundos de inserção para coordenar os atores empresariais, intermediários de emprego, parceiros educacionais e segmentos jovens socialmente identificáveis. Essas redes transversais reúnem pessoas que compartilham, mais ou menos, as mesmas referências, as mesmas concepções de trabalho e formação e as mesmas experiências e estratégias (Dubar, 2001).

De acordo Oliveira (2012), o poder público no Brasil tem mostrado sensibilidade às questões de inserção profissional dos cidadãos menos favorecidos, dentre os quais as mulheres, as minorias étnicas e os jovens. Tais preocupações, de acordo com o autor, refletem-se na criação de políticas de emprego, de educação e de formação. “No entanto, apesar da ampliação dos estudos empíricos sobre esta temática, a inserção profissional continua a ser uma noção fluida e incerta, à procura de uma definição conceitual consolidada baseada numa teoria da inserção que também está por ser construída” (p. 125).

Cordeiro (2002) define dois momentos primordiais na inserção profissional: o primeiro refere-se à entrada na organização, avaliada na perspectiva das condições em que o

recrutamento é realizado. Já o segundo momento, chamado de pós-inserção, considera as práticas de gestão que as organizações utilizam para gerir os seus recursos humanos, a sua mão-de-obra.

Para fins de padronização de um modelo ideal de inserção profissional, o autor nomeou dois modelos: a inserção profissional qualificante e a inserção profissional não qualificante. A inserção profissional qualificante é caracterizada por uma gestão de recursos humanos que valoriza os seus funcionários, seja no âmbito dos instrumentos de contratação que assegurem os direitos dos colaboradores, seja na criação de condições ambientais ou de políticas de crescimento que promovam o desenvolvimento, não apenas no âmbito pessoal dos funcionários, mas também, de forma coletiva. Já a inserção profissional não-qualificante, é caracterizada por condições precárias de trabalho, por contratos que fragilizam os direitos dos empregados e que não concorrem para o crescimento e desenvolvimento a nível individual e/ou coletivo, isto é, que não agregam valor à trajetória profissional de seus colaboradores.

Com base nos posicionamentos apresentados, pode-se concluir que a inserção profissional não se circunscreve a um momento na vida do indivíduo, tratando-se de um processo que é bastante complexo, impactado pelas ações dos agentes que nele interagem, tais como as instituições formadoras, o mundo produtivo e os egressos que buscam uma oportunidade no mundo do trabalho (Dubar,1991; Charlot e Glasman, 1999; Cordeiro, 2002; Oliveira, 2012).

2.3.1 - O Instituto Federal de Brasília - IFB

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, ou, simplesmente, Instituto Federal de Brasília – IFB é uma das 38 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos pelo Brasil. Trata-se de uma instituição de ensino pública, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que foi concebida pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

São ofertados no Instituto Federal de Brasília – IFB, cursos de educação profissional gratuita em todos os níveis de escolaridade. Os cursos ofertados em cada campus da instituição são criados a partir de consultas públicas à comunidade, bem como pelas demandas econômicas das regiões nas quais opera.

3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 – Metodologia

A metodologia para a realização da presente pesquisa foi escolhida para encontrar o melhor meio para responder aos objetivos estabelecidos. De acordo com Minayo (2007), a metodologia de uma pesquisa científica é definida a partir do propósito do pesquisador em relação à importância e à adequação que o objeto de investigação requer, sendo que a metodologia escolhida deve considerar o processo criativo e autoral do mesmo.

Quanto à sua finalidade, tratou-se de uma pesquisa aplicada. Para Silveira e Córdova (2009), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. (p. 35)

Quanto aos seus objetivos, tratou-se uma pesquisa exploratória em que se privilegiou uma abordagem qualitativa, na medida em que se procurou compreender os motivos que levaram às respostas obtidas, e não somente a recolha de resultados quantitativos acerca do fenômeno em análise.

Assim, optou-se pela abordagem qualitativa por possibilitar que a percepção da pesquisadora possa extrapolar a visão de dados obtidos de forma métrica, na medida em que se propõe à uma qualificação das informações geradas, permeadas da complementação do pesquisador.

Independentemente do tamanho da amostra, busca-se, com a abordagem qualitativa, apresentar novos dados que possam contribuir para a resolução de problemas. É um tipo de abordagem caracterizado pela imprevisibilidade própria dos fenômenos sociais, na qual o pesquisador também tem o papel de sujeito. (Deslauriers, 1991).

Para a coleta de dados primários foi construído um guião de entrevista com perguntas abertas, aplicado a dez entrevistados.

3.1.1 – População Amostral

Essa foi constituída por seis alunos egressos de cursos técnicos subsequentes, dois representantes de organizações que intermediam inserção profissional de egressos de instituições de ensino no Distrito Federal, um representante de organizações contratantes de mão-de-obra de egressos de cursos técnicos e um representante do Instituto Federal de Brasília. Os alunos egressos de cursos técnicos subsequentes tinham idade de até 29 anos completos quando do término do curso, de gênero masculino ou feminino, que concluíram os cursos técnicos subsequentes em Secretariado e em Secretaria Escolar, perfazendo uma amostra de três egressos de cada curso. Outra característica desses sujeitos é que estivessem desempregados antes do ingresso na instituição de ensino. Os agentes de intermediação profissional e a organização selecionados para a amostra estão sediados no Distrito Federal.

A população amostral foi definida para proporcionar êxito no atingimento dos objetivos. Neste sentido, optou-se pela amostragem estratificada que Gil (2008) define como “(...) uma amostra de cada subgrupo da população considerada” (p. 92).

3.1.2 – Tratamento dos Dados Primários

O tratamento dos dados primários foi realizado por meio de um processo simplificado de análise de conteúdo chamado “Proposta de análise de entrevistas aprofundadas e histórias de vida”. Tal metodologia foi exposta por Guerra (2006) com base em propostas de Poirier e Valladon (1983, citado em Guerra, 2006).

Após a realização das entrevistas, as respostas foram transcritas para o computador em arquivos de Word, de forma a preservar a integridade das falas dos sujeitos. Posteriormente, os arquivos foram impressos. Em seguida, procedeu-se à leitura atenta às entrevistas para fatos, a serem utilizados na redação do texto. Em paralelo à leitura foi registrada uma pequena síntese da narrativa e à análise problemática da transcrição.

Procedeu-se, então, à construção das sinopses das entrevistas, que são” (...)sínteses dos discursos que contém a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados” (Guerra, 2006, p. 73). Com a elaboração das sinopses, a pesquisadora conseguiu reduzir a quantidade de material a trabalhar, priorizando o *corpus* das entrevistas; ficando a conhecer todos os discursos em profundidade, bem como as

informações de grande relevância; posteriormente comparou os discursos de todos os sujeitos.

Estando a etapa anterior executada, foi realizada a análise categorial para reunir os temas oriundos dos discursos, com o intuito de contar ao leitor o que os dados obtidos revelaram.

4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os discursos dos entrevistados, foi possível identificar as diferentes formas de representação da inserção profissional. Para todos os dez entrevistados, é possível interpretar que a representação de inserção profissional está vinculada à entrada no mercado de trabalho e ao ato de trabalhar.

Nas falas de cinco dos seis alunos entrevistados percebe-se a grande dificuldade em conseguir um emprego, principalmente na área do curso técnico realizado. Tal dificuldade é atribuída à falta de experiência, condição de contratação de muitas empresas na atualidade, conforme os sujeitos relataram.

Há uma informação que emergiu dos discursos de duas das três alunas que obtiveram êxito na inserção profissional: a participação no Programa de Monitoria, atividade ofertada pelo Campus, que consiste no suporte aos professores por estudantes.

Ao compararem as facilidades e dificuldades para a inserção profissional de egressos de cursos técnicos com egressos do ensino médio e superior, a maioria das falas traz a percepção de que, apesar de tantas dificuldades para a inserção profissional, os egressos de cursos técnicos contam com algumas vantagens: a formação técnica que os coloca à frente de quem possui apenas o ensino médio regular e os salários dos profissionais de nível técnico que por serem inferiores aos dos profissionais graduados, são mais viáveis financeiramente para as empresas.

A experiência como requisito para que os egressos de cursos técnicos obtenham emprego foi ponto pacífico dentre todos os sujeitos entrevistados.

Nos discursos analisados, tanto o estágio, quanto a atividade de jovem aprendiz, são apontadas como facilitadores da inserção profissional.

As habilidades comportamentais foram apontadas como requisito principal nos processos seletivos para estágios, além das habilidades técnicas condizentes com os processos seletivos de estágio.

Nas falas das empresas que intermediam mão de obra, as habilidades comportamentais, tais como a proatividade e a atitude do candidato, são consideradas primordiais para atendimento à demanda das empresas contratantes nos processos seletivos de estágio.

Por meio dos discursos dos entrevistados foi possível identificar que as atividades desempenhadas por estagiários e aprendizes apresentam algumas questões bastante preocupantes: a baixa remuneração, o subaproveitamento de suas capacidades técnicas e a utilização dessa mão de obra como se fosse a de um funcionário efetivo contratado, o que os rotulam como mão de obra barata.

Sobre os agentes de inserção profissional, apreende-se a partir dos discursos obtidos que, além de realizarem a identificação dos candidatos que podem ocupar as vagas em aberto, conforme demanda das empresas contratantes, também podem realizar o recrutamento e, até mesmo, a seleção dos que ocuparão as vagas.

Ressalta-se, ainda, que no processo de intermediação de mão de obra, nos casos em que as vagas são destinadas a estudantes que queiram atuar como aprendizes ou estagiários, o IFB participa fazendo a divulgação das oportunidades.

Por meio das análises dos discursos dos alunos egressos entrevistados, foi possível constatar que na percepção destes, a obtenção de um diploma de curso técnico pode contribuir bastante para a inserção profissional. Nos relatos de uma das empresas entrevistadas que contrata mão de obra, o indivíduo egresso de curso técnico tem habilidades específicas que farão a diferença no mercado de trabalho.

Já o representante da escola, considera que pode haver facilidade de inserção profissional para alguns cursos técnicos, não para todos, considerando as peculiaridades da demanda existente. Em contraponto, na fala da representante de uma das empresas que intermedeiam mão de obra, que tem como foco a inserção profissional de indivíduos que buscam empregos formais, há relatos que mostram que um indivíduo que possui um diploma de curso técnico, seja ele qual for, tem grande vantagem na busca por um emprego.

A percepção dos alunos egressos de cursos técnicos entrevistados e do representante da escola sobre a imagem da instituição, é de que esta impacta de forma positiva nos processos seletivos. Assim, acreditam que os alunos egressos dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Brasília, instituição de ensino lócus da pesquisa, obterão êxito no mundo do trabalho por ser conhecida. No discurso da empresa que contrata mão de obra e de uma das empresas que faz intermediação de mão de obra, a percepção desse impacto também é evidente. No entanto, esse posicionamento não é generalizado. Indo na contramão do que a maioria dos entrevistados considera sobre a temática, a fala da representante de uma das empresas de intermediação de mão de obra, traz que a imagem da instituição não é tão valorizada nos processos seletivos.

Um assunto que emergiu da análise dos discursos do grupo dos alunos egressos e que chamou bastante a atenção da pesquisadora, foi a persistência escolar. Dos seis alunos inquiridos, cinco deram continuidade aos estudos, sendo que quatro continuaram estudando na mesma instituição de ensino.

Nos discursos de todos os alunos egressos entrevistados foi possível captar que o papel da escola não deve ser passivo em relação à inserção profissional, seja de seus alunos ou egressos e que seria bastante desejável que a escola promovesse ações de valorização do curso técnico perante a sociedade. A busca de parcerias e convênios pela instituição de ensino emergiu em vários discursos como sendo primordial para auxiliar na inserção profissional de alunos e de egressos.

De posse dos resultados do presente estudo, foi elaborada uma proposta de um plano de intervenção. Como ferramenta inicial, foi utilizada a análise SWOT¹ para apontamento dos pontos fortes, das oportunidades, dos pontos a serem aprimorados, bem como das ameaças que impactam o processo de inserção profissional dos alunos egressos dos cursos técnicos subsequentes do Campus do IFB onde se desenvolveu o estudo. O quadro a seguir apresentado foi criado após a análise dos discursos obtidos, constituindo ferramenta para a construção de uma proposta de um plano de intervenção que gere iniciativas para promover a inserção profissional dos egressos do campus no qual a investigação foi realizada.

¹ Ferramenta de planejamento estratégico criada por Roland Cristensen e Kenneth Andrews na década de 60 nos Estados Unidos. Fonte: Rodrigues, et al., 2005)

5 - ANÁLISE SWOT

Tabela 1 – Matriz para análise SWOT do campus da instituição de ensino

Análise do ambiente interno	<p>Forças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso técnico considerado como um facilitador para a inserção profissional • Programa de monitoria • Bom relacionamento com o setor produtivo • Imagem positiva junto à comunidade • Recursos materiais disponíveis (espaço físico, computadores, projetores) • Recursos humanos (corpo de professores e equipe administrativa) • Horário de funcionamento das 8:00h às 22:40h • Docentes estimulados a participar de atividades de extensão 	<p>Fraquezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estágio curricular não é obrigatório • Egressos alegam pouco conhecimento quanto ao fluxo para obtenção de estágio • Ausência de articulação com o setor produtivo para encaminhamento de estudantes e egressos para processos seletivos
Análise do ambiente externo	<p>Oportunidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar parcerias fortes que comprometam as empresas parceiras a ofertarem vagas de estágio e emprego para estudantes e egressos dos cursos técnicos subsequentes • Ampliar a oferta do programa de Aprendizagem Profissional • Ofertar oficinas para simulações com estudantes e egressos de processos seletivos • Incluir na matriz curricular a disciplina Empregabilidade • Ofertar estágio nas dependências do IFB • Firmar acordos de cooperação com órgãos públicos para que absorvam estagiários e aprendizes que estudem no IFB • Fomentar ações para visitas mensais ao campus da Agência do Trabalhador, Sebrae, CIEE e IEL Valorização e qualificação dos estágios sem remuneração • Articular ações junto ao Governo do Distrito Federal para que o setor produtivo abra as portas para egressos de cursos técnicos e valorizem o técnico como um profissional importante dentro das organizações • Disponibilizar suporte vocacional e apoio para auxiliar os alunos e egressos na elaboração de itinerário formativo • Estimular os alunos a realizarem o estágio não remunerado, mesmo sem obrigatoriedade curricular, para agregar experiência ao currículo e vivência no mundo do trabalho • Criação de espaço no site do IFB para Banco de Talentos (com inclusão de currículos de alunos e ex-alunos, bem como um espaço com oportunidades de emprego inseridos por empresas parceiras) 	<p>Ameaças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oferta de vagas na área dos cursos com exigência de experiência • Concorrência enfrentada pelos egressos: a posse de um diploma de curso técnico não assegura inserção profissional • Crise econômica e reestruturação produtiva impactam na oferta de vagas

Fonte: a autora.

6 - PROPOSTA PARA UM PLANO DE INTERVENÇÃO: OBJETIVOS E AÇÕES PROPOSTAS

O Plano de Intervenção aqui proposto foi construído a partir da análise dos discursos dos sujeitos entrevistados e, de maneira geral, tem a perspectiva de criar condições no campus em estudos para que os alunos egressos sejam inseridos com maior facilidade no mundo do trabalho, caso venha a ser implementado. O mesmo também servirá como balizamento para as ações de gestão educacional, no que tange à inserção profissional dos egressos.

Foram definidos quatro objetivos e respectivas ações:

1º Objetivo: preparar os alunos e egressos dos cursos técnicos subsequentes para o mundo do trabalho.

Ações propostas: ofertar oficinas com simulações de processos seletivos para estudantes e egressos; Incluir na matriz curricular a disciplina Empregabilidade; fomentar ações para visitas mensais ao campus da Agência do Trabalhador, Sebrae, CIEE e IEL, bem como para a realização de palestras por estes agentes; disponibilizar suporte para auxiliar os alunos e egressos na elaboração de itinerário formativo, planejamento profissional, elaboração de currículo físico e virtual (em vídeo); acompanhar a trajetória profissional dos egressos para o ajuste e complementação de ações.

2º Objetivo: criar condições para que o setor produtivo valorize a mão de obra dos egressos dos cursos técnicos do IFB.

Ações propostas: articular acordos junto ao Governo do Distrito Federal e junto ao setor produtivo para que sejam gerados empregos para egressos de cursos técnicos do IFB; realizar ações promocionais para valorização do técnico como um profissional importante dentro das organizações

3º Objetivo: promover uma aproximação dos agentes de intermediação de mão de obra e do setor produtivo com os alunos e egressos.

Ações propostas: criar espaço no site do IFB (aba/banner) chamado “Banco de Talentos” (com inclusão de currículos de alunos e ex-alunos), bem como um espaço chamado

“Oportunidades de emprego” no qual poderão ser inseridas as vagas de estágio e emprego disponíveis nas empresas parceiras; realizar fóruns de discussão junto ao setor produtivo para identificar se os cursos ofertados pelo campus, bem como as matrizes curriculares estão em convergência com as demandas das organizações.

4º Objetivo: valorizar e estimular a realização do estágio não obrigatório, do programa de aprendizagem profissional (jovem aprendiz) e dos trabalhos voluntários como ferramenta para obtenção de experiência profissional.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e interpretação dos dados, foi possível identificar que a representação de inserção profissional é percebida como a entrada de um indivíduo no mercado de trabalho. Nesse contexto, a qualificação adquirida é um recurso para a obtenção de um emprego, mas não uma certeza.

Quanto à inserção profissional, constatou-se que é realizada com muitos desafios, principalmente por conta da exigência de experiência por parte das empresas contratantes. Essa dificuldade vai de encontro às consequências que a reestruturação produtiva tem promovido no mundo do trabalho. A percepção dos alunos entrevistados é de que há poucas vagas para as áreas dos cursos em referência e as que surgem demandam uma experiência inexistente que cria um obstáculo para a participação em processos seletivos.

As possibilidades de inserção profissional identificadas nas análises dos casos exitosos foram viáveis porque se tratavam de vagas para funções diferentes de Secretário (a) e/ou de Secretário (a) Escolar. Tais vagas foram ofertadas em áreas cujas habilidades e competências técnicas adquiridas nos cursos foram levadas em consideração para a ocupação dos cargos. A inteligência emocional também foi apontada como condição de empregabilidade.

O curso técnico subsequente ao Ensino Médio foi apontado como vantajoso em relação aos cursos de nível médio sem formação técnica e aos de nível superior, pois ampliam as oportunidades de emprego. É o tipo de qualificação que o mercado de trabalho procura em um candidato por proporcionar muito mais prática do que teoria. Os alunos egressos entrevistados valorizam muito a posse de um diploma de curso técnico como ferramenta para a inserção profissional.

O papel da escola como agente articulador de inserção profissional é reconhecido no estudo como sendo de importância primordial e todos os agentes de inserção profissional reconheceram que há necessidade de aproximação entre as instituições de ensino, agentes de intermediação de mão de obra e setor produtivo.

Portanto, os objetivos propostos no presente estudo foram atingidos. A investigação realizada gerou uma proposta de um plano de intervenção que visa facilitar a inserção profissional de egressos dos cursos técnicos subsequentes do campus em estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. G. (2003). A inserção profissional de diplomados de Ensino Superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação-Especialidade de Educação e Desenvolvimento. Lisboa, Portugal - Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/1389> Acesso em 16 de outubro de 2018.
- Antunes, R. (2008). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Blanch, J. M. (2003). *Trabajar en la modernidad industrial - Universitat Oberta de Catalunya: Editorial - UOC ISBN 8484293947*. Catalunya, Barcelona, Espanha.
- Carvalho, O. F. (2003). *Educação e Formação Profissional*. Brasília: Plano Editora.
- Charlot, B., & Glasman, D. (1999). Les jeunes, l'insertion, l'emploi In: *Education et Formation*. Collection Biennales de L'éducation. University Presses of France. Paris, França.
- Cordeiro, J. P. (2002). Modalidades de inserção profissional dos quadros superiores nas empresas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, pp. v. 38. pp. 79-98. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087365292002000100006&lng=pt&tlng=pt Acesso em 17 de outubro de 2018.
- Córdova, F. P., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Deslauriers, J. -P. (1991). Recherche Qualitative*. Montreal: McGraw Hill.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, pp. Volume 14, Número 1. pp. 73-78 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08> Acesso em 17 de outubro de 2018.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, pp. no 7, (1). pp. 23-36 Disponível em <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-1-page-23.htm> Acesso em 17 de outubro de 2018.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Caderno de Pesquisa*, pp. v. 42(146), 351-367. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003> Acesso em 17 de outubro de 2018.

- Figaro, R. (2008). O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. *Organicon*, pp. v. 5, n. 9. pp. 90-100. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986>; DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2008.138986> acesso em 17 de outubro de 2018.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. São João do Estoril/Portugal: Principia.
- IBGE. (2018a). *Agência IBGE Notícias*. Fonte: Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012agencia-de-noticias/noticias/20995-desemprego-volta-a-crescer-no-primeiro-trimestre-de-2018> Acesso em 19 de setembro de 2018
- Marx, K. (1996). *O capital. Crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural Ltda. V. 1.
- Marx, K. (2010). *O capital - crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Minayo, M. C. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- OIT. (2018). *Organização Internacional do Trabalho*. Fonte: Disponível em https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_368640.pdf Acesso em 21 de outubro de 2018.
- Oliveira, S. R. (2012). Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. *Revista Pensamento Contemporâneo - RPCA*, pp. v. 6; n. 1; pp. 124-135. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441742844009> Acesso em 17 de outubro de 2018.
- Paul, J. -J. (2013). Acompanhamento de egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Seminário internacional sobre democratização do Ensino Superior na Universidade do Rio de Janeiro.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, pp. v. 12; n. 34; pp- 152-180. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract&tIng=pt <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012> Acesso em 17 de outubro de 2018.
- Silva, M. M. (2004). Inserção profissional e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de PósGraduação em Educação. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil: Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87959> Acesso em 18 de outubro de 2018.

Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT): o caso dos servidores da Reitoria de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Jackeline Portela Fontenele Carvalho

Instituto Federal de Brasília - IFB
jafoncar@gmail.com

Maria João Cardona

Instituto Politécnico de Santarém
mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

Maria Cristina Madeira da Silva

Instituto Federal de Brasília - IFB
crismadeira57@gmail.com

Nota Introdutória

O trabalho que apresentamos nesta publicação é resultante de uma pesquisa realizada num mestrado em ciências da educação/administração educacional, e foi desenvolvido no sentido de avaliar como promover uma melhor qualidade de vida em funcionários e funcionárias de uma instituição educativa para promover o seu bem-estar, e consequentemente o seu envolvimento em nível institucional, fundamentais para uma melhor resposta da qualidade educativa.

O tema deste estudo é a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), assunto que tem ocupado muitos pesquisadores na atualidade, preocupados com as mudanças constantes e aceleradas do mundo, principalmente no que concerne às organizações, sejam elas públicas ou privadas. Essas mudanças trazem formas diferentes de precarização do trabalho e, conforme Antunes (2008), ocasionam consequências e repercussões nocivas aos trabalhadores e trabalhadoras.

O desafio de contribuir para o bem-estar do trabalhador, no seu ambiente laboral, tem se tornado imperativo para as organizações, e configura-se em alternativas de compatibilizar eficiência e eficácia (Ferreira et al. 2009). Assim, a QVT atual

contrapõe-se às noções mecanicistas, cuja definição fala que o ser humano deve adaptar-se ao trabalho defendendo-se a perspectiva de que é o trabalho que se deve adaptar ao ser humano.

Nesta linha de pensamento, Souza e Bastos (2009), alertam que entendimentos diferenciados relativos à QVT podem interferir nos programas para a implementação dessas práticas dentro das organizações. Os autores fazem uma classificação para a QVT diferenciando em abrangente e restrita, considerando que a abrangente tende a enfatizar ações relacionadas com a saúde e desenvolvimento profissional, enquanto que a noção restrita tende a promover programas que priorizam ações nas áreas das relações sociais e do lazer.

A perspectiva escolhida é a QVT que é tarefa de todos e é a busca pelo equilíbrio na organização dos processos produtivos, aliando o bem-estar do trabalhador e adaptando o contexto institucional ao homem.

A problemática deste estudo consistiu em verificar quais são as práticas de bem-estar no trabalho, de reconhecimento institucional e coletivo, de possibilidades de crescimento profissional e de respeito às características individuais relacionadas aos servidores da Reitoria do IFB e quais são os tipos de serviços e ações que promovem a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) praticado nessa mesma Reitoria. Tendo em vista que o Instituto Federal de Brasília oferece um ensino inclusivo e emancipatório, em que transformações de ideias, e de atitudes influenciam tanto nas relações sociais, com alcance nas esferas políticas, administrativas e nas didático-pedagógicas. A par de uma educação inclusiva há a convicção, por parte da instituição, de que a escola precisa mudar, promovendo uma política de mudança e de construção de novas formas de relacionamento, com foco no potencial e no interesse do aluno, assim como na qualidade de vida do servidor.

Na Fundamentação Teórica buscou-se aportes e contribuições de autores e estudiosos de temas relacionados com a motivação, ergonomia, absentismo e qualidade de vida no trabalho. Gerir o processo relativo à motivação das pessoas no trabalho implica benefícios não só para o empregado, mas também para o clima organizacional da instituição. E, em se tratando de uma Instituição de ensino, espera-se que a motivação e o bem-estar de seus servidores, administrativos e docentes, apresente um impacto positivo nos processos didático-pedagógicos.

A Ergonomia, definida em 1949 por Kenneth Frank Hywel Murrell como sendo “o estudo da relação entre o homem e o seu ambiente de trabalho”, tendo sido defendida, igualmente, por Ferreira (2011a), como sendo a atividade para compreender o grau do servidor de adequação ou a forma de o indivíduo interagir com o meio que o circunda. Nesta perspectiva, os efeitos da atividade trabalho constituem uma dimensão analítica privilegiada da ergonomia, tanto pelos efeitos positivos (objetivos quantitativos e qualitativos obtidos, desenvolvimento de competências), tanto quanto pelos efeitos negativos (agravos à saúde, vivências de sofrimento, erros, incidentes, retrabalho). Outro tema relevante, para o estudo de QVT é o absentismo, que se caracteriza como a ausência motivada por problemas de saúde, ou de insatisfação ao trabalho, que, de acordo com Chiavenato (2000) é também denominado ausentismo, expressão usada para designar as faltas ou ausências dos empregados ao trabalho. E, por último, o tema gerador desta pesquisa, qualidade de vida no trabalho (QVT), propriamente dito, o qual, do ponto de vista social e das organizações perpassa pela relevância que o mundo do trabalho tem na vida do indivíduo e no enfrentamento de problemas que são presentes no dia a dia dos trabalhadores em seus ambientes laborativos. A instituição deve se preparar para se adaptar ao trabalhador, dando enfoque a uma QVT preventiva, de abordagem contra-hegemônica.

Ainda como partes da pesquisa, foram feitas leituras cujos assuntos abordavam a cultura organizacional e a gestão avançada de QVT. A consolidação de uma cultura organizacional forte deve ser orientada para que os resultados positivos esperados pela instituição estejam em sintonia com o bem-estar coletivo das pessoas no seu ambiente de trabalho, e deve estar voltada para a prevenção de riscos relacionados à saúde, segurança e conforto dos servidores, que, ainda de acordo com Ferreira (2011), deve buscar inovação e melhoria da gestão, assim como a valorização da produtividade e da qualidade dos serviços prestados.

Trabalho de Pesquisa

O tipo de pesquisa escolhida para este trabalho foi o estudo de caso. O instrumento de avaliação de QVT utilizado foi o questionário desenvolvido pelo WHOQOL – World Health Organization Quality Of Life que é de caráter internacional e transcultural.

O público alvo foram os servidores da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), e estudou-se como estes trabalhadores se

sentem no contexto laboral relacionada aos domínios físico, pessoal, profissional e psicológico.

A recolha dos dados foi com enfoque no questionário enviado através da internet, o qual integrou perguntas relacionadas à motivação, ergonomia, absentismo e qualidade de vida no trabalho, com visão e perspectiva no cotidiano dos servidores da Reitoria.

Para a apresentação e a análise dos dados foram usadas como referência a classificação feita pelo WHOQOL (World Health Organization Quality Of Life) e a escala Likert, traduzindo-se os resultados em percentagens. Ainda em relação à análise dos dados foram buscadas referências de estudos relativos à QVT nacionais, assim como leituras e informações comparativas com outros Planos de Desenvolvimento Institucional de outros Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

E por fim, sugere-se um projeto de intervenção para a implementação de uma Política de QVT para o IFB, tendo em vista a necessidade de serem feitos esforços para se cuidar das relações sociais do trabalho dentro do Instituto. Nesse sentido será necessária uma atenção à gestão e aos servidores, no sentido de um trabalho mais humanizado, aliado a uma gestão participativa que promova uma maior democratização das decisões.

Objetivos

O objetivo deste estudo foi a análise dos resultados de uma pesquisa sobre Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) entre os servidores da Reitoria do IFB¹, procurando identificar em que medida é considerada a Qualidade de Vida no Trabalho desta população, assim como as variáveis que a estruturam, sob a ótica dos seus servidores: o caso dos servidores da Reitoria do Instituto Federal de Brasília: as práticas de bem-estar no trabalho, de reconhecimento institucional e coletivo, de possibilidades de crescimento profissional e de respeito às características individuais relacionadas aos servidores da Reitoria do IFB; quais são os tipos de serviços e ações que caracterizam e promovem a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) praticado nessa mesma Reitoria; e, finalmente, propor ações para a implementação de uma política de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) para a Reitoria do Instituto Federal de Brasília, para, a partir desse segmento, vislumbrar-se a viabilidade de, no futuro, abranger a rede do IFB como um todo.

¹ *Instituto Federal de Brasília*

Estes objetivos se resumem na realização de um diagnóstico e, posteriormente, à implantação de uma política de QVT para o IFB, e que será viabilizada por meio de ações, campanhas e desenvolvimento de projetos voltados para a preservação, o desenvolvimento e o bem-estar das pessoas no seu ambiente laboral e na busca de uma produtividade saudável. A presente pesquisa baseou-se na revisão da literatura relacionada ao tema Qualidade de Vida no Trabalho, o qual englobou assuntos relacionados à motivação, ergonomia e absentismo.

Metodologia do Trabalho

Foi enviado questionário pela plataforma Survey Monkey a 172 servidores da Reitoria do IFB, por meio da internet com cópia oculta, para que os respondentes não pudessem ser identificados. O questionário abordou perguntas relacionadas aos temas referendados e com enfoque no cotidiano dos servidores que fazem parte dos nove setores que compõem a Reitoria do IFB, a saber, Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, Diretoria de Comunicação, Diretoria de Planejamento e Orçamento, Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação, Gabinete do Reitor. O ano de referência foi o de 2017, e o questionário foi construído com base no QWLQ - bref (Quality of Working Life Questionnaire – Questionário de Qualidade de Vida no Trabalho – versão abreviada), o qual foi composto por 20 questões e engloba os domínios físico/saúde, psicológico, pessoal e profissional.

Cheremeta et al (2011), diz que o QWLQ-bref demanda menos tempo para aplicação do questionário e para a tabulação de dados e, possibilita ainda assim, resultados fidedignos aos obtidos pelo WHOQOL – 100 (World Health Organization Quality Of Life) que é considerado o mais completo e utilizado questionário de avaliação dos temas relacionados à qualidade de vida no trabalho.

O questionário foi adaptado para conter questões pessoais, tais como idade, sexo, estado civil, escolaridade e tempo de serviço no IFB, assim como questões relacionadas aos domínios físico, psicológico, pessoal e profissional. A proposta foi fazer um diagnóstico a respeito da opinião/vivência/ sentimento que os servidores da reitoria do IFB têm em relação à Qualidade de Vida no Trabalho.

A escala utilizada foi a Likert, a qual foi formulada em 1932, que, apesar de muito antiga, ainda é uma escala altamente confiável para aferição de resultados. De acordo com Cummins e Gullone, 2000, a escala tipo Likert possui as seguintes propriedades básicas: confiabilidade, validade e sensibilidade.

Os cálculos da amostra do perfil dos servidores da Reitoria do IFB foram feitos a partir da planilha de dados e plotados na ferramenta de gráficos do Microsoft Excel. Os indicadores utilizados foram faixa etária, formação acadêmica, tempo de efetivo exercício na instituição, para o cruzamento dos dados de cada pergunta do questionário, as quais foram agrupadas nos domínios físico, pessoal, profissional e psicológico, de acordo com o QWLQ-bref, para que se chegasse ao índice total de QVT da Reitoria.

O questionário foi enviado via internet e ficou disponível para respostas durante duas semanas. Foi dado um intervalo de mais duas semanas e, posteriormente reenviado, pois não houve um número representativo de respondentes para que se pudessem obter resultados o mais próximo possível da realidade relacionada ao tema da pesquisa. Após esse período, foi obtido o número de 70 respondentes.

O grupo da amostra de 70 respondentes foi subdividido em grupos de acordo com as respostas de cada indicador, tais como faixa etária, formação acadêmica, tempo de efetivo exercício na instituição.

A variação da escala utilizada foi de 0 a 100, com 04 alternativas de respostas, sendo que as alternativas 1 e 2 ficaram convencionadas para um nível relativamente não satisfatório de qualidade de vida no trabalho e as 3 e 4 em um nível considerado satisfatório de QVT. Aqui, foi retirada a alternativa considerada neutra, para que os resultados não ficassem mascarados no “tanto faz”. Buscou-se uma consideração mais realista dos respondentes.

Os resultados foram classificados em percentagem de 0 a 100, em que pese que quanto maior for a percentagem, melhor é o índice de qualidade de vida no trabalho.

Para cada domínio foram somados os valores das alternativas de cada pergunta (de 0 a 100%) e divididos pelo número de participantes, obtendo-se a média aritmética.

Para as alternativas, ficou assim convencionado, para se chegar aos cálculos finais:

- Alternativa 1 = Zero
- Alternativa 2 = 33
- Alternativa 3 = 66
- Alternativa 4 = 100

As perguntas do questionário relativo à pesquisa ficaram assim distribuídas: domínio físico, perguntas de nº 04, 08, 17 e 19; domínio pessoal perguntas de nº 06, 10, 11, e 15 subdivida em a e b; domínio profissional perguntas de nº 01, 03, 07, 12, 13, 14, 16, 18 e 20; domínio psicológico perguntas de nº 02, 05 e 09.

Tabela 1 - Perguntas do questionário enviado para a coleta amostral relacionada ao Domínio Físico

04. Em que medida você avalia o seu sono?			
Muito ruim	Ruim	Bom	Muito bom
1	2	3	4
08. Em que medida algum problema com o sono prejudica o seu trabalho?			
Nada	Muito pouco	Bastante	Extremamente
1	2	3	4
17. Suas necessidades fisiológicas básicas são satisfeitas adequadamente (ar, água, comida, repouso, saúde...)?			
Nada	Muito pouco	Bastante	Extremamente
1	2	3	4
19. Em que medida você se sente confortável no ambiente de trabalho?			
Nada	Muito pouco	Bastante	Extremamente
1	2	3	4

Nota. Questionário adaptado do WHOQOL-bref (2018). As perguntas de nº 04, 08, 17 e 19 referem-se ao domínio físico, que de acordo com Cheremeta et al. (2011), estão relacionadas à dor e desconforto, energia e fadiga, sono e repouso, atividades da vida cotidiana, capacidade de trabalho.

Tabela 2 - Perguntas do questionário enviado para a coleta amostral relacionada ao Domínio Pessoal

06. Você se sente realizado (a) com o trabalho que faz?			
Nada	Muito pouco	Muito	Completamente
1	2	3	4
10. Como você avalia a qualidade da sua relação com seus superiores e/ou subordinados?			
Muito baixa	Baixa	Alta	Muito alta
1	2	3	4
11. Em que medida sua família avalia o seu trabalho?			
Muito ruim	Ruim	Bom	Muito bom
1	2	3	4
15. Em que medida você é respeitado (a) pelos seus colegas e superiores?			
Nada	Muito pouco	Muito	Completamente
1	2	3	4

Nota. Questionário adaptado do WHOQOL-bref (2018). As perguntas de nº 06, 10, 11, e 15, esta última subdivida em a e b referem-se ao domínio pessoal, que de acordo com Cheremeta et al. (2011), estão relacionadas com a autorrealização profissional. O motivo pelo qual a questão 15 foi subdividida em a e b foi dar enfoque ao respeito dado pelos pares, separadamente do respeito dado pelos superiores. O resultado foi, ainda que numa margem pequena, que os servidores são mais respeitados pelos pares do que por seus superiores.

Tabela 3 - Perguntas do questionário enviado para a coleta amostral relacionada ao Domínio Profissional

01. Como você avalia a sua liberdade para criar coisas novas no trabalho			
Muito baixa	Baixa	Boa	Muito boa
1	2	3	4
03. Como você avalia a igualdade de tratamento entre os servidores?			
Muito baixa	Baixa	Boa	Muito boa
1	2	3	4
07. Em que medida você possui orgulho da organização da qual trabalha?			
Muito pouco	Pouco	Muito	Completamente
1	2	3	4
12. Em que medida você está satisfeito (a) com o seu nível de participação nas decisões da sua instituição?			
Muito pouco	Pouco	Muito	Completamente
1	2	3	4
13. Você está satisfeito (a) com o seu nível de responsabilidade no trabalho?			
Nada	Pouco	Bastante	Completamente
1	2	3	4
14. Você se sente satisfeito (a) com os treinamentos dados pela sua instituição?			
Nada	Pouco	Bastante	Completamente
1	2	3	4
16. Você se sente satisfeito (a) com a variedade das tarefas que realiza?			
Nada	Pouco	Bastante	Completamente
1	2	3	4
18. Como você avalia o espírito de camaradagem no seu trabalho?			
Muito ruim	Ruim	Bom	Muito bom
1	2	3	4
20. O quanto você está satisfeito com a sua qualidade de vida no trabalho?			
Nada	Pouco	Bastante	Extremamente
1	2	3	4

Nota. Questionário adaptado do WHOQOL-bref (2018). As perguntas de nº 01, 03, 07, 12, 13, 14, 16, 18 e 20 referem-se ao domínio profissional, que de acordo com Cheremeta et al. (2011), estão relacionadas com a liberdade de expressão no trabalho, ao orgulho pela instituição, à satisfação relativa à participação nas decisões, assim como à responsabilidade, aos treinamentos, variedade de tarefas, ao coleguismo e com a qualidade de vida no trabalho em geral.

Tabela 4 - Perguntas do questionário enviado para a coleta amostral relacionada ao Domínio Psicológico

02. Em que medida você avalia a sua motivação para trabalhar?			
Muito baixa	Baixa	Alta	Muito alta
1	2	3	4
05. Como você avalia a sua liberdade de expressão no seu trabalho?			
Muito baixa	Baixa	Alta	Muito alta
1	2	3	4
09. Em que medida você avalia o orgulho pela sua profissão?			
Muito baixa	Baixa	Alta	Muito alta
1	2	3	4

Nota. Questionário adaptado do WHOQOL-bref (2018). As perguntas de nº 02, 05 e 09 referem-se ao domínio psicológico, que de acordo com Cheremeta et al. (2011), estas são as que se referem aos sentimentos positivos, ao pensar, aprender, memória e concentração, sentimentos negativos.

Posteriormente, conforme as respostas correlacionadas dos respondentes, subdividiu-se para as perguntas de cada domínio, e ao final, fez-se a média aritmética para se calcular o índice de QVT relativo ao domínio físico, ao domínio pessoal, ao domínio profissional e, por fim, ao domínio psicológico.

Depois de separadas as perguntas, foi feita a compilação dos dados, tomando-se como base a idade dos respondentes, tempo de efetivo trabalho no IFB, assim como formação acadêmica versus todas as perguntas que constituem os domínios apresentados.

Tomando-se como base a faixa etária (idade), subdivididas em 04 grupos (20 – 30 anos; 31-40 anos; 41 – 50 anos; mais de 50 anos) foram separadas as respostas referentes a cada um desses grupos. Cada um desses grupos foi separado por domínio (Apêndice B) e calculada a média aritmética individualmente por respondente e por domínio. Em seguida, foi calculada a média aritmética, de todos os respondentes de cada faixa etária,

baseada na percentagem padrão da WHOQOL –bref de cada resposta para, ao final, fazer uma média aritmética global e chegando-se ao resultado em percentagem de cada domínio.

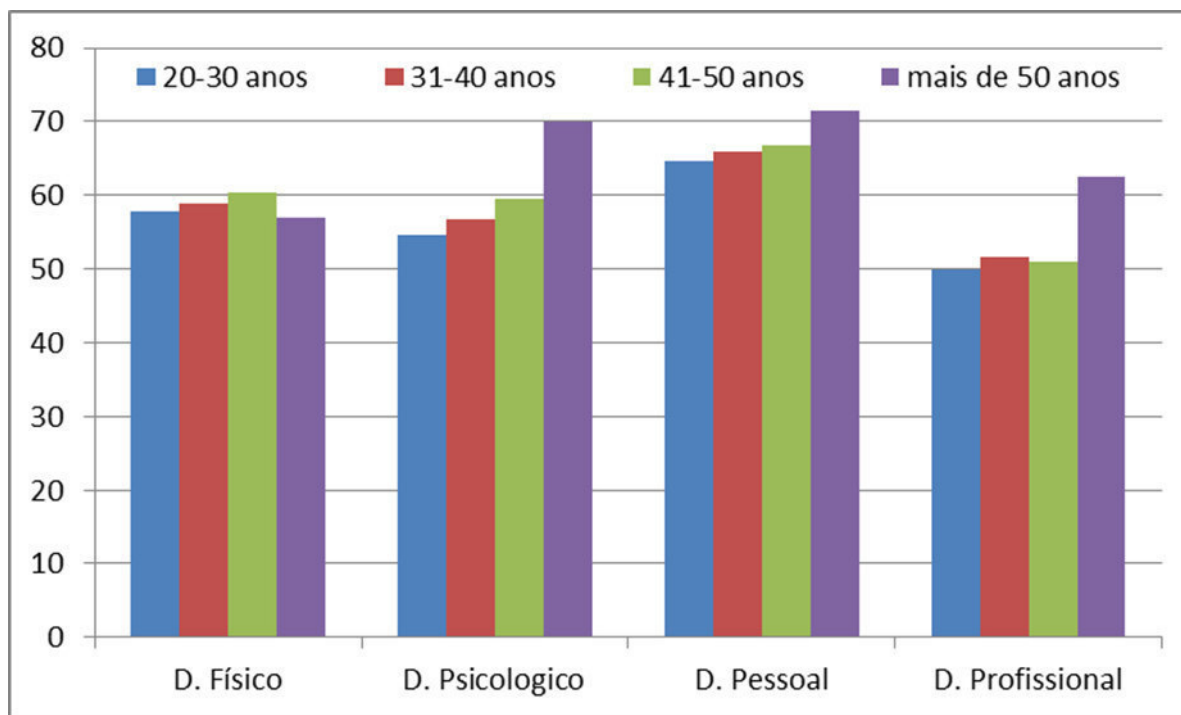


Figura 1. Níveis de satisfação, em percentagem (%), de QVT, tendo como indicador a faixa etária dos respondentes da Reitoria do IFB.

Tabela 5 - Níveis de satisfação de QVT dos Servidores da Reitoria do IFB em percentagem (%) por faixa etária dos respondentes

Idade	Domínios				Total dos respondentes (números)
	Físico	Psicológico	Pessoal	Profissional	
20-30 anos	58	55	65	50	18
31-40 anos	59	57	66	52	32
41-50 anos	60	60	67	51	10
Acima de 50 anos	57	70	71	62	9

Nota. Níveis de satisfação, em percentagem (%), de QVT, tendo como indicador a faixa etária dos respondentes da Reitoria do IFB.

Após análise dos resultados, tem-se que, em todas as faixas etárias os respondentes estão consideravelmente satisfeitos em todos os domínios relativos à QVT na Reitoria do IFB, sendo que a percentagem maior está no domínio pessoal, onde foram levados em consideração fatores relacionados à autoavaliação e autorrealização, assim como o sentimento de respeito nutrido pelos colegas e pelos superiores. No domínio físico, esta percentagem decresce entre os mais de 50 anos, pois questões relacionadas ao sono tendem a baixar o rendimento no trabalho, assim como as necessidades fisiológicas e de se sentir confortável no ambiente de trabalho.

Para os servidores com mais de 50 anos, há uma satisfação maior quando se comparam os aspectos pessoais, profissionais e psicológicos. Talvez pela própria maturidade, pela motivação e pelo orgulho da profissão, o que demonstra um grau de autorrealização e de respeito com o que se faz e com as tarefas desenvolvidas no trabalho. Nos referentes ao domínio profissional, os mais jovens ainda estão caminhando em busca de atingir níveis considerados pertinentes de satisfação e que acontecem conforme a experiência de cada um.

Tomando-se como base os níveis acadêmicos, foram separadas as respostas referentes a cada um desses grupos. Cada um desses grupos foi separado por domínio e calculada a média aritmética individualmente por respondente e por domínio. Em seguida, foi calculada a média aritmética, de todos os respondentes de cada nível acadêmico, baseada na percentagem padrão da WHOQOL –bref de cada resposta para, ao final, fazer uma média aritmética global e chegando-se ao resultado em percentagem de cada domínio.

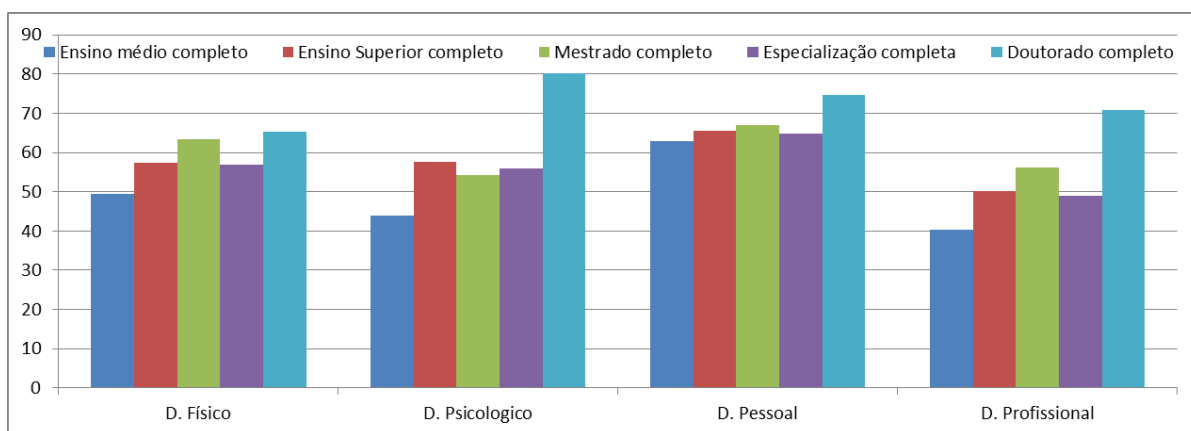


Figura 2. Níveis de satisfação, em percentagem (%), de QVT, tendo como indicador a formação acadêmica dos respondentes da Reitoria do IFB.

Tabela 6 - Níveis de satisfação de QVT dos Servidores da Reitoria do IFB em percentagem (%) por formação acadêmica dos respondentes

Formação	Domínios				Total dos respondentes (números)
	Físico	Psicológico	Pessoal	Profissional	
Ensino médio	50	44	63	40	2
Ensino Superior	57	57	66	50	23
Especialização	57	56	65	49	26
Mestrado	63	54	67	56	11
Doutorado	65	80	75	71	8

Nota. Níveis de satisfação, em percentagem (%), de QVT, tendo como indicador a formação acadêmica dos respondentes da Reitoria do IFB.

Após análise dos resultados, tem-se que, os respondentes, em sua maioria possuem o nível acadêmico de Especialistas, seguidos dos respondentes com nível acadêmico Superior. A satisfação com o nível de QVT da instituição aumenta à medida que os servidores evoluem nos níveis acadêmicos. O domínio pessoal é o que tem a percentagem de satisfação com a QVT mais elevada entre os respondentes, demonstrando que a autorrealização com o que se faz e a relação com os colegas influenciam muito os servidores. O que se vê também, nessa análise, é que a percepção de QVT nessa instituição está relacionada ao desenvolvimento acadêmico do servidor, que se sente, de maneira geral, motivado à medida que esse se desenvolve nos estudos e que ascendem na carreira.

Tomando-se como base o tempo de efetivo exercício na instituição, IFB, os grupos foram separados em servidores com menos de 01, entre 01 e 03 anos, entre 03 e 05 anos e com mais de 05 anos trabalhando na instituição.

Foram separadas as respostas referentes a cada um desses grupos. Cada um desses grupos foi separado por domínio e calculada a média aritmética individualmente por respondente e por domínio. Em seguida, foi calculada a média aritmética, de todos os respondentes de cada nível acadêmico, baseada na percentagem padrão da WHOQOL-

breve de cada resposta para, ao final, fazer uma média aritmética global e chegando-se ao resultado em percentagem de cada domínio.

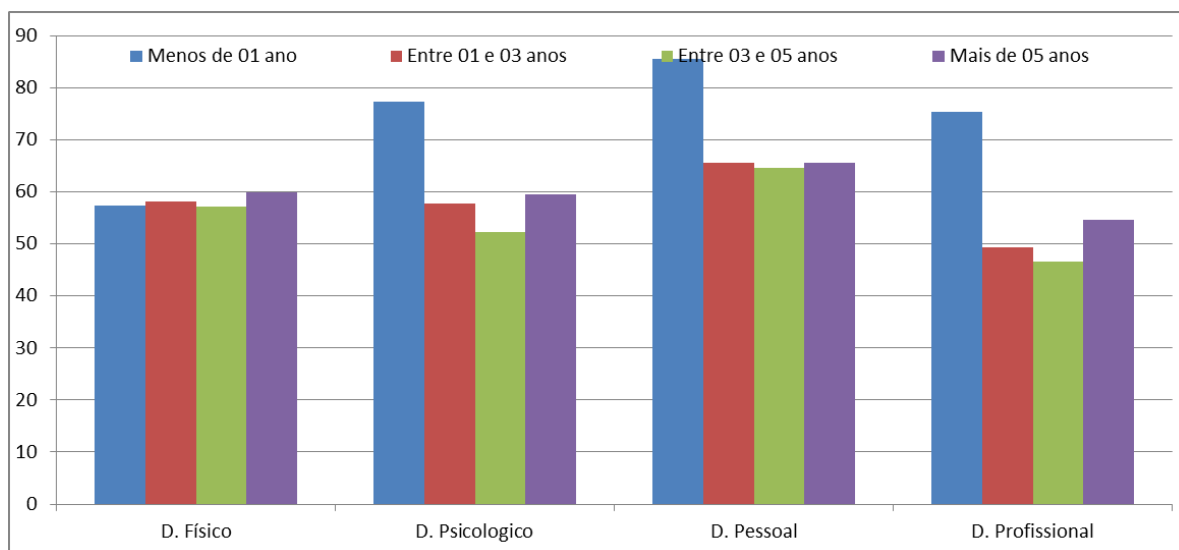


Figura 3. Níveis de satisfação, em percentagem (%), de QVT, tendo como indicador o tempo de exercício no IFB.

Tabela 7 - Níveis de satisfação de QVT dos Servidores da Reitoria do IFB em percentagem (%), por tempo de serviço na instituição

Tempo de Serviço IFB	Domínios				Total dos respondentes (números)
	Físico	Psicológico	Pessoal	Profissional	
Menos de 01 ano	57	77	85	75	3
Entre 01 e 03 anos	58	58	66	49	21
Entre 03 e 05 anos	57	52	65	47	12
Mais de 05 anos	60	59	66	55	33

Nota. Níveis de satisfação, em percentagem (%), de QVT, tendo como indicador o tempo de exercício no IFB dos respondentes da Reitoria.

Em nível de percentagem, quando se compara a população de servidores com mais de 1 ano de efetivo exercício na instituição, percebe-se que a média geral de cada domínio é menos elevada quando comparadas com a média geral dos servidores com menos de 1 ano na instituição. Isso se deve, principalmente, ao nível de expectativas e motivação a

que o servidor se encontra quando entra no serviço público. É evidente que a população com menos de um ano tem índices mais elevados de motivação. O fato de o indivíduo ingressar no serviço público já denota essa condição, pois o vínculo com um cargo efetivo traz a certeza e a segurança de que não perderá o emprego por razões comuns.

Em todos os domínios, os servidores com menos de 01 ano na instituição demonstraram realmente um alto grau de satisfação. Já entre 01 e 03 anos e entre 03 e 05 anos há certa apatia, não configurando, todavia, insatisfação tão elevada com a QVT do instituto. Entre os que estão há mais de 05 anos no IFB, a tendência é o equilíbrio entre os domínios.

Analisando-se os resultados gerais da pesquisa, apresenta-se a seguir como cada domínio foi percebido pelos servidores respondentes, iniciando-se pelo índice de QVT geral obtido, partindo do mais elevado para o mais baixo:

- no domínio pessoal, com índice de QVT igual a 66 pontos, verificou-se que os servidores mais satisfeitos são os que estão na faixa etária de 50 anos ou mais, porém, ressalta-se que, conforme, em geral, há uma notada satisfação que perpassa todas as faixas etárias. Quando se verifica a satisfação conforme a formação acadêmica desses servidores, essa se percebe entre os que têm Doutorado e Mestrado, pois há um incentivo de reconhecimento profissional e financeiro por parte da instituição, o que leva indubitavelmente a uma satisfação em nível pessoal. No entanto, há certa contradição quando se compara o nível de satisfação no que tange ao tempo de serviço dedicado ao IFB, que decresce entre os servidores que estão há mais de 03 anos ali. Ainda assim, nota-se que os servidores da Reitoria estão caminhando para alcançar um nível de satisfação elevado quanto à QVT da instituição.

- no domínio físico, cujo índice de QVT é igual a 59 pontos, a maioria dos servidores está medianamente satisfeita no quesito faixa etária, sendo que os menos satisfeitos são os que estão acima de 50 anos, o que leva a se pensar que as condições físicas de uma pessoa com mais idade vão decaindo, exigindo assim mais cuidados quanto ao ambiente de trabalho. Novamente, a formação acadêmica influencia a satisfação do servidor e os que possuem Mestrado e Doutorado atestam isso. Os que possuem graduação e especialização mostraram um grau de satisfação menos elevado. Mais uma vez se comprovou que os mais satisfeitos são os servidores que estão há mais tempo na instituição.

- no domínio psicológico, o qual apresentou um índice de QVT com 58 pontos, os mais satisfeitos são os que estão na faixa dos 50 anos ou mais, imediatamente seguido dos que estão na faixa etária dos 41 aos 50 anos, sendo quanto mais alta é a formação acadêmica do servidor, mais psicologicamente satisfeito ele está, o que não exclui o nível acadêmico da maioria dos servidores da Reitoria do IFB, que tem graduação e especialização, e que, como demonstrou uma satisfação mediana, conclui-se que esses servidores talvez queiram atingir um nível mais elevado de formação acadêmica. Quanto ao tempo de serviço no IFB, repete-se o resultado dos outros domínios, ou seja, quanto menos tempo de serviço à instituição, mais satisfeitos são os servidores.

- o domínio profissional foi o que resultou o menor índice de QVT. Com 52 pontos adquiridos e se resume em servidores que estão na faixa etária dos 20 aos 40 anos de idade, que possuem graduação ou especialização e que estão pouco satisfeitos com o desenvolvimento profissional. Os servidores que estão na instituição há mais de 01 ano e até 05 anos estão bem pouco satisfeitos com o seu desenvolvimento profissional e, os que estão há mais de 05 anos ali, consideram-se medianamente satisfeitos, pois há variáveis e fatores que foram levados em consideração, os quais englobam liberdade para criar coisas novas no trabalho, igualdade de tratamento entre os servidores, orgulho da instituição, participação nas decisões da instituição, responsabilidade no trabalho, satisfação com os treinamentos dados pela instituição, variedade de tarefas que realiza, espírito de camaradagem e satisfação com a QVT da instituição.

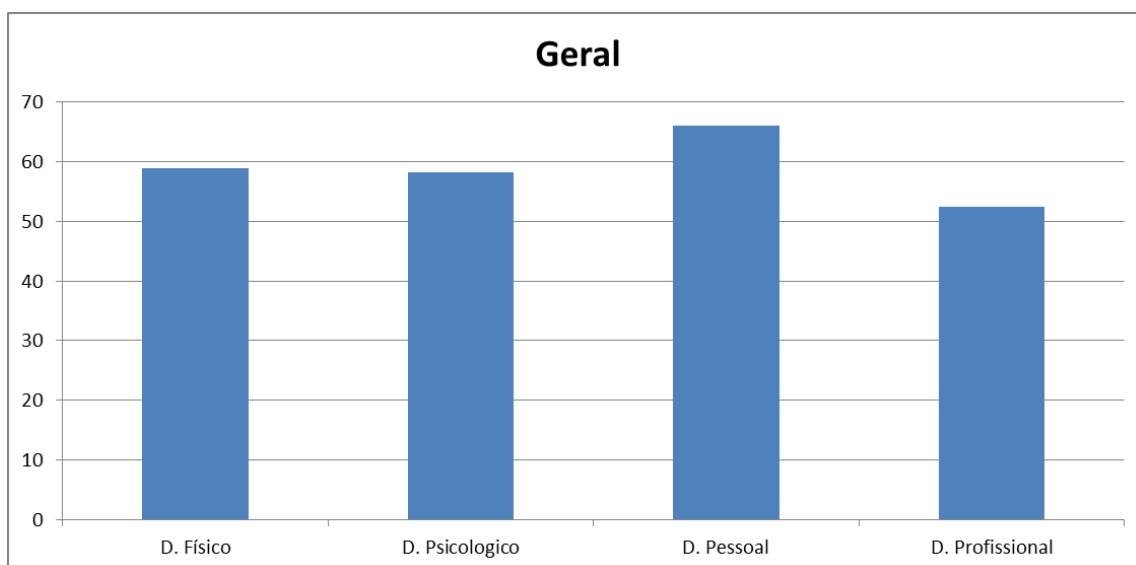


Figura 4. Níveis gerais, em percentagem (%), de satisfação em QVT, agrupados nos domínios físico, psicológico, pessoal e profissional dos servidores da Reitoria do IFB.

O percentual de QVT obtido por meio dessa pesquisa, junto aos servidores da Reitoria, ainda está longe de ser muito satisfatório, porém, há que se considerar que o IFB tem executado algumas ações que constituem uma QVT assistencialista e preventiva.

Apresentação do Projeto de Intervenção para o IFB

Até o momento da elaboração deste estudo, verificou-se que a instituição não possuía uma política e um programa específico de gestão da qualidade de vida no trabalho, embora o IFB possuísse o SIASS² e dezenas de outras ações e iniciativas que atendiam alguns aspectos referentes à QVT de seus servidores. Apesar do IFB ainda não ter a política de QVT aprovada pelo Conselho Superior da instituição, ainda assim, os servidores demonstraram satisfação com o que se promove em nível de qualidade de vida no trabalho.

A intenção desta pesquisa foi proporcionar um incentivo para estudos mais focados e específicos. Por esse motivo, recomendam-se pesquisas futuras de maior amplitude e a replicação de avaliações relacionadas ao tema entre os dez *campi* que fazem parte do IFB, assim como também novas pesquisas envolvendo outras instituições, pelas quais se busque investigar e comparar as políticas e programas de QVT. Uma política de Qualidade de Vida no Trabalho torna-se efetiva quando a cultura e o clima organizacional tendem para um ambiente de cooperação e de bem-estar entre os clientes internos e externos da instituição, mas, principalmente entre os clientes internos.

Para que a promoção da qualidade de vida no trabalho seja eficaz, sugere-se que seja seguido o modelo de Como Promover a Qualidade de Vida no Trabalho, do Professor e Psicólogo Mário César Ferreira, da Universidade de Brasília (2011). A pertinência desta sugestão se sustenta na importância e na visibilidade dos trabalhos desenvolvidos por Ferreira (2011) e sua equipe em pesquisa-intervenção nos campos da Psicologia do Trabalho e da Ergonomia com foco em QVT. Com consultorias prestadas a instituições públicas brasileiras, em que busca identificar casos positivos e negativos de QVT nessas organizações, Ferreira (2011) e equipe têm confirmado, por meio das concepções de QVT explicitadas pelos participantes dessas pesquisas, que a concepção de uma QVT com foco preventivo tem conquistado receptividade e aceitação por parte de instituições públicas, e que o paradigma de QVT com foco assistencialista tende a ficar obsoleto.

² *Sistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor*

Segundo o autor, os responsáveis e protagonistas da situação-problemática que é a QVT têm que agir para poder transformar. O trajeto tem que ser seguido com metodologia adequada, para que sejam identificados os aspectos e as causas mais relevantes da demanda relacionada à promoção da QVT na instituição.

As contribuições do autor, acima referido, para o desenvolvimento de políticas de qualidade de vida voltadas aos servidores das instituições públicas brasileiras são muito relevantes, entretanto, são poucos os trabalhos sobre QVT realizados em instituições de ensino no Brasil, sobretudo sobre a relação e os impactos diretos nas atividades fins destas instituições.

Neste sentido, sugere-se que para o desenvolvimento de um projeto de intervenção no IFB, relacionado ao tema desta pesquisa, seja implantada uma política e um programa de QVT para a instituição, pela qual seja garantido o alinhamento dos dirigentes e dos gestores de todos os níveis hierárquicos, e que os quais tenham a clareza e a compreensão do que ocorre com os servidores em um contexto de “não cuidado” com o bem-estar no ambiente de trabalho e os seus impactos nos processos didático-pedagógicos. E, por último, que o projeto de intervenção seja de valor ético e de caráter sustentável e não passageiro.

Recomenda-se, também, uma ampla divulgação dos programas e projetos de QVT já existentes na organização junto aos servidores do IFB.

Considerações finais

A pesquisa foi desenvolvida no sentido de avaliar como promover uma melhor qualidade de vida em funcionários e funcionárias de uma instituição educativa para promover o seu bem-estar, e, conseqüentemente, o seu envolvimento em nível institucional, fundamentais para uma melhor resposta da qualidade educativa.

O movimento pela qualidade de vida no trabalho (QVT) vem se preocupando com o aumento do estresse e também com formas de evitá-lo ou reduzi-lo, conforme demonstrou Monteiro et al (2007). Um ambiente de trabalho saudável pode ser capaz de ajudar o servidor não somente com a melhora de seu desempenho laboral, mas também na melhoria da sua qualidade de vida fora dele. Os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia são ambientes com diversas formas de interação, em que estão envolvidos servidores em geral, alunos e comunidade externa. É importante

trabalhar a sinergia entre servidores para que sejam geradas novas ações em suas rotinas e para o melhor desempenho de seu ofício.

Comparando-se com outros estudos, tem-se que na iniciativa privada, as experiências com programas de qualidade de vida dos funcionários são constantemente revisadas e ampliadas e os resultados são satisfatórios, porém, no serviço público não é muito comum encontrarmos essas iniciativas e, quando são implementadas, nem sempre geram os resultados esperados.

Comparativamente, buscou-se uma pesquisa que relacionasse o índice de QVT do brasileiro, para que se tivesse uma referência para os resultados da pesquisa realizada com os servidores do IFB. Assim, tem-se o índice de QVT obtido pela empresa de benefícios Sodexo, que coletou informações de mais de nove mil brasileiros de todas as regiões do país ao longo de 2017, para compor um índice de qualidade de vida no trabalho e que resultou em um índice de 6,5 pontos.

Com nota máxima 10, o índice é composto pelos indicadores que englobaram fatores relativos ao Reconhecimento (iniciativas da empresa que têm por objetivo valorizar e recompensar as pessoas); Facilidade e Eficiência (conjunto de fatores que contribuem para que o profissional faça um bom trabalho: processos fluidos, acesso aos serviços e pessoas-chave, entre outros); Crescimento Pessoal (tudo o que permite que um profissional aprenda e se desenvolva); Saúde e Bem-estar (promoção de um modo de vida saudável, baseado em uma alimentação equilibrada e na prática de exercícios físicos); Relações Interpessoais (tudo o que contribui para reforçar vínculos interpessoais e facilita o acesso à cultura e ao entretenimento); Ambiente Físico (tudo o que contribui para que uma pessoa se sinta confortável e segura no ambiente em que está).

Ter boa relação com os colegas e acesso a recursos e ferramentas que tornem seu trabalho mais eficiente são os pontos mais bem avaliados por profissionais brasileiros quando eles analisam a qualidade de vida em seus atuais empregos, como também o reconhecimento da companhia, a chance de crescimento pessoal e a atenção dada à saúde dos funcionários.

Os elementos relacionados à interação social - como o respeito recebido na empresa e a boa relação com a equipe e com o chefe - registraram as melhores avaliações. Tiveram níveis de satisfação mais altos também pontos relacionados à eficiência e ao ambiente de trabalho - como qualidade e conforto do local, segurança do trabalho e ferramentas tecnológicas disponíveis.

Paralelamente, este estudo obteve o seguinte índice geral de QVT da Reitoria do IFB: com nota máxima 100, no domínio físico tem-se 59 pontos; no domínio psicológico, 58 pontos; no domínio pessoal tem-se 66 pontos e no domínio profissional, 52 pontos.

Os fatores analisados dentro de cada domínio foram discriminados assim:

No físico foi dada relevância à qualidade do sono e da sua consequência para o trabalho; atendimento e cuidado com as necessidades fisiológicas básicas, tais como suprimento de ar, água, comida, repouso e saúde; e o conforto físico no ambiente de trabalho, em que a claridade, a temperatura do ambiente, a limpeza, materiais e equipamentos de trabalho adequados são de extrema importância para a QVT do servidor.

No psicológico, a motivação e a liberdade de expressão no trabalho foram enfatizadas, como também o orgulho pela profissão.

No pessoal, a autorrealização com o trabalho que o servidor realiza, seguida da autoavaliação; a relação com os superiores e/ou com os subordinados, englobando o respeito em geral.

No profissional, a liberdade para criar coisas novas no trabalho; igualdade de tratamento entre os servidores; orgulho da instituição; participação nas decisões da instituição; responsabilidade no trabalho; satisfação com os treinamentos dados pela instituição; variedade de tarefas que realiza; espírito de camaradagem e satisfação com a QVT da instituição.

Considerando-se que o IFB é uma instituição que tem apenas 10 anos, avalia-se que o servidor que está há mais de 03 anos ali está evoluindo positivamente nos hábitos e na cultura organizacional da instituição e contribuindo para um clima organizacional que demonstre motivação e satisfação, oriundos do conhecimento, da liberdade de criar coisas novas no trabalho, com os treinamentos dados pela instituição, com o espírito de camaradagem entre os pares. Isso requer tempo para que se desenvolvam estas características no IFB como um todo.

Como a cultura de qualidade de vida no trabalho ainda está caminhando a passos lentos no que se refere à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, espera-se que o IFB cresça nas percentagens relativas à QVT tão logo a política e o programa sejam implementados e colocados em prática junto aos seus servidores.

Referências Bibliográficas

- Antunes, R. (2008). Século XXI: a nova era da precarização estrutural do trabalho? In: Dal Rosso, S.; Fortes, J. A. A. (Org.). *Condições de Trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época, 216p.
- Browne, R. C.; Darcus, H. D.; Roberts, C. G.; Conrad, R.; Edholm, O. G.; Hick, W. E.; Floyd, W. F.; Morant, G. M.; Mound, D, H.; Murrel, K. F. H.; Randle, T. P. Ergonomics Research Society. *British Medical Journal*, 1009. 1950.
- Cheremeta, M. et al. (2011). Construção da versão abreviada do QWLQ-78: um instrumento de avaliação da qualidade de vida no trabalho. *Revista Brasileira de Qualidade de Vida*, v. 3, n. 1, jan./jul.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração nos novos tempos*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cummins, R.A. e Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: the case for subjective quality of life measurement. In: *Second International Conference on Quality of Life in Cities*, Singapore.
- Ferreira et al. (2009). Concepção e Implantação de um Programa de Qualidade de Vida no Trabalho (PQVT) no Setor Público: o Papel Estratégico dos Gestores. *RAUSP – Revista de Administração*, v. 44, 147-157.
- Ferreira, M. C. (2011a). A Ergonomia da Atividade pode Promover a Qualidade de Vida no Trabalho? Reflexões de Natureza Metodológica. *Revista Psicologia: Organizações E Trabalho (rPOT)*, v. 11, N. 1, 8–20.
- Ferreira, M. C. (2011). *Qualidade de Vida no Trabalho. Uma Abordagem Centrada no Olhar dos Trabalhadores*. Brasília - DF: Edições Ler, Pensar, Agir.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, n. 140, p. 44-53.
- Sodexo Benefícios, <http://indice.sodexobeneficios.com.br>
- Souza, J. J.; Bastos, A. V. B. (2009). Programa de Qualidade de Vida no Trabalho em Contextos Diferenciados de Inovação: uma análise multivariada. *Revista de Administração*, v. 15, n. 2 p. 1-14.
- The WHOQOL Group (2000). The development of the World Health Organization Quality of Life assessment instrument (the WHOQOL), p. 41-60, 1994 apud Fleck, M.P.A. et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”. In Fleck, M.P.A. et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”. *Revista Saúde Pública*, v. 34, n. 2, p. 178-183.

O papel da comunicação interna na melhoria dos processos de gestão e relações interpessoais: estudo aplicado às instituições de ensino da Rede Federal do Brasil ¹

Nilza Costa da Silva
Instituto Federal de Brasília – Reitoria
Diretoria de Comunicação Social
nilza.silva@ifb.edu.br

Susana Leal
Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Gestão e Tecnologia
Centro de Investigação em Qualidade de Vida
susana.leal@esg.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

Atualmente, é possível encontrar uma vasta bibliografia que discorre sobre comunicação interna em empresas mercadológicas. No entanto, ainda há poucos estudos envolvendo a comunicação interna nas empresas públicas, sendo mais raras as de ensino. Desta forma, este artigo visa entender os conceitos das teorias de comunicação interna e de que forma estes se relacionam e beneficiam as instituições públicas. Para isso, o centro deste trabalho tenciona verificar como se processa a comunicação interna em uma instituição pública de ensino, mantida pelo governo federal brasileiro, com orçamento da União e de ensino tecnológico. Deste modo, o referencial teórico foi baseado em autores da área de Comunicação e a pesquisa aplicada foi a quali-quantitativa. O propósito da pesquisa é conhecer o fluxo de comunicação do instituto, os meios utilizados e os mais eficazes. Com o resultado, foi possível elaborar um plano de intervenção que consisti num roteiro de um Plano de Comunicação Interna que pode ser usado por qualquer instituição de ensino pública.

1 Introdução

A comunicação sempre foi um desafio para qualquer organização. O tema é ainda mais desafiador quando se trata de comunicação interna numa instituição pública de ensino. À vista disso, este artigo apresenta a percepção dos teóricos em relação ao tema e os benefícios dessa ciência para as organizações públicas e privadas na sua totalidade. Pretende-

¹ Texto escrito em português do Brasil.

se, ainda, verificar se os conceitos da administração geral podem ser assimilados pelo gestor educacional público. Sob esse ângulo, será investigado como se processa a comunicação interna de um instituto da Rede Federal no Brasil, ressaltando as peculiaridades dos públicos internos. Isso porque, administrativamente, a estrutura de uma instituição pública se assemelha a de uma instituição privada, mas de forma que se cumpra suas funções buscando uma maior eficiência da máquina pública e um melhor atendimento para a sociedade. Dessa forma, intenciona-se discutir em quais aspectos a Comunicação Interna de uma instituição de ensino difere de uma mercadológica e como as teorias voltadas para este tipo de organização podem colaborar para uma Política de Comunicação Interna em uma instituição de ensino pública.

Para isso, empregou-se as pesquisas qualitativas e quantitativas de forma convergente e complementar para uma análise mais profunda do assunto pesquisado. Os instrumentos utilizados foram o questionário e a entrevista individual. A amostra da pesquisa quantitativa é composta por servidores técnicos administrativos de um instituto da Rede Federal. Com essa pesquisa, procurou-se fazer um diagnóstico do fluxo de comunicação da instituição para entender como se processa a comunicação entre os servidores, setores e chefias. Com base nas respostas, elaborou-se as questões da entrevista, que foram respondidas por gestores de setores que mais colaboraram na pesquisa quantitativa. Com esses resultados foi possível aprofundar algumas respostas, tirar dúvidas e confrontar os dados coletados nas duas inquisições.

2. Referencial teórico

2.1 Comunicação Organizacional

O processo de comunicação organizacional se dá, primeiramente, na comunicação entre duas pessoas, entre uma pessoa e um grupo ou entre as pessoas de um grupo. Assim, Andrade (1996, p.33) define comunicação como “processo pelo qual se conduz o pensamento de uma outra pessoa, ou de um grupo a outro. Transmissão de qualquer estímulo que venha alterar ou revigorar qualquer comportamento, por meio dos veículos de comunicação ou da interação pessoal”. Já Rabaça e Barbosa (1998) explicam a comunicação com o significado de tornar comum, repartir, compartilhar, o que implica em participação e interação. Fígaro (2010, p. 94), por sua vez, descreve comunicação como “um processo

que se realiza na/pela interação de sujeitos determinados, históricos e que se inter-relacionam a partir de um contexto, compartilhando sistemas de códigos culturais e, ao fazê-lo, atuam (agem) produzindo, renovando sociedade”. Ressalta-se, então, que o principal ponto na produção da informação são seus significados para os indivíduos que a produzem e para os que recebem.

E é no ambiente organizacional que esse processo de interagir com o outro, as formas e meios de compartilhar e transmitir informações são mais visivelmente refletidas. Isso porque, como Cardoso (2006) pondera, a informação e os processos de comunicação sempre estiveram presentes na evolução das estratégias empresariais e na própria evolução das organizações e que esses são instrumentos poderosos para a autoconstrução organizacional. Nesse sentido, a comunicação é imprescindível para qualquer instituição, principalmente para os fluxos dos processos administrativos. Mumby (2010) vai um pouco além e afirma que ao contrário de antes, em que a comunicação organizacional era caracterizada como uniforme e homogênea, hoje é distinguida pela diferença e multiplicidade. Isso quer dizer que as pessoas fazem muitas coisas na organização além de trabalhar. Elas se relacionam de modo formal e, principalmente, informal. As intuições perderam seu status único de ser organizacional, contínuas e fixas, passando a ser vistas de forma mais humana onde se produz e reproduz práticas discursivas no momento-a-momento de seus membros (Mumby, 2010).

Essa mudança de percepção do pensamento contemporâneo se deve ao entendimento de que o trabalho é uma atividade por excelência e não mais apenas um fato gerador de economia (Figaro, 2010). A relevância nesse conceito é que trabalhar significa trabalhar com o outro, junto, produzindo uma rede de comunicação, formando laços de confiabilidade.

Nesse sentido, a identificação dos públicos é necessária para esse estudo. Estes são, conforme Rabaça e Barbosa (1998, p. 485), “conjunto de indivíduos cujos interesses comuns são atingidos pelas ações de uma organização, instituição ou empresa, e cujos atos afetam direta e indiretamente os interesses da organização”. Os públicos podem ser divididos em públicos externos, internos e mistos. Fortes (2002) classifica-os considerando os níveis de proximidade espacial e relacionamento do grupo/empresa e empresa/grupo, tanto no

trato financeiro, social, conformidade jurídica, objetivos e interferência na atividade da organização. Assim, destacamos a definição do autor para público interno - objeto de estudo deste trabalho - “agrupamentos espontâneos, com ou sem contiguidade física, perfeitamente identificável, originados das pessoas e grupos ligados a empresa, por relações funcionais oficializadas, que caracterizem um ‘empregador’ e um ‘empregado’” (Fortes, 2002, p. 73). No entanto, vale ressaltar a definição de público interno proposto por Cesca (2006) por ser mais detalhada. A autora propõe uma classificação dividindo-os em: a) interno vinculado – administração superior, funcionários fixos, e funcionários com contrato temporário; b) interno-desvinculado – funcionários de serviços terceirizados que atuam no espaço físico da organização. A título de aprendizado, trazemos aqui as classificações de público misto e externo da autora: a) Misto vinculado – vendedores externos não-autônomos, acionistas, funcionários do transporte com vínculo empregatício, funcionários que trabalham em suas residências não autônomos, funcionários que prestam serviços em outras organizações; b) misto desvinculado – fornecedores, revendedores, distribuidores, vendedores autônomos, funcionários que trabalham em suas residências autônomos, familiares de funcionários, funcionário do transporte terceirizado, c) externo – comunidade, consumidores, escolas, governo, imprensa, concorrente, banco, terceiro setor, sindicatos. Essa classificação deixa mais transparente a relação público/organização já que esse entendimento é fundamental para o sucesso das estratégias que impactam diretamente nas atividades das instituições.

Nesse aspecto, o objetivo da comunicação é criar, consolidar e manter boas relações entre os envolvidos. De acordo com Rego (1986), a comunicação organizacional funciona de um lado como uma ferramenta de combate a falta de conhecimento a respeito da instituição, e por outro promove a integração entre seus públicos, assegurando uma boa produtividade. Nesse âmbito, Amorim (2001) sugere que o ideal nas estratégias comunicacionais é que as instituições adotem instâncias e mecanismos pelos quais qualquer nível hierárquico possa falar e escutar, na medida das suas necessidades. Nesse sentido, a autora não critica o uso dos meios de comunicação convencionais, mas sim na sua forma de uso. Em seu conceito, a informação é o mais importante no processo relacional entre os empregados de uma instituição. Ao encontro disso, Conh (2001) coloca que atualmente a informação deixou de ser subordinada à comunicação e tomou traços distintos desta.

Dessa maneira, a comunicação relaciona com o conteúdo e com sua circulação (meios). Já a informação, refere-se ao modo como esses conteúdos entram ou não na circulação. O que Conh (2001) sugere é que a comunicação inclui novos elementos significativos. Já a informação exclui elementos definidos como não significantes. Assim, a comunicação tem pontos de ligação: um emissor, um receptor e uma mensagem transmitida por meio de significados. Já a informação diz respeito à forma, de como distinguir o que importa de todo o resto. Nessas palavras, pensar estrategicamente a comunicação interna é essencial para estimular posturas interativas, comprometimento e mobilização para as metas, criar um espírito de pertencer e um clima favorável para o crescimento e desenvolvimento da organização. Salienta-se que é inútil esperar o comprometimento das pessoas se elas não participam, não conhecem e não entendem. Quanto menos transparência dos processos, maior será a resistência na aceitação e na realização. As propostas de comunicação devem vir de dentro para fora, com envolvimento de todos para serem mais fortalecidas e comprometidas com a cultura organizacional.

Por isso, os gestores devem observar as condições que afetam o processo de comunicação ressaltadas por Robbins e Decenzo (2004): a habilidade, as atitudes, o conhecimento e o sistema sociocultural. Além disso, há também alguns tipos de padrões de comunicação nas organizações que devem ser considerados: a) vertical (formal) – que consiste na comunicação para cima e para baixo dentro da estrutura da instituição, sendo ascendente (do trabalhador em direção aos níveis de chefia) e descendente (da direção máxima em direção aos trabalhadores); (b) lateral (informal) – que acontece entre colegas, grupos de trabalhos, departamentos ou setores, seguindo o fluxo de trabalho; (c) transversal e circular (Kunsch, 2009) – que se dão em todas as direções e não respeitam níveis hierárquicos, sendo menos comum nas instituições muito burocráticas e mais frequentes nas organizações informais. Há, ainda, as barreiras que podem impedir que uma mensagem tenha sucesso, isto é, se o que foi dito seja compreendido pelo receptor. Montana e Charnov (2003) identificam a sobrecarga e a complexidade das mensagens como uma delas. Já Robbins e Decenzo (2004) acrescentam como barreiras: (a) a filtragem devido à forma de manipulação da mensagem por parte do emissor; (b) a percepção seletiva do receptor, já que decodifica a mensagem conforme suas necessidades, motivações, experiências, entre outros; (c) a emoção que o receptor está sentindo na hora que recebe a mensagem; (d) a

linguagem, já que muitas vezes as palavras têm significados diferentes para o emissor e para o receptor. Os autores acrescentam o gênero e a cultura nacional como barreiras de uma comunicação eficaz. Esses fatores se intensificam nas organizações públicas, que têm o viés de prestar serviços para a sociedade. Assim, o processo comunicacional é agravado por serem instituições com sistemas dinâmicos e complexos, interdependentes e inter-relacionados, que envolvem informações e fluxos, estruturas organizacionais, pessoas e tecnologias, trazendo em si características de uma estrutura administrativo-organizacional, mas com a particularidade de cumprir suas funções buscando uma maior eficiência da máquina pública e um melhor atendimento para a sociedade.

Nesse mesmo sentido estão as instituições de ensino públicas, baseadas na fragmentação de unidades e departamentos e no corporativismo, com tendência natural de reagir às mudanças. O que as difere é o fato de desempenharem dois papéis essenciais na sociedade: administrativo e produtora de conhecimento (escolar). Também se distinguem por serem mantidas e administradas pelo Poder Público e pela submissão às normas e regras dos órgãos oficiais de ensino. Isso as qualifica como instituições burocráticas e consequentemente, como impessoal nas relações de trabalho. Esse tipo de organização coloca a comunicação interna em um papel tático, pois necessita formalizar e transmitir as estratégias organizacionais. À vista disso, os gestores educacionais devem ater-se no que as teorias gerais de administração apontam, principalmente no que diz respeito ao fluxo de comunicação entre os servidores, departamentos e chefia. Melo (2006) mostra alguns objetivos da comunicação interna que podem ser aplicados numa instituição de ensino, como, por exemplo, tornar influentes, integrados e informados todos os funcionários da organização.

A influência externa e a limitação de recursos são outros fatores a serem destacados na gestão das organizações públicas que burocratiza as instituições. A uniformização do trabalho no setor público, o apego às regras e rotinas, a supervalorização da hierarquia, o paternalismo nas relações, o apego ao poder, entre outras, é consequência disso. A formação do quadro funcional de uma instituição pública de ensino também é um desafio para a comunicação interna. Além de duas diferentes carreiras que se inter-relacionam, uma permanente (servidores públicos) e outra não permanente (terceirizados), há ainda

os que realizam atividades técnicas e os docentes. Em geral, os docentes têm a clara percepção da sua missão como educador, já os outros, na maior parte das vezes, vivem o dilema para entender se são ou não educadores, além das competências administrativas.

Dessa forma, cabe às ações de comunicação interna desmistificar vários pré-conceitos que perpassam na crença popular e minimizar os pressupostos negativos ou conceitos deturpados de fatos e informações equivocadas sobre as práticas e funções do servidor público. Spilki e Tiltoni (2005) ressaltam o desconforto dos servidores públicos e dos servidores-gestores por essa enraizada imagem de supostos ineficientes e de outras intuições que dela derivam. Neste ponto vale evidenciar que a percepção do público interno sobre a instituição a que trabalha e sobre seu próprio trabalho não se restringe ao ambiente interno. É estendida ao exterior, o que pode contribuir para a formação ou mudança da imagem organizacional e o reconhecimento por parte do público externo, trazendo uma reputação positiva da organização. Por isso, o uso do feedback, de uma linguagem simplificada, de uma escuta ativa, entre outras práticas, é muito útil para gestores e na hora de transmissão das mensagens na instituição.

2.2 *Plano de Comunicação Interna*

Um Plano de Comunicação Interna é um documento institucional estratégico para conciliar os interesses dos empregados e da instituição, por meio do diálogo, troca de informações e experiências e a participação de todos os níveis (Kunsch, 2003). O Plano de Comunicação possibilita um processo contínuo de melhorias que permeia todas as áreas e atividades da corporação. Além disso, colabora para que a informação circule, que a comunicação seja adequada e para que a entidade não se perca entre as tarefas cotidianas.

O Plano de Comunicação Interna tem etapas que podem ser mais ou menos detalhadas, dependendo do objetivo do planejador. No entanto, o Plano deve iniciar pelo diagnóstico, e o público-alvo, os objetivos, as estratégias de comunicação (o que vai ser feito, por quem, como e quando), o orçamento, a avaliação e o controle (Kotler & Keller, 2006) devem constar obrigatoriamente. Kunsch (2003) apresenta um modelo dividido em doze etapas: 1. Identificação da realidade situacional; 2. Levantamento de informações; 3. Aná-

lise dos dados; 4. Construção de um diagnóstico; 5. Identificação dos públicos envolvidos; 6. Determinação de objetivos e metas; 7. Adoção de estratégias; 8. Previsão de formas alternativas de ação; 9. Estabelecimento de ações necessárias; 10. Definição de recursos a serem alocados; 11. Fixação de técnicas de controle; 12. Implantação do planejamento e avaliação dos resultados

Independente do modelo adotado, um Plano de Comunicação Interna só conseguirá ter sucesso se seus gestores puderem contar com informações reais para trabalhar no planejamento e execução com segurança e, assim, tomar decisões mais conscientes. A ideia deve ser assimilada pela alta gestão, pelos demais gestores e atores envolvidos no processo para evitar falhas e execuções parciais das ações planejadas (Kunsch, 2003). Há diversas abordagens metodológicas e modelos de Planos de Comunicação. No entanto, a formatação básica dos Planos é muito semelhante. Algumas metodologias buscam a simplicidade e a objetividade, outras já sugerem a inclusão de mais etapas e informações. No geral, os Planos de Comunicação (aqui direcionados para comunicação interna) seguem estes processos: a) análise da realidade da organização e do ambiente interno; b) indicação da direção por onde seguir e os resultados que deseja alcançar; c) definição dos objetivos e identificação dos caminhos a serem seguidos; d) desenvolvimento das estratégias e a forma de alcançá-las (atividades operacionais); e) por último, indicação dos parâmetros de avaliação e o sistema de gerenciamento de responsabilidades. O mais importante é o modelo ser elaborado para atender às necessidades da organização e não o contrário. O Plano também precisa ser constantemente ajustado e aprimorado à medida que as características organizacionais e as condições ambientais se transformem, ou até mesmo em função do próprio aprendizado dos servidores, gestores ou dos responsáveis pela comunicação interna.

2.3 *Os Institutos Federais de Educação*

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, ou, simplesmente, Institutos Federais, objeto do estudo deste trabalho, são autarquias do Ministério da Educação do Brasil, constituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua natureza jurídica de autarquia concede autonomia administrativa, financeira, patrimonial, disciplinar e didático-pedagógica. Todos os estados brasileiros têm pelo menos

um Instituto, totalizando 38 instituições, que oferecem cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciaturas, mestrado e doutorado. Cada Instituto Federal é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e para a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Um dos maiores desafios dos Institutos é a gestão de sua força de trabalho: servidores (administrativos e professores) e terceirizados, em dois regimes de trabalho diferentes e dois planos de carreiras para os servidores, além da heterogeneidade e dispersão geográfica (sistema *multicampi* - campus construídos em cidades diferentes).

3. Método

Neste trabalho apresenta-se uma pesquisa aplicada, pois, esta “é voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica” (Gil, 2010, p. 27). Também é uma pesquisa exploratória, já que tem o propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema. Assim, foi utilizada a pesquisa de campo, por meio de levantamento de campo (*survey*), com uma abordagem mista, devido o 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”.

Já os tipos de coleta de dados foram: aplicação de questionário e entrevista com pessoas ligadas diretamente ao assunto (Gil, 2010). O questionário foi composto por cinco seções no intuito de: a) conhecer o perfil do participante; b) fazer uma auditoria à comunicação organizacional; c) entender o modo como as pessoas comunicam entre si e com os superiores; d) verificar e avaliar o processo de fluxo de comunicação interna entre os servidores; e) conhecer qual o alcance das ferramentas de comunicação adotadas pela instituição. A segunda e terceira seções foram baseadas no livro Comunicação Pessoal e Organizacional – Manual de Exercícios, elaborado por Rego (2016), com adaptações, inserções e atualizações. As outras seções foram elaboradas e validadas pelas autoras desta pesquisa. A entrevista utilizada foi a semiestruturada. Num primeiro momento, as questões foram direcionadas e previamente estabelecidas. Ao final, o sujeito da pesquisa teve a oportunidade de fazer um discurso livre para expressar seus desejos e inquietudes em relação ao

tema abordado para, assim, identificar com mais facilidade os gargalos e ruídos existentes na comunicação interna do Instituto.

A pesquisa quantitativa foi aplicada aos servidores técnicos administrativos de um Instituto Federal escolhido aleatoriamente. Todos foram convidados por e-mail para respondê-la. A pesquisa qualitativa foi aplicada a servidores que ocupam cargos de gestão após compilar as respostas e analisar os resultados da pesquisa quantitativa.

Dos 553 formulários enviados na pesquisa quantitativa, 143 pessoas responderam (taxa de resposta de 25,9%). Com os dados obtidos, percebeu-se que existe coerência entre o perfil dos respondentes e o perfil dos servidores da área técnico administrativa do Instituto. A maioria atua nos campi, são do sexo feminino, têm idade entre 31 a 40 anos, trabalham até cinco anos no Instituto, são graduados e não ocupam cargos de gestão. Comparando com o perfil do Instituto, pode-se considerar, que a amostra é representativa do universo pesquisado. Para a pesquisa qualitativa foram escolhidos ocupantes de cargos de gestão dos setores que mais enviaram respostas na pesquisa quantitativa. Seis gestores de campi diferentes responderam a entrevista.

4. Resultados

4.1 Análise e discussão dos resultados

Na auditoria à comunicação, os dados apresentaram um ambiente favorável à comunicação. Os servidores sentem que têm liberdade para se comunicar, expressar suas opiniões e compartilhar suas ideias. E essa relação de partilhamento, coparticipação e interação acontece em todos os sentidos no fluxo de comunicação (descendente, ascendente e horizontal). Os respondentes confiam nas mensagens que são repassadas pelos seus superiores e pares, assim como acreditam que esses também confiam nas suas mensagens. Isso, consequentemente, traz segurança no momento de compartilhamento de informações importantes.

No diagnóstico da comunicação, com o resultado da análise, pode-se deduzir que o compartilhamento de informações entre os membros da própria equipe e de outros campi é uma prática comum, o que beneficia a todos, já que a prática de compartilhar intensifica

os vínculos na Instituição, proporciona conhecimento, evidencia o respeito entre os grupos e possibilita novos aprendizados e soluções para problemas. Dessa forma, considera-se que a auditoria e o diagnóstico feito na comunicação organizacional teve um resultado favorável pela tendência oportuna de circulação da informação. Há, até mesmo, um esforço para que haja uma comunicação mais interativa, sem barreiras, constante e sincera.

Na avaliação do processo do fluxo de comunicação o resultado mostrou que o clima organizacional favorece a comunicação por não existir barreiras entre subordinados e superiores. A maioria considera verdadeira as afirmativas que se referem à liberdade de se comunicar com pessoas de níveis hierárquicos superior, inclusive para mostrar que discordam de opiniões e para fazer críticas abertamente. Há inclusive confiança em seus superiores para compartilhar a informação. Esse feedback é muito importante para o gestor, pois traz mais segurança na tomada de decisões, uma vez que tem a certeza na veracidade do que lhe é comunicado pela sua equipe.

Quanto ao uso das ferramentas de comunicação e a relação interpessoal do público pesquisado, a maioria reconhece conhecer as ferramentas de comunicação e acreditam que elas são úteis. O WhatsApp é largamente usado pelos setores e pelo próprio servidor para troca de mensagens e resolução de problemas, já a utilização do e-mail é bastante frequente para receber informação de interesse institucional e formal e tem aprovação do público pesquisado. Percebe-se uma ampla preferência por reuniões presenciais e há interesse em discutir questões comuns entre os campi, apesar de admitirem que há pouca interação entre eles no momento.

Há concordância de que as ferramentas usadas pela instituição são adequadas, mas não muito elevada. E quanto ao conhecimento dessas ferramentas de comunicação, o e-mail foi citado como a ferramenta mais usada e considerada a mais eficiente no ambiente organizacional. A videoconferência foi tida como a ferramenta menos usada e menos eficiente, seguida pelas mídias sociais. Já o WhatsApp, o grupo de e-mail e o telefone foram apontados com de uso razoável. No entanto, o WhatsApp não foi considerado muito eficiente, ao contrário do grupo de e-mail e do telefone, marcados como eficientes. O Messenger foi a ferramenta que teve a resposta mais equilibrada entre o uso e não uso e considerado eficiente.

Quanto aos resultados da análise da pesquisa qualitativa, verificou-se que as respostas dos entrevistados revelam alguns problemas na comunicação interna do Instituto que não foram identificados na pesquisa quantitativa. Apesar de existir um clima favorável à comunicação, com servidores dispostos a trocar experiência, buscar soluções e ouvir o que outro tem a dizer e, principalmente, com poucas barreiras entre os níveis, na prática, há um excesso de divulgação de informações, sem um filtro do que é importante, o que permite a perda de dados e até mesmo falha no cumprimento de prazos.

A despeito de todos acreditarem que o fluxo por meio de e-mails seja desejável, não está sendo totalmente eficaz, em parte, pelo excesso de mensagens e por caírem no esquecimento por causa das atribuições diárias. Acreditam também que é necessário o uso ou melhoria de outros meios, como por exemplo, a intranet. Esta é considerada precária e subutilizada. O site também merece atenção. É pouco intuitivo, sendo difícil a pesquisa e a busca por informações.

Em relação ao uso da videoconferência, todos percebem e entendem a importância desse instrumento como solução para gerenciar o tempo e controlar gastos. No entanto, ainda há críticas à falta de infraestrutura do Instituto e a não-cultura ao uso e operacionalização desta ferramenta. A pesquisa mostra uma clara percepção por parte dos gestores de que a comunicação organizacional é uma ferramenta de combate a falta de conhecimento ao mesmo tempo que promove a integração entre seus públicos. Por isso, as ações desenvolvidas a partir desses processos comunicativos conseguem fortalecer o espírito de cooperação, transparência, ensinamento e dedicação.

4.2 *Plano de intervenção*

A Comunicação Interna perpassa em todos os níveis da organização, assim, a elaboração de qualquer Plano de Comunicação deve ter objetivos e ações claras de forma que interrompa o tratamento padronizado e mecânico do público interno. Nesse sentido, o plano de intervenção aqui proposto entende a comunicação interna como um instrumento para fortalecer os laços do colaborador com a organização, motivar e estimular o relacionamento interpessoal, facilitar o fluxo de comunicação institucional, além de auxiliar a área de gestão de pessoas a descobrir e desenvolver talentos e por consequência revigorar a instrução profissional.

Para alcançar tal intuito, pode-se contar com inúmeras opções de instrumentos, meios e mídias para comunicação interna. No entanto, para a escolha e utilização desses é preciso que se tenha como princípio a credibilidade, a qual advém da transparência, ética, agilidade das informações e acessibilidade para participação de todos os colaboradores, independentemente do nível de gestão e hierarquia.

Dessa forma, a proposta de intervenção consiste em elaborar um roteiro para criar um Plano de Comunicação Interna a partir da pesquisa aqui realizada, mas que pode ser adaptado para a realidade de qualquer Instituto da Rede Federal. A primeira parte do Plano é constituída por uma análise do contexto da organização. É preciso detalhar o que é a instituição, quem é seu público interno e, principalmente, qual a necessidade de um Plano de Comunicação Interna. Para elaboração desta fase do Plano, o instrumento que pode ser utilizado é o diagnóstico. Este visa avaliar o processo de Comunicação Interna da instituição, a agilidade e a clareza no repasse de informações; o conhecimento dos servidores sobre os principais instrumentos relativos ao planejamento e à gestão; as mídias e meios mais comumente utilizados e aqueles considerados mais eficientes pelo público interno, dentre outros. Em geral, para realização do diagnóstico, aplica-se uma pesquisa (questionários, entrevistas, focus group, observação etc.). Essa possibilita o conhecimento real da opinião dos respondentes acerca do nível do fluxo de comunicação existente no órgão. De posse dos resultados do diagnóstico, define-se os objetivos e benefícios da comunicação interna. Os objetivos devem ser realizáveis, independentemente de serem tratados como variáveis qualitativas ou quantitativas. Também é necessário elencar os benefícios do plano, pois contribui para maior aceitação deste ao gerar um sentimento de valorização do servidor, tanto na esfera profissional como no pessoal. A próxima etapa é elaborar as estratégias que serão utilizadas para alcançá-los. As estratégias, nada mais são do que um guia de orientações para as ações (Kunsch, 2003) ou um plano de ações para atingir as metas (Kotler & Keller, 2006). Salienta-se aqui que, na construção das estratégias, o foco são os processos, os conteúdos e os públicos. Os meios, a divulgação e os setores são secundários no sistema.

O próximo passo é pensar como colocar as estratégias em prática, ou seja, definir as táticas que serão usadas. Dessa maneira, é necessário detalhar o que fazer, quando, como e

por quem as atividades serão desenvolvidas. A seguir, determina-se quais serão os recursos utilizados, os meios para que isso ocorra e a linguagem a ser usada. Todo esse processo deve ser acompanhado por um cronograma que determina quando as ações serão executadas e um orçamento, que indica quanto será necessário para o desenvolvimento de cada uma delas. Esse tipo de trabalho é essencial para uma instituição pública que depende de recursos da União e previsões orçamentárias anuais. O acompanhamento e a avaliação também terão que estar presentes. Nesta etapa, informa-se como o público-alvo irá receber a mensagem, avaliar se as estratégias foram eficazes para atingir o objetivo, e se a proposta inicial do documento foi, de fato, cumprido. Aqui também é possível usar a pesquisa como instrumento de avaliação. Inclusive, comparar as respostas do diagnóstico com as da avaliação.

Terminada a etapa de desenvolvimento do Plano de Comunicação Interna, chega o momento de colocá-lo em prática. Esta etapa, além de uma boa articulação, é necessário o envolvimento de toda a administração (gestores) e uma difusão por toda a entidade pública. Giacobbo (1997) defende, ainda, que o Plano beneficie da experimentação e do feedback. Por isso, a participação ativa dos planejadores como facilitadores do processo de aprendizagem é de vital importância.

Em meio a essas colocações, sugere-se também a promoção de palestras e seminários para despertar a curiosidade e o interesse pelo assunto, o que possibilita uniformizar conceitos antes de iniciar os trabalhos. Igualmente, deve-se incluir discussões com os futuros participantes sobre o conteúdo do planejamento, os procedimentos a serem adotados, as atribuições e responsabilidades de cada área, o calendário e os instrumentos a serem utilizados. Isso é fundamental para a escolha de um modelo adequado e da forma de condução do processo.

Para o sucesso do Plano de Comunicação, as formas de controle, de acompanhamento e de avaliação devem estar bem definidas, com indicadores claros e de conhecimento de todos os envolvidos. Os gestores e líderes também devem se sensibilizar e entender a importância da implantação do processo de comunicação de relacionamento. Essa sensibilização pode ser feita por meio de apresentação de resultados de pesquisa e do planejamento, e com palestras motivacionais sobre o tema. De modo igual, o treinamento da

liderança, com todos os diretores e coordenadores enfatizando a importância da comunicação interna na organização e o papel do líder nesse processo, solidifica a compreensão de todos. Outra ação que pode facilitar as atividades é a criação de uma rede de comunicação que tem a função de apoiar a estrutura e a equipe de comunicação interna. Todo esse trabalho e planejamento direciona a organização rumo a uma aproximação maior com seus colaboradores, o que, conseqüentemente, facilita sua aproximação com os outros públicos.

5. Conclusão

Tal como acontece nas instituições privadas, o conceito de organização uniforme e homogênea nas instituições públicas tem ficado no passado, e o ambiente de trabalho transformou num espaço que possibilita o relacionamento formal e informal, desenvolvendo interações de compartilhamento em rede. Assim, a comunicação interna é entendida como necessária para a consecução das organizações. Portanto, os gestores têm que compreendê-la como ferramenta estratégica e propulsora dos objetivos organizacionais.

Face a isto, ao longo deste estudo, podemos perceber que são inúmeras as diferenças entre as organizações públicas e privadas. Uma responde ao Estado, às suas leis e normas, já a outra segue as diretrizes do mercado e de seus dirigentes. Contudo, administrativamente falando, do ponto de vista executivo, são iguais. Precisam gerir pessoas, administrar recursos, apresentar resultados, além das responsabilidades sociais e ambientais. Nesse sentido, ao pesquisar as teorias de comunicação e suas interfaces (organizacional, interna e seus fluxos) percebe-se que é possível migrar os estudos, propostas e modelos, a princípio pensados apenas para empresas mercadológicas, para aplicação nas instituições públicas, mesmo as de ensino. Inclusive, essa percepção pode ser endossada pela mudança de pensamento das entidades governamentais que foram mencionadas no início deste capítulo: a busca da modernização do serviço público.

Perante essas colocações, constatou-se que, apesar dos vários aspectos que diferem a comunicação interna destas duas instituições, pública e privada, é possível utilizar as teorias de comunicação voltadas para o mercado se adaptadas em prol das organizações públicas. Ambas, administrativamente, compartilham dos mesmos problemas e necessidades. Portanto, podem partilhar as mesmas soluções.

A partir das coletas de dados, foi possível identificar os meios de comunicação mais utilizados pelos servidores nas instituições públicas de ensino da Rede Federal, considerando suas particularidades multicampi. Verificou-se também um ambiente favorável à comunicação e um sentimento de liberdade entre os servidores que os possibilita expressar suas opiniões e exteriorizar suas ideias. Com isso, o fluxo da informação flui em todos os sentidos dentro da instituição, favorecendo o partilhamento, a coparticipação e a interação entre servidores e gestores. A análise da pesquisa contribuiu para averiguar que a criação e implantação de um Plano de Comunicação Interna altera de forma positiva o fluxo de comunicação entre os servidores. Isso porque, foi notório perceber que um ambiente favorável à circulação da mensagem, com servidores dispostos a cooperar, além da utilização de diferentes meios de comunicação, não basta para a existência de uma comunicação interna eficaz. Observou-se que a comunicação necessita de algum tipo de gestão, já que as falhas na comunicação são percebidas por todos, mas a maioria se sente perdida e sem uma proposta realista para melhorias.

A implantação de um Plano de Comunicação Interna pode, além de melhorar o fluxo de comunicação interna, abrir para novas perspectivas institucionais e profissionais e, também, transpassar os muros da instituição, além de facilitar o relacionamento com os outros públicos. O propósito do modelo exposto é de auxiliar os profissionais que pretendem construir seu próprio Plano de Comunicação Interna, dando-lhes direcionamento de forma a norteá-los para facilitar na obtenção de resultados. Todas as etapas são sugestões que podem e devem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada instituto.

Referências bibliográficas

- Amorim, M. C. S. (2001). Comunicação nas organizações. Descobrendo possibilidades de ações. In L. Dowbor, O. Ianni, P. E. A. Resende, & H. Silva. (Org.) (2001). *Desafios da comunicação* (pp. 227-230). Petrópolis. Vozes.
- Andrade, C. T. S. (1996). *Dicionário de relações públicas e comunicação e glossário de termos anglo-americanos*. (2a ed.) São Paulo. Summus.
- Cesca, C. G. G. (2006). *Relações públicas e suas interfaces*. São Paulo. Summus.
- Conh, G. (2001). A forma da sociedade da informação. In L. Dowbor, O. Ianni, P. E. A. Resende, & H. Silva (Org.) (2001). *Desafios da comunicação* (pp. 20-27). Petrópolis. Vozes.

- Fígaro, R. (2010). Relações de comunicação no mundo trabalho e a comunicação das organizações. In M.M.K. Kunsch. (Org.). *A comunicação como fator de humanização das organizações* (pp. 93-109). São Caetano do Sul. Difusão.
- Fonseca, J. J. S. (2002). Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza. UEC (Apostila do curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagens Informática educativa) recuperado a partir de <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/716/1/Metodologia%20da%20Pesquisa%20Cientifica.pdf>.
- Fortes, W. G. (2003). *Relações públicas: Processos, funções, tecnologia e estratégia*. (2a ed.) São Paulo. Summus.
- Giacobbo, M. (1997). O desafio da implementação do planejamento estratégico nas organizações públicas. *Revista do Tribunal de Contas*. 74(Seção Doutrina). 73-107. Recuperado a partir de <http://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/view/1003>.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a ed.). São Paulo. Atlas.
- Kunsch, M. M. K. (2003). *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada*. (5ª ed.). São Paulo. Summus.
- Kunsch, M. M. K. (Org.) (2009). *Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas* (2ª ed.). São Caetano do Sul. Difusão.
- Melo, V. P.C. (2006). A comunicação interna e sua importância nas organizações. Recuperado a partir de www.acmcomunicacao.com.br/wp-content/midias/A-comunicacao-interna-e-sua-importancia-nas-organizacoes-Vanessa-Pontes-Chaves-de-Melo.pdf.
- Montana, P. J., & Charnov, B.H. (2003). *Administração* (2a ed.) São Paulo. Saraiva.
- Mumby, D. K. (2010). Reflexões crítica sobre comunicação e humanização nas organizações. In M. M. K. Kunsch (Org.). *A comunicação como fator de humanização*.
- Rabaça, C. A., & Barbosa, G. G. (1998). *Dicionário de comunicação* (3a ed.). São Paulo. Ática.
- Rego, A. (2016). *Comunicação pessoal e organizacional: Manual de exercícios*. Lisboa. Silabo.
- Rego, F. G. T. (1986). *Comunicação Empresarial: Comunicação Institucional*. São Paulo. Summus.
- Robbins, S. P., & Decenzo, D. A. (2004). *Fundamentos da Administração: Conceitos essenciais e aplicações* (4a ed.). São Paulo. Prentice Hall.
- Spilki, A., & Tiltoni, J. (2005, setembro a dezembro). O modo-indivíduo no serviço público. Descartando ou descartável. *Revista de Psicologia & Sociedade*, 17(3). 67-73. Recuperado a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

GESTÃO POR PROCESSOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REDE FEDERAL DE ENSINO NO DISTRITO FEDERAL

Ana Cláudia Oliveira

Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB)
anac.oliveira@ifb.edu.br

Maria Potes Barbas

Professora do Instituto Politécnico de Santarém (IPSantarém)
maria.barbas@ese.ipsantarem.pt

Este artigo é resultado do Trabalho de Projeto de Mestrado em Administração Educacional defendida e aprovada em 2018, no Instituto Politécnico de Santarém, em Portugal. Refere-se a uma investigação que buscou compreender os desafios e perspectivas da Gestão por Processos no âmbito da Diretoria de Educação a Distância da Rede Federal de Ensino no Distrito Federal.

O objetivo geral consistiu em investigar como transcorre a implantação do mapeamento dos fluxos dos processos no âmbito dessa Diretoria a partir da escuta dos intervenientes, tendo em vista que o aprimoramento constante das práticas de gestão é primordial no campo educacional. De acordo com os dados do Ministério da Educação (2016), a Rede Federal se expandiu, concretizando a criação de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional e atualmente conta com o atendimento de mais de 644 campi em atividade. Em todos os Estados do território brasileiro estão presentes os 38 Institutos Federais, que oferecem cursos em diversas modalidades de ensino, presenciais ou a distância, de formação inicial e continuada (FIC), técnicos, superiores, especializações e mestrados. Desde a sua criação e expansão, o Instituto Federal de Brasília (IFB), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, tem procurado se adequar e promover rotinas de trabalho que beneficiem os usuários, garantindo eficiência e eficácia organizacionais.

Peter Drucker (1966), o autor de relevância da Moderna Administração, foi o primeiro pensador a propor a diferenciação entre os termos “eficiência” e eficácia” ao afirmar que eficiência é fazer as coisas de maneira correta e eficácia são as coisas certas. O resultado depende de fazer certo as coisas certas. Esses conceitos foram trazidos para a Gestão

Pública e, especificamente o termo “eficiência”, compõe o artigo 37 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), juntamente com outros princípios (legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade). Deste modo, no âmbito das organizações públicas, emerge o desafio em se prestar serviços públicos mais eficientes e eficazes, o que remete atenção maior às políticas sociais.

Com as influências que decorrem da globalização, organizações públicas e privadas têm buscado alternativas para se adaptarem às constantes mudanças do mundo moderno. Para Kanaane *et al.* (2010), a mudança é uma constante que acompanha o comportamento humano nas organizações e; conseqüentemente, a eficácia organizacional é fruto do desempenho individual e coletivo. (Kanaane, R.; Fiel Filho, A. & Ferreira, M. G., 2010, p. 90).

Esta investigação ocorreu no âmbito da Diretoria de Educação a Distância de um instituto da Rede que, com sua institucionalização promulgada pela Lei nº. 11.892/2008 que criou os Institutos Federais, passou também a ter dificuldades de gerenciar suas rotinas. A iniciativa de implementação da gestão por processos decorre da visão estratégica do Instituto e da adequação dos modelos pedagógicos que permitem uma abordagem holística e avaliação permanente de todos os processos de melhoria da sua prática educacional.

A partir da compreensão teórica da gestão por processos, foi possível identificar a partir das percepções dos gestores, os processos que perpassam a Diretoria, como (e se) foram construídos, monitorados, implementados e como são mantidos com vistas a garantir a redução de custos, de tempo, a autonomia do departamento, a flexibilidade e o monitoramento detalhado das atividades. Logo, a visão por processos, objeto desta investigação, surge como uma abordagem administrativa surgida no mercado que permite atender a demanda por qualidade. Instituições de ensino em todo o mundo estão passando por um extenso processo de reformas que culminem em transformações profundas nas atividades institucionais e acadêmicas.

Sintetizando as principais ideias convergentes entre autores expoentes no assunto, pode-se definir um processo como um grupo de tarefas interligadas e ordenadas no tempo e no espaço, com início, meio, fim, entradas e saídas bem definidas, que agregam valor ao longo da sua cadeia para ser útil e eficaz a um cliente final (Harrington, 1993; Davenport, 1994; Johansson & Mchugh, 1995; Rummler & Brache, 1994; Hammer & Champy, 1997).

Para Juran (1992), toda pessoa ou organização afetada por um processo é um cliente. Para que seja eficiente, o processo deve alocar recursos de acordo com a relevância dos seus clientes, ou seja, clientes mais afetados devem receber maior quantidade de recursos que aqueles menos afetados. Todo trabalho relevante realizado em uma organização faz parte de um processo (Graham & Lebaron, 1994). No campo educacional, estratégias gerenciais devem ser pensadas como forma de reconfigurar nossas escolas, suas ideias e valores, portanto, são adotados princípios de gerenciamento de qualidade para melhorar o processo educacional, atender os requisitos dos clientes e reduzir a complexidade administrativa assim como ocorre com qualquer outro negócio e que possibilita oferecer melhor serviço, reduzir custos e fazer mais com menos recurso.

Gestores com pensamento por processos têm a capacidade de perceber os impactos de suas ações através da organização e se colocarem na posição de seus clientes e a inovação se torna imperiosa neste contexto, tanto que cada vez mais se ampliam os números de associados e especialistas da ABPMP (*Association of Business Process Management Professionals*), que fica sediada nos Estados Unidos e isto aponta o destaque que a temática tem apresentado em contextos organizacionais e acadêmicos ao redor do mundo. Como disciplina gerencial que tem apresentado resultados satisfatórios a partir da sua implementação nas organizações Cita-se o BPM (*Business Process Management*), que, traduzido para o português, significa Gestão de Processos de Negócio, objeto deste estudo. O Guia BPM CBOK evidencia que BPM não é uma metodologia, prescrição de estrutura de trabalho ou um conjunto de ferramentas. BPM é uma disciplina gerencial cuja implementação advém de uma decisão estratégica da organização e requer patrocínio da liderança executiva. (Guia ABPM CBOK V3.0, 2013, p. 41).

Os principais beneficiados na implementação da Gestão por processos são as organizações que poderão, a partir do compartilhamento de práticas e experiências, contar com a tecnologia e teorias mais robustas que incrementem a produtividade, eficiência e eficácia. A análise por processos é um exercício prolongado que requer avaliação de como os processos se encontram, para, a partir da compreensão de sua magnitude, perceber o que precisa ser construído, modificado, melhorado. É imprescindível que a organização reveja os processos periodicamente, se coloque disponível para ouvir seus clientes, no caso do serviço público – o cidadão, que alcance os anseios da sociedade e procure se autoavaliar continuamente.

Esta investigação buscou compreender a implantação do mapeamento dos fluxos dos processos com vistas a contribuir para o desenvolvimento futuro de suas ações, de seus colaboradores e estudantes; identificar os contributos da gestão por processos, observando os pontos positivos, negativos, dificuldades e limitações que decorrem do fluxo dos processos a partir da escuta dos intervenientes que atuam na Diretoria; analisar qualitativamente quais são os impactos da Gestão por processos na melhoria da qualidade dos serviços prestados e propor futuramente ações de melhorias dos processos de trabalho sob forma de ação interventiva através da construção de um manual de Gestão por processos que possa orientar a implantação dessa disciplina gerencial e a criação de um Escritório de Processos no âmbito do Instituto.

Metodologia e Técnicas utilizadas

Tendo em conta os objetivos e questões orientadoras propostas para este estudo, optou-se pela metodologia de estudo de caso e utilização da pesquisa de natureza aplicada e exploratória, os procedimentos adotados foram realizados através um levantamento de fontes relacionadas à temática elegida, por meio de referenciais teóricos e análise bibliográfica e documental; quanto à forma de abordagem foi utilizada a investigação qualitativa que permite identificar as múltiplas dimensões ao estudo objetivando uma ampla contextualização e recorreu-se ao *focus group* como técnica de recolha de dados para validação do guião de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com 13 gestores da instituição.

Para a análise de conteúdo, investiu-se na utilização do software MAXQDA, que permitiu uma maior confiabilidade dos dados. Optou-se por empregar a análise de conteúdo, que, para Bardin (2011, p. 48), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. Ressalta-se que esta análise proposta por Bardin permitiu a categorização e possibilitou o desmembramento do conteúdo em categorias com a utilização do software Maxqda.

Os dados coletados por meio das entrevistas permitiram a construção das hipóteses retiradas dos discursos dos entrevistados, onde, a partir da transcrição dos áudios, foi possível

a obtenção dos indicadores mais significativos. De acordo com o tema estudado, a idealização das entrevistas partiu como pressuposto básico para responder aos objetivos da pesquisa.

Análise e discussão dos resultados

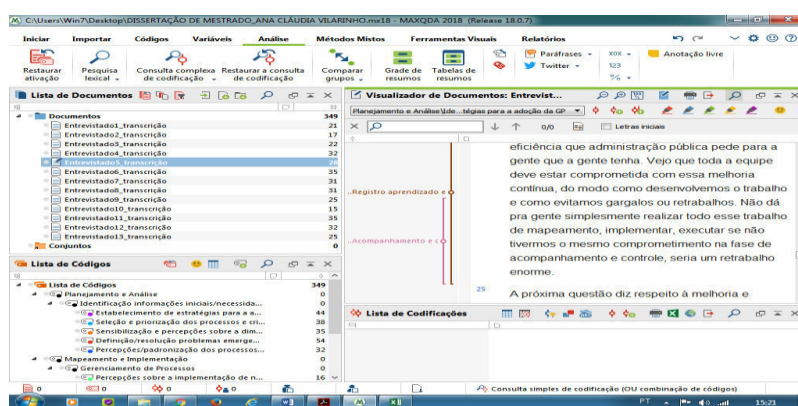
Para a análise e discussão dos dados, a pesquisa teve um enfoque qualitativo que, conforme Queiróz, *et al.* (2007), tem como foco de estudo o processo vivenciado pelos sujeitos. Na primeira etapa da análise, com os dados transcritos, partiu-se para a leitura flutuante. Após a transcrição dos discursos dos entrevistados, surgiram questões norteadoras e hipóteses que, após a organização, foi possível a identificação de alguns temas. Ao proceder à categorização, recorreu-se a 4 eixos temáticos e o processo de categorização possibilitou o aparecimento de 4 categorias, conforme revela-se na Tabela:

Tabela 1 – Categorias temáticas

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Planejamento e Análise	1. Identificação das informações iniciais e necessidade de padronização de Processos	Estabelecimento de estratégias para a adoção da Gestão por processos e seus contributos face ao planejamento estratégico
		Seleção dos processos e criação de manuais
		Sensibilização e percepções sobre a dimensão humana (identidade dos colaboradores com o trabalho e formação de equipe de diagnóstico)
		Definição e resolução de problemas que emergem solução e processos críticos
		Percepções sobre a padronização dos processos e fluxos do trabalho
Mapeamento e Implementação	2. Gerenciamento de Processos	Percepções sobre a implementação de novos processos e mudanças
		Verificação do desempenho dos processos, pontos positivos e negativos, dificuldades e limitações com vistas à implementação
Monitoramento	3. Otimização e Controle dos Processos	Acompanhamento e controle da execução dos processos
Redesenho e Melhoria contínua	4. Promoção do Aprendizado e performance organizacional	Registro do aprendizado e promoção de melhorias com foco na qualidade

O uso do *software Maxqda* permitiu a análise das falas de todos os entrevistados, cuja divisão em categorias temáticas possibilitou a classificação e a atribuição de significados para segmentos de textos. Realizado o processo de categorização, o software permitiu ainda o processo de codificação, que pode ser visualizado através da captura da tela (*screenshot*). Foi possível realizar a agregação dos dados, onde constam todas as entrevistas que foram importadas, devidamente transcritas e categorizadas, bem como as anotações e comentários que o software permitiu aperar, além da codificação atribuída pela pesquisadora, conforme a Tabela 1. A figura 1 apresenta a agregação dos dados no software:

Figura 1 – Screenshot/agregação dos dados no software Maxqda



Fonte: MAXQDA (2018).

Após a codificação das entrevistas, partiu-se para a interpretação dos dados de forma reflexiva e crítica, conforme perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011), tomando-se o cuidado de estar em consonância aos objetivos que foram propostos desde o começo da pesquisa. Destaca-se também que a investigadora cuidou para que a análise e o confronto dos dados obtidos pudessem ser interpretados com base no referencial teórico. Para cada uma das categorias temáticas (Tabela 1), os entrevistados relataram suas percepções. Sobre a temática identificação e padronização de processos, mais precisamente as estratégias e fatores de adoção da gestão por processos no âmbito da DEaD, os entrevistados apontaram como condição motivacional fatores que dizem respeito ao alinhamento estratégico, padronização, clareza e otimização dos fluxos dos processos que têm impacto no trabalho dos colaboradores e para que a Diretoria alcançasse uma visão sistêmica das suas ações, conforme observa-se na fala do entrevistado 1:

“Se deve ao fato de se ter uma organização mais padronizada do trabalho desenvolvido pelos colaboradores e proporcionar maior alinhamento estratégico em nível institucional. Outro ponto a ser considerado é o fato da

otimização dos processos de trabalho e de recursos e uma visão da diretoria como um todo. ” (E1)

O entrevistado 4 afirma: *“pelo que eu venho acompanhando, eu acredito que há uma grande necessidade de se fazer esse mapeamento como uma forma de ter algo documentado, algumas diretrizes e promover um alinhamento nas estratégias adotadas. ” (E4)*

Essas percepções citadas pelos entrevistados estão em consonância ao que está posto na literatura. Para Brodbeck e Hoppen (2003), o alinhamento estratégico aliado ao planejamento estratégico é uma importante ferramenta de gestão e podem auxiliar, não só a influir no desempenho organizacional, como também facilita a tomada de decisões. Os autores revelam que esses dois elementos propiciam maior comprometimento da equipe envolvida nos processos e no atingimento das metas organizacionais.

Sobre a seleção dos processos e criação de manuais de procedimentos, os entrevistados revelaram uma alta rotatividade de colaboradores e alguns problemas pontuais na Coordenação Adjunta de Ensino. Eles atribuem que após a gestão perceber a presença de processos críticos observados no âmbito dessa Coordenação, a priori, ela seria mapeada. Por isso foi priorizada para que o mapeamento pudesse ser iniciado e foram unânimes em afirmar que desconhecem a existência de manuais de procedimentos que possam regular as ações dos colaboradores e facilitar o trabalho a ser desenvolvido. Existem outros documentos, como notas técnicas que respaldam as ações e atribuições desses bolsistas.

“Sim, muitos documentos ainda estão em construção, mas todos são compartilhados com a equipe. Existem normativas e muitos outros documentos que são disponibilizados no drive com toda a equipe. Porém, um manual próprio de procedimentos de todas as unidades ainda não foi criado. ” (E1)

Veja-se, a título de ilustração, o que incluem outros entrevistados ao afirmarem a inexistência de um manual de gestão por processos: *“[...] um manual de fluxos não temos. ” (E13); “[...] na verdade antes não tinha muita documentação que respaldasse o nosso trabalho e as atribuições não eram muito bem definidas. Mas hoje eu vejo clara essa preocupação em sistematizar as ações e formalizar tendo tudo documentado. ” (E8); “Não, isso não existe no IFB. Eu já vi um manual de procedimentos de empresa privada, mas instituição pública eu particularmente nunca vi e no IFB também muito menos [...]*

um manual de procedimentos eu desconheço, o que existem são outros documentos, notas técnicas, por exemplo. ” (E9).

Percebe-se através da análise da verbalização dos entrevistados que inexistente na Diretoria de Educação a Distância do IFB, um documento norteador que possa apresentar com clareza informações sobre o BPM e seus benefícios, cuja metodologia poderá permitir aos colaboradores o planejamento sequencial das atividades e tarefas a serem desenvolvidas com vistas à simplificação e melhoria dos processos de trabalho. Neste manual, constariam as normas, diretrizes, as políticas, os fomentos, os objetivos, as normativas, as orientações para a execução de procedimentos e processos.

Pavani Junior e Scucuglia (2011) partem do pressuposto que, após o mapeamento de todas as atividades que serão devidamente estudadas e melhoradas, surge a latente necessidade que emerge na padronização dos processos no nível das tarefas que envolvem as atribuições cotidianas das pessoas, o detalhamento dos procedimentos que descrevem de forma específica cada uma das atividades a ser executada, no qual atribuem o nome de “manualização”. Embora seja um termo que não existe na língua portuguesa, os autores o consideram como um ato de elaborar manuais a partir de um determinado referencial. Nos relatos a seguir, pode-se identificar que os colaboradores da DEaD aspiram pela criação deste documento e entendem a importância de um manual de gestão por processos que apontem porquê, como e para que fazer o trabalho burocrático de forma detalhada e que funcione como um instrumento que possibilite consulta permanente. Observa-se nas falas dos entrevistados E3 e E13, ao afirmarem: “[...] eu acredito que esse é um documento importante para qualquer gestor. ” (E3); *“Ainda não temos um manual desses processos que na minha opinião, facilitaria muito nosso trabalho e daria maior clareza das nossas tarefas porque para mim esses fluxos ainda não estão claros, nem para nós e nem para eles, os alunos. ” (E13).*

No que concerne à sensibilização e percepções sobre a dimensão humana (identidade dos colaboradores com o trabalho e formação de equipe de diagnóstico), doze entrevistados declararam ter conhecimento prévio do mapeamento que envolvia as suas atividades de gestão. Apenas um entrevistado não tomou conhecimento da metodologia em implementação e afirmou não ter participado das discussões iniciais, sem ter tido a possibilidade de

opinar e colaborar com os fluxos de trabalho. Isto se reflete na fala do entrevistado 3 que diz:

“Vejo como uma dificuldade o fato da proposta não ter sido apresentada para mim, então não tenho como dizer se houve uma resistência das pessoas sobre essas questões pontuais de mudança porquê desconheço como todo o mapeamento foi feito. Da minha parte, não houve validação dos fluxos pois não participei da construção dessa etapa e eu nem sabia que existia esse trabalho sendo feito no âmbito da DEaD. ” (E3)

Depreende-se que a sensibilização dos atores envolvidos nos processos na busca de comprometimento da equipe através de reuniões sistêmicas com as áreas onde a gestão por processos foi implementada aconteceu, mas foi emitido um sinal de que não conseguiu alcançar a todos. Na fala do entrevistado, percebe-se que não houve pertencimento e que esse não poderia colaborar com aquilo que desconhece. Um dos aspectos mais relevantes a serem considerados no BPM é a preparação do ambiente institucional para lidar com contexto de possíveis mudanças.

Para Silva (2015), os responsáveis pelo mapeamento de processos devem engajar pessoas, convencê-las, direcioná-las para algo novo e perceber quais as competências, habilidades e aptidões podem recrutar a fim de obterem melhores resultados. Neste caso, um líder que seja capaz de romper paradigmas e inovar durante esse processo de sensibilização, é fundamental, conforme ideias que são expressas pelo entrevistado 12, ao dizer que: *“os colaboradores têm que sentir parte do processo, precisam ter esse pertencimento para colaborarem com a gestão pois são eles que detêm seus próprios processos. ” (E12).*

Dentre os aspectos positivos mais relevantes face à implementação da Gestão por Processos observou-se: possibilidade de melhor alinhamento estratégico entre a estratégia e os processos de trabalho; processos mais integrados e organizados; definição de papéis e responsabilidades bem definidos; possibilidade de mensurar o desempenho; otimização dos processos; visão sistêmica dos gestores; facilidade para a tomada de decisões; identificação de oportunidades; melhoria contínua; maximização de resultados e redução de gargalos; maior clareza dos procedimentos e atividades; capacidade de identificação dos pontos críticos; aumento da produtividade; geração de fluxos padronizados que possam ser conhecidos por todos; priorização dos processos, principalmente os que empreendem

celeridade de resolução e uniformização e cadeia de valor com maior agregação para o cliente.

Concernente aos aspectos menos positivos, surgiram aspectos relativos à comunicação que deve ser melhor disseminada e o engessamento dos fluxos que não permitam flexibilidade. As dificuldades apontadas indicam a resistência dos colaboradores às mudanças. Nota-se que quando falamos em mudança da cultura organizacional, é natural que as resistências existirão por parte de alguns e são necessárias para que a gestão promova o diálogo interativo e realize uma discussão sobre a importância desses momentos de aprendizagem organizacional. Indicou-se ainda o envolvimento e compromisso com a implantação dos processos como um fator de dificuldade e o vínculo de trabalho que são considerados fatores críticos de serem contornados pois a contratação de colaboradores na Diretoria ocorre através de processo seletivo onde os selecionados são bolsistas, o que acarreta em altos índices de rotatividade e delimita o capital humano pois, a cada desligamento de um membro, o conhecimento tácito é consigo levado. Foi colocado de forma isolada o fato de que emerge por parte da equipe responsável pelo mapeamento, a clareza dos benefícios da implantação da gestão por processos com dados que possam ser mensuráveis.

Como limitações, foram levantadas questões que dizem respeito à falta de visão por processos. A dedicação em tempo integral da equipe responsável pelo mapeamento e a falta de sistemas de informação integrados também foi apresentada. Surgiu ainda a necessidade de que a equipe seja experiente e que conheça a disciplina gerencial a ser implementada onde as unidades da organização devem ser preparadas para a mudança (o que envolve os colaboradores, os sistemas de informação e capacitação) e emergiu também a validação do mapeamento proposto com todos os envolvidos. Verifica-se que esses dados estão em consonância ao que está posto na literatura e, ao analisar os dados apresentados, depreende-se que o conhecimento implícito do grupo entrevistado não é divergente ao referencial teórico, o que já era de se esperar justamente pela formação acadêmica desses dirigentes e pelo fato deles estarem abrangidos nesse contexto de implementação de mudanças. Fica evidenciado, contudo, a necessidade de um plano estratégico e ações de melhoria que abarquem a manutenção dos objetivos propostos, mas que possa reduzir os aspectos negativos que foram observados nesta fase de implementação para posterior expansão às demais unidades.

Proposta de um plano de intervenção

A proposta de um plano de intervenção surge como possibilidade de melhoria das ações já identificadas e que já foram apreendidas pelos colaboradores que realizaram o mapeamento dos processos no âmbito da Diretoria de Educação a Distância do IFB. Este plano busca pela realização de ações que estejam coordenadas e que se sustentam em objetivos a serem alcançados para a resolução de problemas que foram identificados e que possam ser minimizados.

Vale lembrar que para o sucesso de uma possível intervenção, faz-se necessário esforços de toda a equipe na busca imperiosa de soluções que emergem das necessidades que foram previamente diagnosticadas. Portanto, este plano de intervenção deve ser consolidado como uma ação conjunta e compartilhada entre a Direção Geral e os colaboradores da DEaD, concretizando, assim, os fundamentos da Gestão Democrática. Alguns organogramas, fluxogramas e relatórios já foram construídos e algumas atividades estão sendo planejadas para garantir o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido no âmbito da Gestão, mais precisamente os atores envolvidos com os processos de Ensino.

Contudo, o trabalho que ainda precisa ser desenvolvido levará tempo e deverá acontecer de forma harmoniosa e integrada. Será necessário expandir o mapeamento para outras áreas, como a Coordenação Adjunta de Tecnologia, a Coordenação Adjunta de Administração, Coordenação Geral de Educação a Distância e Direção Geral. Para a normatização das atividades de cada departamento, sugere-se a abertura de um processo, realização da gestão/pesquisa documental, definição das atribuições para posterior elaboração de um organograma que represente o departamento, o mapeamento dos processos em si, a apresentação do projeto de normatização aos colaboradores e, finalmente, a aplicação do projeto de normatização.

Após concluídas todas essas fases, recomenda-se a institucionalização das normativas da DEaD e a elaboração de um Manual de Gestão por Processos com a coletânea de todos os macroprocessos, processos, subprocessos, atividades e tarefas desenvolvidas, conforme hierarquização sugerida por Harrington (1993). Com base no Manual de Gestão por processos proposto, pretende-se: nortear as ações de gestão por processos no âmbito da Diretoria, em complemento ao Manual de Gestão Por processos do Instituto Federal de Brasília; promover a disseminação de conhecimentos sobre a decisão estratégica de

implantação da Gestão por Processos, ao reconhecer os diferentes tipos e como os processos da DEaD podem ser hierarquizados de forma a garantir a melhoria dos processos organizacionais; apresentar uma visão completa do fluxo informacional e dos processos de trabalho de cada departamento e como esses se relacionam com as estratégias da Diretoria; possibilitar condições que visem a promoção de adequações face às mudanças em contextos internos e externos.

Acredita-se que com a elaboração deste Manual como documento norteador, seja garantido que os processos que perpassam a DEaD sejam revistos de forma constante e sistemática, propiciando um modelo de gestão de forma integrada e qualificada. Assim, esta proposta representa propagar o conhecimento organizacional cujo foco esteja no atendimento das necessidades de todos os colaboradores e no alinhamento estratégico da instituição, o que sem dúvida, gerará transformação, mudança e desenvolvimento à DEaD. Ademais, vale salientar a racionalização dos recursos, sejam eles materiais, humanos ou financeiros da Diretoria evitando retrabalho que interfere negativamente na produtividade dos colaboradores, além de orientar para que outras recomendações que visem a reestruturação organizacional sejam possíveis e que tenham impacto na melhoria dos processos organizacionais.

Identificação dos problemas

Com base no diagnóstico inicial, foi possível a identificação de problemas considerados prioritários. Dentre alguns desses problemas/necessidades, estão a verificação da imprescindibilidade e implementação de um programa de treinamento para os colaboradores responsáveis pela implantação do BPM e normatização dos fluxos. É desejável que os envolvidos tenham noções de BPM, da transparência às decisões estratégicas utilizadas para uma melhor compreensão e repasse das informações das atividades que esses desenvolvem. É interessante ainda que a instituição ofereça formação específica e especializada em BPM aos colaboradores que atuam no mapeamento de processos, de forma sistêmica e aprofundada, ágil e sustentável tendo em vista as constantes transformações ocorridas nas escolas, assim como ocorre no mercado privado. Por se tratar de um ambiente escolar, o foco é sempre o aluno e a sociedade, para isso sugere-se que conexões sejam tratadas de forma horizontal e que as atividades-chaves sejam pensadas com o objetivo de satisfazer a necessidade desse público-alvo.

Ressalta-se ainda, que o corpo diretivo da organização tenha um entendimento dos benefícios da gestão por processos e das restrições que devem ser superadas a fim de que a implementação seja satisfatória, ou seja, o desenvolvimento de uma cultura de gestão por processos; a identificação e seleção dos processos organizacionais e a preparação de uma equipe multifuncional e multidisciplinar para a execução do BPM; o levantamento da documentação do processo e análise e reestruturação dos fluxos de execução e de gerenciamento do processo atual para possíveis intervenções.

Com o objetivo de garantir disciplina, todos os procedimentos devem ser documentados para assegurar que os resultados sejam satisfatórios. Aferir as atividades e avaliar o desempenho do processo é outro ponto que deve ser considerado. Após a implementação, sugere-se ações de comunicação que possam disseminar a cultura do BPM, visão geral da Direção de Educação a Distância, acompanhamento, avaliação e adaptação dos treinandos e treinados. Cada uma dessas etapas deve ser cuidadosamente observada a fim de garantir que o processo de implementação da Gestão por processos traga bons resultados e benefícios esperados à DEaD.

Sugestões de aprimoramento

Como sugestões de melhoria contínua, as próximas etapas que visam mapear os processos das demais áreas estratégicas da DEaD podem ser compartilhadas com os detentores dos processos, a partir da identificação das etapas, atividades e tarefas que por eles são desenvolvidas onde o gestor e sua equipe possam não somente idealizar, mas também executar, projetar, inspecionar e redesenhar seus processos de trabalho. Esse trabalho pode ser melhor visualizado e compreendido a partir da criação de fluxogramas. Posteriormente ao mapeamento da situação atual (AS IS) e identificados os problemas, fragilidades com a análise dos processos, surgem as sessões de modelagem que devem ser realizadas em reuniões com a equipe onde serão debatidos os gargalos, limitações e oportunidade de melhorias que gerarão informações para subsidiar um relatório a ser submetido e atestado pelos participantes. Por fim, após concluídas essas etapas de produção do mapa do processo (AS IS) e da construção do relatório, o projeto deverá ser apresentado à Direção Geral, para apreciação.

Com o relatório de análise finalizado, parte-se para a proposta de um plano de ação que possa programar as ações de implantação de forma segura e organizada. O redesenho da

situação futura (TO BE), é representado por fluxos ou diagramas e é a próxima etapa – onde serão redesenhados e modelados os processos. A chave de sucesso para esta etapa é convidar pessoas que realmente conhecem os processos.

O Plano de ação que antecede o redesenho da situação futura (TO BE), deve contemplar um plano de implementação às mudanças tendo em vista a diversidade de atores que devem ser afetados, qual o problema que se pretende resolver, que caminhos seguir, quando começar e em que esfera essas mudanças foram decididas garantindo a administração de uma comunicação eficaz. Uma ferramenta de gestão da qualidade que pode ser facilmente utilizada como Plano de Ação para a Melhoria dos processos é o método 5W2H, que consiste em uma listagem que pretende obter respostas para sete perguntas primordiais e que possibilita o detalhamento dos processos: What? - O que será feito?; Who? - Por quem será feito?; Where? - Onde será feito?; When? - Quando será feito?; Why? - Por que será feito?, How? - Como será feito?; How much? - Quanto custará?

O método 5W2H, indicado como forma de coleta de dados por Juliatto *et al.* (2012), permite o controle das tarefas de cada colaborador dando clareza das atribuições das atividades pois os colaboradores saberão exatamente o que fazer, quem fará, onde e quando será feito, por que e como será feito e ainda, quanto custará, se houver necessidade de recursos financeiros. Concluídos os mapeamentos de cada departamento é necessário a busca de melhoria constante, a verificação de deficiências e a execução dos compromissos firmados a partir da escuta de cada colaborador envolvido. Essa etapa talvez seja a que exigirá mais esforço colaborativo pois requer análise crítica e envolvimento constante pois podem surgir muitas divergências e cada colaborador deve ser empático ao identificar as atividades do processo, sua sequência e se as ferramentas utilizadas são propícias para a realização das tarefas, se os recursos estão sendo bem aplicados e se o retrabalho é minimizado (Sá *et al.*, 2011).

Sempre que possível, rever o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFB, que fundamenta as políticas de Educação a Distância do Instituto, sua visão estratégica, objetivos estratégicos e horizontes de expectativas a fim de verificar se os processos que perpassam a DEaD estão alinhados ao planejamento institucional. Processos de melhoria contínua devem promover também adoção de indicadores que possam ser mensurados e avaliados continuamente, assim, recomenda-se a realização de diagnósticos semestrais para onde

será possível identificar e entender as atividades em si e os riscos envolvidos em cada processo e atuar de forma pragmática para evitar crises no contexto organizacional.

Por fim, outra proposta se refere à implantação de um Escritório de processos organizacionais no âmbito do Instituto, que possa gerir todos os projetos de melhorias e integração que estejam alinhados ao planejamento estratégico institucional e que primem por aprimoramento. O Escritório de processos pode viabilizar, manter e agregar novos métodos permitindo a adequada adoção do BPM na instituição, tornando-o, efetivamente, parte do cotidiano das atividades inerentes a uma organização escolar.

Destarte, o Escritório de Processos deverá estar ligado à autoridade máxima do instituto, no caso à Reitoria e será o encarregado de promover e incentivar em todos os níveis da estrutura organizacional do IFB: a capacitação dos colaboradores em níveis estratégico-tático-operacional; realizar todos os levantamentos e construir diagramas que indiquem o contexto organizacional (macroprocessos finalísticos e de apoio e determinar os fluxos dos processos críticos); reunir a documentação (*templates* para os diagramas em detalhes); criar um site institucional do Escritório de processos; elaborar mapas e fluxogramas das áreas funcionais; criar indicadores de desempenho; propor ações de melhoria, implantar e monitorar os processos; apoiar as implementações dos sistemas através do investimento em tecnologia; empenhar em criar condições para a cultura do planejamento; manter uma agenda que motive todos os colaboradores a se sentirem parte dos processos e realizarem suas atividades com satisfação.

Limitações das ações (fatores internos e externos)

Alguns fatores, sejam de ordem interna ou externa, podem ser considerados como limitadores das ações que visam implementar o BPM na DEaD e são classificados como desafios a serem superados. O ambiente organizacional estudado coopera e confirma algumas limitações da decisão estratégica de implantação de Gestão por processos que são indicadas na literatura mundial. A principal limitação se refere à promoção e formação de colaboradores habilitados a trabalharem com o BPM. Considerando que o BPM abrange uma grande gama de temas como as estratégias do negócio, objetivos, métricas, estruturas e funções, modelagem, melhorias e inovação, para depois se pensar na questão técnica que envolve a implementação e gestão da mudança, é considerado um grande desafio encontrar profissionais que englobem todos esses conhecimentos que possam atuar como

formadores dessas equipes. Esforços concentrados em poucas pessoas, pouca influência organizacional e falta de amparo da gestão não garantirão êxito na implantação da visão por processos.

Outro fator envolve a resistência às mudanças por parte dos gestores e colaboradores que implica em mudança de cultura e não em ações isoladas, conforme sugerem Davenport e Prusak (1998) ao afirmarem que os métodos de transferência do conhecimento devem ser compatíveis com a cultura organizacional. A simples melhoria de um processo não basta para conquistar a adesão de todos (Davenport & Prusak, 1998, p. 126). Dessa maneira, é preciso reforçar a todo momento os benefícios e traçar uma implementação de mudanças que aconteça de forma gradual. Embora os benefícios da Gestão por processos sejam conhecidos há décadas, é necessário conscientizar a alta gestão, clarificar compromissos, definir requisitos informatizar sistemas são passos fundamentais para o êxito da implantação da disciplina gerencial.

A Governança, citada por Brocke e Rosemann (2013) como uma das seis dimensões que envolvem a gestão de processo dos negócios, embora seja um conceito muito utilizado na gestão pública e difundido na literatura, parece se aplicar muito bem à esfera educacional, embora que de forma incipiente pois ainda é pouco discutido e refere-se a maneira que a organização é dirigida e controlada. Abrange os processos decisórios, as relações entre as pessoas da organização, o exercício do poder e a gestão das instituições. A governança pública baseia-se em uma variedade de arranjos cuja participação do Estado, terceiro setor e mercado proporcionam o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas com foco na prestação de serviços.

Para Neto (2013), esse modelo altera o papel do Estado de simples executor para orquestrador, indutor, facilitador e direcionador estratégico de esforços, com a adoção de modelos de gestão pós-burocráticos, tais como: redes, modelos de gestão orgânicos (flexíveis, orientados para resultados, foco no beneficiário), mecanismos amplos de *accountability*, controle e permeabilidade. O autor enuncia que a elaboração de indicadores, sejam de qualidade e/ou efetividade, é permeada de dificuldades. Neste sentido, é requerido esforços adicionais que objetivam, ao final, que a avaliação consiga capturar adequadamente essas dimensões. Essa tarefa exige profunda assimilação do conceito a ser medido ou do problema a ser enfrentado, ou seja, o indicador deve refletir fielmente a ótica do cidadão-

cliente. Conhecer os detalhes que influenciam o resultado final torna-se fundamental para capturar as variáveis capazes de influenciar a qualidade e a efetividade do serviço.

Dentre as práticas recomendadas para a melhoria da gestão, cita-se a Governança e *Accountability*, a Gestão por Processos e Informação e Conhecimento. Na gestão por processos, os fluxos das tarefas e atividades provoca desempenho na totalidade da organização de forma eficiente e implica no rompimento de entraves funcionais.

O IFB, por se tratar de uma autarquia federal, deve incorporar as boas práticas de governança que culminam em aumento do valor agregado da instituição como forma de melhorar o seu desenvolvimento e permanência. Contudo, no estudo foi possível perceber que a autonomia dos gestores ainda é relativa e que para que a inovação aconteça de fato, é preciso romper barreiras estruturais. Nesse sentido, percebe-se que o grande desafio das instituições que promovem iniciativas de Gestão por Processos é justamente a permanência e a garantia de que, nessa lógica, gerir por processos de negócios seja uma prática a ser mantida em instituições cada vez mais propícias a mudanças.

Considerações finais

Esta investigação apropriou-se do objetivo de compreender a implantação do mapeamento dos fluxos dos processos no âmbito da Diretoria de Educação a Distância de um Instituto Federal, com vistas a contribuir para o desenvolvimento futuro de suas ações, de seus colaboradores e estudantes. Realizou-se inicialmente uma ampla revisão da literatura de autores que se dedicaram a investigar o tema. Optou-se pela metodologia de estudo de caso e utilização da pesquisa de natureza aplicada e exploratória e quanto à forma de abordagem foi utilizada a investigação qualitativa recorrendo-se à técnica de *focus group* para coleta de dados e validação do roteiro de entrevistas que foi aplicado para um grupo de 13 gestores que atuam em cargos de gestão no âmbito da Diretoria. Tendo em consideração que esses gestores participam ativamente de ações pedagógicas e administrativas, buscou-se compreender como se desenvolve a implantação da Gestão por processos e o comprometimento da Diretoria na implementação de novas ferramentas de gestão que auxiliem na tomada de decisões e alinhamento estratégico. A partir da análise dos dados coletados foi possível identificar os contributos da Gestão por processos, ao observar, à

luz do ponto de vista dos entrevistados, suas percepções sobre os aspectos positivos e negativos, dificuldades e limitações que decorrem do fluxo dos processos de trabalho.

Muitas das particularidades deste estudo de caso estão retratadas na literatura mundial pois, para o alcance de resultados satisfatórios, cada vez mais as organizações têm se dedicado a compreender e aperfeiçoar seus processos, de maneira que atendam os interesses coletivos, o que geralmente não é tarefa fácil.

Considerando as análises e resultados desta investigação, conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados e que, embora ainda existam ajustes a serem feitos durante a fase de implantação do BPM no âmbito da Diretoria, os efeitos desta discussão a partir da escuta dos intervenientes mostraram a compreensão sobre a implantação do mapeamento dos fluxos dos processos e a considerável importância para que a Diretoria possa, a partir dessas percepções, reavaliar os seus processos e a forma como conduz e valida todo o mapeamento. Evidenciou-se ainda que a resistência às mudanças é expressiva. Ao final, com base na análise pormenorizada dos resultados alcançados, foram identificados os contributos que transcorrem da implantação dessa disciplina gerencial que tem forte relação com o planejamento estratégico e que é desejável o comprometimento de todos.

Assim, surgiu a proposta de um plano de intervenção que viabilizará à gestão o foco na melhoria contínua dos processos de forma estratégica e que possam contemplar a qualidade do processo educacional e a prestação de serviços públicos que respondam aos anseios da comunidade escolar.

Sugere-se, a partir do estudo e como trabalho futuro de melhoria dos processos, a manualização de todos os processos da Diretoria e a criação de indicadores de desempenho pois se não houver um guia ou uma diretriz, os colaboradores terão dificuldade em reconhecer que caminho seguir. Outra proposta em um nível macro, envolve a implementação de um Escritório de processos para que o Instituto Federal possa observar, controlar, otimizar e inovar seus processos. Por fim, esta investigação aponta para que outras questões recebam tratamento futuro e que estudos sejam realizados, sobretudo, ao avaliar quais os impactos que essas ferramentas de gestão que promovem a melhoria contínua, podem estimular o aprendizado do estudante, o que se caracteriza como uma tendência positiva pois caso isso não aconteça, os processos deverão ser claramente reprojitados.

Referências bibliográficas

- ABPMP (2013). *CBOK - Common Body of Knowledge – Guide to the Business Process Management V.3.0*. Chicago: ABPMP.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil (1988). Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Brasil (2016). Ministério da Educação. *Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília.
- Brocke, J. & Rosemann, M. (2013). *Manual de BPM - Gestão de Processos de Negócio*. Porto Alegre: Bookman.
- Brodbeck, A. F., Hoppen, N. (2003). Alinhamento estratégico entre os planos de negócio e de tecnologia de informação: um modelo operacional para implementação. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(3), 9-33, jul./set. Recuperado em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14156555200300030002&lng=pt&tlng=pt
- Davenport, T. (1994). *Reengenharia de processos*. São Paulo: Campus.
- Davenport, T. & Prusak, L (1998). *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Tradução de: Lenke Peres. Rio de Janeiro: Campus.
- Drucker, P. F. (1966). *The Effective Executive*. New York: Harper Business.
- Graham, M. & Lebaron, M. (1994). *The horizontal revolution*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harrington, H. J. (1993). *Aperfeiçoando Processos Empresariais*. São Paulo: Makron Books.
- Hammer, M. & Champy, J. (1997). *Reengineering the Corporation*. London: Nicholas Breatly Publishing.
- Johansson, H. J. & Mchugh, P. (1995). *Processos de Negócios*. São Paulo: Pioneira.
- Juliatto, D. L., Lezana, A. G. R, Facchini, E. A. & Cantú, V. Z. (2012). *Implantação de modelo de Gestão Baseada em Processos em uma Universidade Federal*. Simpósio de Engenharia de Produção. São Paulo, 1-13. Recuperado em http://www.simpep.feb.unesp.br/anais_simpep.php?e=7
- Juran, J. M. (1992). *A qualidade desde o projeto – os novos passos para o planejamento da qualidade em produtos e serviços*. Tradução: Nivaldo Montiguelli Jr. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Kanaane, R., Fiel Filho, A., & Ferreira, M. G. (2010). *Gestão pública: planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas*. 1ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Neto, J. A. V. (2013). *Análise comparativa entre os modelos do Tribunal de Contas da União e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão para a Elaboração de indicadores de desempenho*. Curso de especialização em Análise e Avaliação

de Políticas Públicas. Brasília. Recuperado em <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2673668.PDF>

- Pavani Junior, O. & Scucuglia, R. (2011). *Mapeamento e gestão por processos – BPM. Gestão orientada à entrega por meio de objetos. Metodologia GAUSS*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.
- Queiróz, D. T., Vall, J., Souza, A. M. A., & Vieira, N. F. C. (2007). Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, abr./jun., 15(2), 276-83. Recuperado em <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>
- Rummler, G. A. & Brache, A. P. (1994). *Melhores desempenhos das empresas*. São Paulo: Makron Books.
- Sá, R. B. R., Dante, L. J., Facchini, É. & Pintus, P. R. P. (2011). Utilização da metodologia BPM para adequação de um sistema de gestão integrada e retenção de conhecimento em uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, Edição Especial 2011, 115-132. Recuperado em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327513008>
- Silva, L. C. (2015). *Gestão e Melhoria de Processos: conceitos, práticas e ferramentas*. Rio de Janeiro: Brasport.

Legislação Consultada

- Lei nº 11.892/08 (2008). Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília. (187º da Independência e 120º da República de 2008-12-29). ELI: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

**O papel da coordenação pedagógica na formação continuada:
desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na educação
profissional e tecnológica**

Carolina N. X. L. Reynaldo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
carolina.reynaldo@ifb.edu.br

Maria P. Barbas

Instituto Politécnico de Santarém
mariapbarbas@gmail.com

Resumo

Este artigo - resultado de pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, do Instituto Politécnico de Santarém - refere-se à gestão da formação continuada docente, em um campus do Instituto Federal de Brasília, e objetivou perceber o papel da coordenação pedagógica na formação continuada docente e sua correlação com os saberes docentes na educação profissional e tecnológica. A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa, exploratória e desenvolvida como estudo de caso, cuja recolha de dados foi por meio de entrevista semiestruturada. A análise dos dados demonstrou o reconhecimento de determinados saberes como importantes para atuação na educação profissional e tecnológica, assim como o fato de que tais saberes também se constituem como lacunas a serem superadas, por meio da formação continuada. Esta, por sua vez, foi apontada, na pesquisa, como pontual e sem sistematização e planejamento, pouco contribuindo para a consolidação dos saberes docentes.

Educação profissional e tecnológica no Brasil

A história da educação profissional no Brasil nos remete à própria história do país. Não é exatamente a chegada dos colonizadores portugueses que assinala o início de um período de educação. Os índios, habitantes nativos deste país, já tinham uma formalização na transmissão oral de saberes aos mais jovens, inclusive no que diz respeito à realização de tarefas como plantio, cultivo, caça, construção de moradias etc. A chegada dos colonizadores ao Brasil dá início a uma educação formal, com intenção clara e objetiva, de acordo com os postulados pedagógicos dos irmãos da Ordem de Santo Ignácio de Loyola.

O ano de 1549 é considerado como o marco do início da história da educação brasileira, já que foi a data na qual desembarcaram no Brasil os primeiros jesuítas, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega. Tal marco foi definido em função das escolas e seminários instituídos pelos jesuítas ao longo do território nacional, a fim de catequizar e educar o povo nativo, conforme orientações do próprio rei de Portugal, Dom João III. (Saviani, 2011)

Durante os séculos XVI e XVII, a organização da economia tendo como base a indústria açucareira, o início da extração dos minérios, além do desenvolvimento e a expansão da indústria, foram elementos que acabaram por incentivar a formação de núcleos urbanos. Tais núcleos, em função dos bens e víveres que precisavam para o seu sustento e manutenção, geraram o crescimento de um mercado consumidor e, conseqüentemente, da necessidade de trabalho especializado.

Os jesuítas, com casas já estabelecidas em boa parte das localidades nas quais os núcleos urbanos se formaram, assumiram, num primeiro momento, a responsabilidade pela formação da mão de obra qualificada requerida pelo novo mercado consumidor ali demandado. (Cunha, 2005)

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a organização educacional no Brasil sofreu um baque, já que estava, quase que exclusivamente, pautada nos preceitos da ordem fundada por Santo Ignácio de Loyola. A reestruturação da educação nacional só foi restabelecida a partir da chegada da família real ao Brasil, em 1808.

A educação profissional, ainda vista de forma dual, teve a sua organização paralela à educação propedêutica. Foram criadas escolas – liceus, entidades filantrópicas, academias militares - ligadas diretamente à produção. (Manfredi, 2017)

Os Liceus de Artes e Ofícios eram, normalmente, custeados por entidades da sociedade civil, com subsídio do governo, e ensinavam as ciências aplicadas e as artes.

Inicialmente, os cursos profissionais eram oriundos das disciplinas que compunham o curso de artes. Os cursos eram livres para a população em geral, excetuando-se os escravos.

Ao longo dos anos, desde a criação das escolas de aprendizes e artífices, vários foram os eventos que se seguiram e consolidaram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Tais eventos, que foram alterando a forma de organização da Rede, atenderam tanto à progressão das atividades manufatureiras para as industrializadas quanto aos interesses políticos e econômicos.

A criação da Rede Federal não foi a única iniciativa, no âmbito da educação profissional, no período republicano. Muitos estados também organizaram ofertas próprias de educação profissional. Mas, apesar da crescente oferta, a mentalidade acerca da divisão social do trabalho, entre aqueles a quem se destinava a educação profissional e aqueles a quem se destinava a educação propedêutica, manteve-se e foi legitimada pelo Estado Novo que mantinha uma estrutura educacional para as elites, que prosseguiriam os estudos, e um ramo paralelo - de profissionalização - destinado às classes menos favorecidas.

A evolução da sociedade para um modelo cada vez mais informatizado e tecnológico, gerou demandas por novos modelos educacionais assim como a busca pela ampliação do atendimento aos direitos sociais e civis, levando essas reflexões para pautas na agenda da educação na década de 1990. Os sindicatos patronais, vários setores da educação e setores governamentais passaram a discutir sobre o ideário pedagógico para a educação profissional.

A preocupação com a persistência da dualidade estrutural e com uma política de formação profissional voltada apenas para as necessidades do mercado de trabalho foram fatores que aqueceram as discussões e pautaram a agenda.

Após séculos de um caráter dualista e parcializado de educação profissional, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) congrega o caráter profissionalizante à educação integral e estabelece a necessidade de que a escola se vincule ao mundo do trabalho e às práticas sociais globais. O termo mundo do trabalho traz em si a compreensão e a responsabilidade estatal na formulação de políticas e diretrizes de formação profissional que atendam aos interesses da sociedade, ampliando o acesso a direitos sociais e não se limitando a atender aos interesses de empresários e entidades jurídicas de natureza privada.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, rompe de forma concreta com a prática dualista, conjugando os conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas, numa perspectiva emancipadora de educação.

A compreensão do trabalho como instrumento educativo e de emancipação, em detrimento de uma concepção de formação profissional, subordinada estritamente ao mercado de trabalho, representa uma grande mudança de paradigma no desenvolvimento de uma nova educação profissional e tecnológica. (Pacheco & Morigi, 2012)

Esse modelo de educação profissional e tecnológica traz em si a compreensão da educação a partir de seus condicionantes históricos-objetivos (Saviani, 2013). Dessa forma, não é possível imaginar processos educativos alienados do contexto no qual estão inseridos a instituição escolar e os seus atores.

Coordenação Pedagógica: trajetória, papel na formação continuada e na consolidação dos saberes docentes

O fenômeno educativo não ocorre descontextualizado da realidade histórica, econômica e social, logo, as transformações ocorridas na sociedade também levaram a mudanças significativas na educação. É possível observar como os atores escolares vêm desempenhando diferentes papéis nessa trajetória de mudanças.

Algumas funções no interior das escolas foram suprimidas, outras foram integradas a diferentes profissionais, outras, ainda, reinterpretadas e ressignificadas. É possível perceber na trajetória da coordenação pedagógica que as atribuições foram deslocando-se de um eixo fiscalizador para um eixo mais articulador e integrador. Nessa perspectiva, de articulação e integração, a formação continuada docente assumiu um caráter central nas atribuições essenciais da coordenação pedagógica (Christov, 2012).

O papel da coordenação pedagógica na formação continuada docente

Apesar da mudança de viés da coordenação pedagógica, ainda é possível perceber que há equívocos na compreensão de seu papel, tanto por aqueles ou aquelas que exercem a função quanto também pelos demais profissionais que atuam nas escolas.

Na escola, todas as atividades planejadas e executadas convergem para uma mesma finalidade, qual seja, a melhor aprendizagem dos estudantes e das estudantes. Dessa forma, ainda que o pedagógico seja o cerne das atividades ali desenvolvidas - e tudo deve convergir para que toda a comunidade escolar esteja ativamente envolvida com tal finalidade - nem toda atividade que acontece na escola configura-se como atividade

pedagógica. Generalizar as atividades desenvolvidas na escola, pode levar à perda do olhar específico e à indefinição de prioridades nas atribuições da coordenação pedagógica. (Domingues, 2014)

Pinto (2011), por sua vez, assinala que todas as atividades no interior da escola configuram-se como pedagógicas, sendo o núcleo as atividades escolares. Sendo assim, os diferentes profissionais da escola e todos os processos ali ocorridos, compõem o trabalho pedagógico. Ele ainda pontua que a especificidade do trabalho pedagógico está nos processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula.

Tendo em vista, como finalidade, a melhor aprendizagem dos estudantes e das estudantes, a coordenação pedagógica tem como função principal viabilizar as atividades didáticas e pedagógicas, em caráter articulador, integrador e colaborativo com os professores e as professoras, tendo suas atribuições descritas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

- Acompanhar as atividades que se desenvolvem nas aulas.
- Assessorar a comunidade escolar nas atividades de construção do projeto político pedagógico.
- Assessorar os professores e as professoras no desenvolvimento de seus planos de ensino, na escolha de material didático, nos processos de avaliação da aprendizagem.
- Propor e coordenar os processos de formação continuada.

As atribuições da coordenação pedagógica podem variar, dependendo da instituição na qual ela está centrada, mas algumas dimensões de seu trabalho estão sempre presentes, como a articulação entre os fazeres e os saberes dos professores e das professoras, a compreensão dos pressupostos sociais, culturais e políticos da territorialidade escolar e a reflexão sobre a teoria e a prática como dimensões indissociáveis (Domingues, 2014). O processo de formação continuada docente vem se consolidando como uma das principais atribuições da coordenação pedagógica, justamente por possibilitar o desenvolvimento das dimensões anteriormente descritas.

A formação continuada docente foi assentada, por muitos anos, na concepção de treinamento e na figura do formador como um especialista, geralmente externo à instituição escolar e pronto a partilhar prescrições para as situações, independentemente do contexto no qual estivessem inseridas. Até mesmo o espaço de formação era, usualmente, externo à

escola, ampliando, ainda mais, o distanciamento entre a realidade vivida e a formação docente.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica desempenhava, muitas vezes, um papel de mero organizador das formações continuadas prescritas pelos sistemas de ensino. Imbernón (2009) ressalta que tais formações adotavam modelos acríticos e reproducionistas, cuja finalidade era aplicar uma solução padronizada para problemas específicos. Essas práticas geraram uma série de frustrações, haja vista a ineficiência de soluções prescritivas genéricas para problemas que precisam ser analisados sob os contextos próprios e, conseqüentemente, frustrações por parte de professores e professoras e dificuldades na comunicação entre os profissionais da escola.

Consolidar a formação continuada docente constitui um desafio em qualquer instituição escolar. Na educação profissional e tecnológica, o desafio parece ser ainda maior, em decorrência da oferta de níveis e modalidades tão distintos. Carvalho e Souza (2014) apontam que a criação dos Institutos Federais não veio acompanhada de políticas de formação docente e que as discussões a respeito do exercício docente, no âmbito da educação profissional e tecnológica, são fragmentadas e improvisadas.

Os saberes de professores e professoras no exercício da docência

Considerando a origem histórica da educação profissional e tecnológica, alguns paradigmas reverberam ainda hoje. Um deles é o de que para ensinar componentes curriculares da área profissionalizante, os fundamentos e as práticas pedagógicas não são relevantes. (Júnior & Gariglio, 2014)

O corpo docente dos Institutos Federais é bastante heterogêneo e composto de profissionais oriundos de diversas áreas e formações. Essa diversidade de formações, assim como as experiências que auxiliaram na construção de cada um como docente, colaboram para a construção dos perfis docentes.

Tendo em vista a heterogeneidade do corpo docente assim como a diversidade de sua atuação - em diferentes níveis e modalidades - não constitui tarefa das mais simples, desvelar quais saberes docentes se coadunam com o exercício na educação profissional e tecnológica.

O desvelamento das bases pedagógicas que orientam o exercício docente pode contribuir com a reflexão dos saberes docentes que se fazem necessários para a melhor aprendizagem de estudantes. Saviani (2013) ressalta a importância de refletir sobre as maneiras como o saber sistematizado é organizado e assimilado pelos estudantes e pelas

estudantes, considerando toda a trajetória histórica desse saber e, também, a participação estudantil em um dado momento de construção dessa historicidade.

Os Institutos Federais foram criados e, paralelamente à sua criação, não sobrevieram políticas de formação continuada para dar conta da especificidade do exercício docente na educação profissional e tecnológica. Dessa forma, houve muitas iniciativas de formações aligeiradas e incipientes (Carvalho & Souza, 2014; Júnior & Gariglio, 2014), dificultando a realização de amplos debates e reflexões acerca da especificidade de saberes docentes para essa modalidade de educação.

As pesquisas a respeito dos saberes necessários ao exercício da docência podem contribuir tanto para a definição de bases curriculares para a formação inicial docente quanto para o planejamento da formação continuada. Na perspectiva da formação continuada, tais reflexões fazem emergir as concepções de professores e professoras a respeito de educação, sociedade e trabalho, assim como sobre as suas práticas, possibilitando que seu exercício seja contextualizado ao ambiente de atuação.

O reconhecimento da especificidade do exercício docente e da multiplicidade de práticas que esse exercício suscita - em função do contexto, da modalidade, do nível - contribuiu para “colocar o trabalho docente como tempo e espaço de intervenção profissional, em que se laboram práticas pedagógicas que comportam reflexões e saberes próprios porque trazem as marcas de um ofício singular.” (Júnior & Gariglio, 2014, p. 878)

Ainda que a profissão docente seja uma só, as dimensões de sua atuação são de caráter abrangente, não cabendo uma noção de equidade no que se refere à profissionalidade docente (Júnior & Gariglio, 2014). Os diferentes níveis e modalidades de atuação carregam em si as historicidades, as ações e contradições, assim como exigências específicas de atuação docente.

O grupo de docentes que compõem os Institutos Federais tem suas formações iniciais oriundas tanto das licenciaturas quanto dos bacharelados. Os cursos de licenciatura apresentam em suas ementas as disciplinas de caráter especificamente pedagógico e, em alguma medida, contribuem para o desenvolvimento de saberes relacionados às teorias e práticas pedagógicas. O mesmo não acontece nos cursos de bacharelado.

As conceituações de saberes - de forma mais ampla - e de saberes docentes - de forma mais restrita - estão vinculadas, diretamente, àqueles que as elaboraram. Como este é um tema que vem se apresentando como uma das discussões nevrálgicas no campo da docência, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas e com elas, inúmeras definições, concepções e tipologias a respeito dos saberes docentes. Tais escolhas por determinadas

concepções relacionam-se à gênese das pesquisas e à visão dos pesquisadores e das pesquisadoras sobre educação e sociedade.

Outrossim, Tardif e Gauthier (2001) apontam que alguns excessos têm sido cometidos na definição de saberes docentes: a ideia de que professores e professoras são apoiados apenas em sua racionalidade e cognição - a despeito das demais dimensões - e que tudo pode ser denominado como saberes - hábitos, emoções, intuição, entre outros.

Além de uma diversidade de conceituações a respeito dos saberes docentes, também é possível observar que alguns autores utilizam outros termos, como conhecimentos, capacidades e competências. Para Rios (2010) - autora que recorre ao termo competências - ora os termos são empregados como sinônimos, ora como termos que contêm os significados dos demais.

Procedimentos metodológicos

A escolha de metodologias, quer seja para a coleta de dados quer seja para a sua posterior análise, relaciona-se ao problema a ser estudado e aos objetivos que se pretende alcançar. Considerando os objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória, cujo planejamento é bastante flexível e proporciona ao pesquisador uma maior familiaridade com o assunto estudado, explicitando-o e possibilitando a concepção de hipóteses. (Gil, 2016).

A pesquisa será desenvolvida por meio de estudo de caso, de natureza qualitativa. Lüdke e André (1986) assinalam que o estudo de caso é historicamente contextualizado, multifacetado e responde por uma situação única e singular, não cabendo questionamentos relativos à tipicidade, já que cada caso é tratado sob a ótica de sua individualidade.

O instrumento a ser utilizado é a entrevista semiestruturada cujo suporte se dará por meio da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016). Serão aplicadas entrevistas a alguns professores e professoras, além da coordenação pedagógica e direção de ensino do campus São Sebastião, do Instituto Federal de Brasília.

Dos objetivos e das questões orientadoras

No processo reflexivo sobre o papel da coordenação pedagógica enquanto gestora da formação continuada docente, a dimensão dos saberes docentes para atuação na educação profissional e tecnológica surgiu como uma possível base para o processo formativo. Quais são esses saberes? No exercício docente, considerando a multiplicidade de formações das quais são oriundos os professores e as professoras da instituição, há

lacunas formativas no que se refere aos saberes docentes? De que modo a formação continuada planejada pela instituição considera esses saberes? Como planeja a superação de possíveis lacunas?

Objetivo geral:

- Investigar o papel da coordenação pedagógica na formação continuada e sua correlação com os saberes docentes.

Objetivos específicos:

- Identificar os saberes docentes específicos para atuação na educação profissional e tecnológica;
- Caracterizar as possíveis lacunas formativas concernentes a tais saberes;
- Relatar como a instituição planeja e desenvolve a formação continuada docente a fim de que as possíveis lacunas possam ser ultrapassadas;
- Investigar se a formação continuada docente proposta pela instituição contribui para o desenvolvimento e a consolidação dos saberes docentes.

Local da pesquisa e participantes

Considerando que a pesquisa pretende investigar o papel da coordenação pedagógica na formação continuada e sua correlação com os saberes docentes, foi escolhido um *campus* do Instituto Federal de Brasília cujo eixo é o educacional, fato que faz com que se concentre um maior número de professores licenciados.

Apresentação, análise e discussão dos dados

A fim de resguardar a identidade das pessoas entrevistadas, doravante serão designadas por E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

Análise e discussão das entrevistas

Após a transcrição das entrevistas, todo o material coletado precisou ser depurado, decomposto e recomposto, com a finalidade de fazer emergir as categorias que abrangessem os discursos dos interlocutores em sua correlação com os objetivos da pesquisa. As categorias analisadas totalizaram em cinco: articulação entre teoria e prática; didática; eixo da profissionalização no ensino; formação continuada; e funções da coordenação pedagógica.

Observa-se no quadro de sistematização abaixo a recorrência de categorias em mais de um dos objetivos da pesquisa. Tal recorrência pode apontar para o reconhecimento, por parte dos entrevistados, de que os mesmos saberes docentes considerados importantes para atuação na educação profissional e tecnológica também se configuram como lacunas no processo formativo docente, indicando a necessidade de que a gestão, mais especificamente a coordenação pedagógica, possibilite formações continuadas cujos saberes docentes constituam parte das temáticas.

Quadro 2 - Recorrência das categorias temáticas em relação aos objetivos da pesquisa

Objetivo da pesquisa	Categoria relacionada
Identificar os saberes docentes específicos para atuação na educação profissional e tecnológica	Articulação entre teoria e prática Didática Eixo da profissionalização no ensino Formação continuada
Caracterizar as possíveis lacunas formativas referentes aos saberes docentes para atuação na EPT	Articulação entre teoria e prática Didática Eixo da profissionalização no ensino Formação continuada
Relatar como a instituição planeja e desenvolve a formação continuada docente a fim de que as possíveis lacunas possam ser ultrapassadas	Formação continuada Eixo da profissionalização no ensino Articulação entre teoria e prática Didática
Investigar se a formação continuada docente proposta pela instituição contribui para o desenvolvimento e a consolidação dos saberes docentes	Formação continuada Funções da coordenação pedagógica

Fonte: quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas.

Articulação entre teoria e prática

A articulação entre as dimensões da teoria e da prática pressupõe um ir e vir constante entre elas, considerando-se o contexto onde tais dimensões estejam inseridas. Essa categoria refere-se às reflexões sobre a prática docente - embasadas por teorias consolidadas -, ao conhecimento do contexto e à atitude pesquisadora que deve permear o exercício docente.

Articular teoria e prática não se constitui como apropriação da teoria e imediata aplicação prática. Essa transposição prescinde de uma compreensão do contexto - por parte dos docentes - e de uma atitude de pesquisa perante às situações colocadas no cotidiano escolar. Freire (2011) salienta o caráter dinâmico e dialético que deve nortear a reflexividade crítica docente, para além dos momentos da aula em si e E2 coaduna ao asseverar a importância da reflexão crítica sobre a prática de todo o trabalho pedagógico, inclusive aqueles que antecedem e preparam o momento da aula.

Essa reflexividade crítica compõe o processo de articulação entre teoria e prática, num exercício de compreensão do contexto e mediação da transposição entre elas. Tal transposição evita a prática esvaziada de sentido ou a teoria sem vínculo com a ação, como é possível observar na fala de E6.

Eu vou começar pelo saber que é o que mais, que eu acho que é o que mais, o mais latente, assim, que mais chama a atenção para a gente que é a prática em si. É o seu dia-a-dia, na sua rotina escolar, esse é um saber essencial. Só que esse saber desvinculado do saber teórico, ele fica vazio, ele fica incompleto, então tem que ter essa teoria e essa teoria, ela não está necessariamente vinculada a esta prática. Porque corre o risco de a gente fazer essa transposição direta e isso, na maioria das vezes, acontece. Então teoria, prática e o saber a vivência, o cultural mesmo. (E6)

Saviani (1996) trata desse conjunto de práticas, vivência e teoria citados como uma prática social global, mediada pela prática educativa em si. A ausência de tal mediação - por meio da prática educativa - pode esvaziar de significado a fundamentação - na medida em que ela não responde aos anseios postos pela vivência - assim como pode fazer da prática uma ação apenas intuitiva, numa perspectiva ingênua do trabalho pedagógico.

A mediação da prática educativa deve ser complementada por uma postura crítica, em oposição à prática espontânea, pois esta produz, invariavelmente, um saber ingênuo, desprovido de rigorosidade metódica (Freire, 2011). Tal rigorosidade metódica precisa estar presente na atitude pesquisadora no exercício docente. Ao indicar a atitude pesquisadora como um saber docente necessário, E5 também salienta que esse mesmo saber se constitui como uma lacuna na atuação docente. Complementa reconhecendo essa lacuna e ainda que

(...)eu preciso correr atrás disso, porque é muito legal, especialmente no secretariado, a gente fazer esse tipo de pesquisa porque tem pouquíssima coisa. Porque a gente aprende a ser técnico, né? Senta lá, faz e executa e tal, mas não te dá muito essa oportunidade de você fazer a pesquisa. E hoje, poder propiciar isso para os alunos é muito legal, né? Ensiná-los a pesquisar. (E5)

E5 indica que tal saber docente consolidado também propicia aos próprios estudantes a possibilidade de desenvolver a atitude pesquisadora, saindo do mero quefazer técnico, esvaziado de teoria. Dessa forma, ainda que se constitua em um saber docente, a atitude pesquisadora também deve ser incentivada nos estudantes.

Apesar de também reconhecer a importância da atitude pesquisadora como um saber docente, E4 não o apresenta como uma lacuna em seu exercício profissional, ressaltando que se constituiu como pesquisadora ainda na licenciatura por meio de projetos de extensão e que esses consolidaram a sua identidade de professora pesquisadora.

Didática

O trabalho pedagógico escolar prescinde de toda uma organização e sistematização cuja finalidade precípua é a melhor aprendizagem dos estudantes. O processo de aprendizagem se dá em relação constante e dinâmica com o do ensino e, nesse sentido, a didática visa subsidiar, fundamentar e mediar os elementos que compõem tal processo. Diante disso, a categoria didática engloba aspectos relativos ao planejamento de ensino, à avaliação da aprendizagem e aos estilos de aprendizagem.

Essa percepção de toda a movimentação do espaço pedagógico na direção de objetivos intencionalmente formulados pode ser observada no trecho abaixo.

O que caracteriza a nossa profissão é saber ensinar, é isso que diferencia um professor de qualquer outra profissão. Professor é quem ensina, então tudo o que envolve o ensino e aprendizagem. Seria principalmente a didática, a avaliação, o conhecimento da legislação, o você saber como que o aluno aprende. (E4)

E4 aponta como centrais os saberes que se referem à didática - se incluem aí a avaliação e os estilos de aprendizagem - e também ao conhecimento das legislações pertinentes. Cabe ressaltar que por ter sido mencionado uma única vez e em apenas uma das entrevistas, o conhecimento das legislações pertinentes não se configurou como uma das categorias desta pesquisa.

Coadunando com E4, no que se refere aos saberes necessários para atuação na educação profissional e tecnológica, E3 também aponta os conhecimentos didáticos - complementando a categoria com o elemento de saber planejar - como importantes.

Ele precisa ter conhecimentos didáticos, conhecer metodologias, né? Conhecer a teoria do que é dar uma aula e também precisa conhecer sobre os processos de avaliação. Então, ele precisa tanto saber aplicar, como organizar uma aula, como planejar de acordo com o perfil do meu alunado, com os objetivos da minha aula, com as competências e habilidades que eu quero desenvolver por meio daquela aula, né? E saber também avaliar. (E3)

A apropriação da didática possibilita à docência maior clareza e segurança “do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam” (Libâneo, 1994, p. 81). A compreensão da importância dessa apropriação no exercício docente parece estar clara para E1 e para E4, assim como o reconhecimento de que a ausência dessa apropriação também se constitui como uma lacuna na prática profissional.

A primeira coisa que me vem à cabeça é o entendimento de estilos de aprendizagem. Essa percepção de que as pessoas aprendem de maneiras diferentes. Porque isso influencia a proposta que eu faço de ensino, né? Se eu percebo que as pessoas aprendem de maneiras diferentes, então eu preciso ensinar de maneiras diferentes, ou de maneiras que possam atender a esses diversos estilos. (E1)

Eu acho que a gente foca muito no ensino, como ensinar e a gente foca pouco em como o aluno aprende. Eu penso que a gente deveria entender como que um adolescente aprende, como que um adulto aprende, quais seriam as metodologias corretas de ensino e novas metodologias. (E4)

Eixo da profissionalização no ensino

Os Institutos Federais apresentam a profissionalização como o eixo central do ensino, fazendo a ponte entre os níveis e as modalidades ofertadas. Numa instituição tão plural que oferta desde a Educação Básica até a Educação Superior, passando por modalidades como educação de jovens e adultos, cursos técnicos articulados e subsequentes, educação a distância entre outros, o fio condutor que possibilita uma identidade institucional é a profissionalização.

Esta categoria aborda a contextualização do ensino no eixo da profissionalização e a articulação entre ensino e mundo do trabalho.

A formação que se assenta apenas nos interesses do mercado de trabalho fica fragilizada ao fragmentar o ensino em questões puramente técnicas relacionadas a apenas uma modalidade de trabalho. O avanço tecnológico da sociedade traz consigo uma série de desafios para a compreensão da profissionalização e nesse sentido, Saviani (2014), ao conceituar politecnia, ressalta a importância de que a formação profissional supere as meras prescrições do mercado de trabalho e avance para uma formação para o mundo do trabalho, priorizando os fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e seus princípios basilares.

A diferença entre a formação circunscrita ao mercado de trabalho e sua superação, por meio de uma formação para o mundo do trabalho, parece ser ainda uma noção difusa, conforme é possível depreender do trecho abaixo.

E acho que é por isso mesmo que, muitas vezes, a gente não tem material, a gente tem que olhar o que precisa e construir algo em cima disso, então é muito específico e de olho, e não só de olho no que está em sala de aula, mas as vezes de olho no mercado, no porquê eu estou formando aquele aluno. (E2)

Os Institutos Federais foram concebidos para articular a formação acadêmica e o preparo para o trabalho. Porém, esse preparo para o trabalho não é caracterizado por mera instrumentalização, mas imbuído de seu caráter histórico e ontológico. (Pacheco, 2011)

A diferenciação de uma educação voltada para o mercado de trabalho e outra cuja finalidade se direciona ao mundo do trabalho parece ser melhor compreendida por E3 ao afirmar que

É essencial você articular a sua formação com o mercado de trabalho e (...) essa formação precisa ser contextualizada, precisa ser aplicada e isso não quer dizer que nós vamos fazer uma formação somente para o mercado. A gente faz uma formação também para questionar esse mercado. Questionar o que esse mercado está apresentando, salários, os benefícios. Então, o que eu percebo que diferencia a educação profissional, para a educação básica, por exemplo, é a conversa com o mercado de trabalho, com o mundo do trabalho, né? (E3)

Ainda que E3 trate - inicialmente - de uma formação para o mercado, logo emenda em sua fala as críticas necessárias a esse mesmo mercado e insere o termo mundo do trabalho ao final, demonstrando um certo encaminhamento para a compreensão dessa diferença - mercado de trabalho e mundo do trabalho.

Entretanto, a falta de clareza na compreensão dos termos - educação para o mercado de trabalho e educação para o mundo do trabalho - parece indicar a necessidade de consolidação desse saber docente: contextualizar o ensino no eixo da profissionalização.

Funções da coordenação pedagógica

Ao longo do tempo, as funções dentro das instituições escolares foram sofrendo alterações, e não poderia ser diferente, haja vista o espaço escolar estar inserido na sociedade e acompanhar as mudanças que historicamente vão se sucedendo.

O trabalho da coordenação pedagógica não se dá de forma isolada dos demais profissionais que dão apoio às atividades de ensino nas escolas. Ao contrário, é a dimensão da coletividade que fortalece o trabalho para os enfrentamentos diários. No leque de atribuições da coordenação pedagógica, a articulação dos processos educativos, assim

como a colaboração na formação docente e na integração das atividades que exercem a mediação do trabalho pedagógico configuram como alicerces dessa atuação. (Placco, Almeida, & Souza, 2015)

Ainda que as atribuições da coordenação pedagógica sejam muitas e relacionadas a diferentes aspectos do trabalho pedagógico, o cerne de suas ações é o apoio docente, em seu trabalho pedagógico. A respeito das ações relacionadas diretamente ao trabalho pedagógico docente, E1 relata que

Uma coisa que eu tenho feito recentemente, talvez eu tenha que intensificar isso, antes eu fazia meio que inconscientemente, agora parece que eu estou tomando consciência, quando eu vejo alguma coisa, quando os professores vêm conversar comigo, sem estar me questionando algo especificamente, né? Eu tenho tentado fazer uma pequena discussão, no sentido assim, será que não tem outro jeito de fazer? E se você fizer uma proposta em um outro viés? (E1)

De forma muito embrionária, é possível perceber indícios de uma função formadora, porém, é preocupante que tal ação aparente ser espontânea, isto é, com pouca fundamentação sobre a atuação da coordenação pedagógica. A mediação do trabalho pedagógico é um processo que se dá nas dimensões da prática e da teoria, sem hierarquizar tais dimensões pois são compreendidas de forma indissociada.

Após o estabelecimento de processos formativos planejados, é preciso que a coordenação pedagógica participe da mediação das ações, a fim de direcionar, por meio de fortalecimento e maior qualificação do ensino, a melhor aprendizagem de estudantes. A mediação dessas ações se dá por meio da função articuladora, indicada por E3 como passível de melhor desenvolvimento.

Eu aprendo muito, eu escuto muito, mas quando a conversa, ela acaba se enviesando em alguns momentos, acaba que você não pega tudo, você acaba voando. Falta aquela mediação ali dentro do negócio para fazer todo mundo se envolver mesmo, entrar no negócio, sabe? (E3)

A escassez de tempo para o exercício das atividades na coordenação pedagógica assim como a ausência de uma equipe, sendo o setor ocupado por apenas uma pessoa, dificultam a consolidação da coordenação pedagógica e sua legitimidade - por meio de um trabalho qualificado - perante a equipe docente.

Considerando que atualmente a coordenação é ocupada por docente e que não há uma equipe, parece ser, de fato, tarefa impossível, consolidar as ações da coordenação pedagógica. Dessa forma, seria interessante que a gestão do Instituto previsse tanto a composição de uma equipe assim como dedicação exclusiva da carga horária docente, caso ocupe a coordenação pedagógica.

Formação continuada

O processo da formação continuada é um dos caminhos para contribuir na qualificação do trabalho pedagógico docente. As ações dessa formação devem estar calcadas num planejamento que compreenda que o espaço escolar é o cerne das reflexões a serem suscitadas. Placco e Silva (2012) apontam que tal formação é parte de um processo complexo e determinado por inúmeros fatores e que pode ser consolidado em diferentes espaços e por meio de atividades distintas. Estão inseridas nessa categoria: a caracterização da formação continuada, gestão da formação continuada e postura docente perante às ações institucionais de formação continuada.

A formação continuada pode se dar em momentos formais e informais. Estas, não prescindem de planejamento e organização por parte da instituição. Já as ações formais de formação continuada requerem da instituição planejamento prévio. Para poder consolidar tal planejamento é mister compreender em que consiste a formação continuada.

A respeito da caracterização da formação continuada, E2 aponta os momentos informais de trocas e de partilhas entre docentes como uma possibilidade formativa, mas relata que

(...) eu não consigo te dizer exatamente qual é essa formação, porque eu digo, por exemplo, na reunião de colegiado de ensino médio, onde todos os professores começam a conversar sobre o que está acontecendo, aquilo ali é um processo de formação. (E2)

Ao que parece, na tentativa de caracterizar a formação continuada, E2 ressalta os momentos informais de uma reunião de colegiado, mas não indica essa mesma reunião como uma ação planejada de formação continuada, explicitando a dificuldade em caracterizar em que consiste a formação continuada institucional.

À assunção de um projeto coletivo de formação continuada antecede a sua organização e o seu planejamento. É importante que enquanto gestora desse processo formativo, a coordenação pedagógica apresente propostas ao coletivo de ações estruturadas e integradas. A falta de propostas consolidadas é apontada por E1.

Eu fiz uma proposta para os colegiados, de entrar nas reuniões de colegiado com uma proposta de uma leitura. Uma leitura, uma coisa que fosse gastar quarenta minutos, eu fiz a proposta e o colegiado topou. A gente fez um levantamento do que os colegiados gostariam de tratar, que achavam que seria mais interessante, mas a gente não conseguiu passar desse levantamento e ir realmente para uma proposta. (E1)

É importante sair da ação espontânea em direção a uma ação planejada, refletida e assumida coletivamente pela equipe docente. O estabelecimento de uma proposta planejada pode contribuir para apoiar as reflexões docentes assim como problematizar “as razões que justificam as suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levem a superar essas circunstâncias.” (Domingues, 2014, p. 68)

Esses debates e conflitos são próprios do campo da educação e ter projetos claros e organizados de qualificação do trabalho pedagógico podem contribuir para que a equipe reconheça e assuma o planejamento e a consolidação da formação continuada, contribuindo, inclusive, para debates mais fundamentados e coerentes com a realidade da educação profissional e tecnológica.

Considerações finais

O papel da coordenação pedagógica na formação continuada e a sua correlação com os saberes docentes se constituiu como objeto desta pesquisa. No processo dessa investigação, foi possível perceber a premência na consolidação de um projeto de formação continuada organizado e sistematizado assim como a sua relevância para a consolidação dos saberes docentes.

A análise dos dados recolhidos apontou para o estabelecimento de cinco categorias, a saber: articulação entre teoria e prática, didática, eixo da profissionalização no ensino, funções da coordenação pedagógica e formação continuada.

As categorias de articulação entre teoria e prática, didática e eixo da profissionalização no ensino se apresentaram tanto como importantes saberes docentes para atuação na educação profissional quanto como lacunas a serem superadas num processo de formação continuada.

Ainda que haja uma dificuldade de gestão do processo de formação continuada, está claro que nenhum projeto se consolidará sem o reconhecimento e assunção de responsabilidades por parte de toda a equipe, na certeza de que a formação continuada pode colaborar para o estabelecimento de um trabalho pedagógico qualificado.

Retomando os questionamentos iniciais no delineamento dessa pesquisa, os saberes docentes específicos para atuação nos Institutos Federais foram constituídos pela capacidade de articulação entre teoria e prática, a compreensão da didática enquanto organização dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem e a contextualização do ensino no eixo da profissionalização, em sua articulação com o mundo do trabalho.

Apesar de constituírem saberes docentes para atuação na educação profissional e tecnológica, esses mesmos saberes também constituíram as lacunas formativas.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (1996). Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm
- Carvalho, O. F. de, & Souza, F. H. de M. (2014). Formação do docente da educação profissional e tecnológica no brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. *Educação & Sociedade*, 35(128), 629–996. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014124974>
- Christov, L. H. da S. (2012). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In Vários autores (Ed.), *O Coordenador pedagógico e a educação continuada* (pp. 9–13). São Paulo: Edições Loyola.
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP.
- Domingues, I. (2014). *O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2016). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez.
- Júnior, G. S. S., & Gariglio, J. Â. (2014). Saberes da docência de professores da educação profissional. *Revista Brasileira de Educacao*, 19(59), 871–892. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900004>
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de, & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Manfredi, S. M. (2017). *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Pacheco, E. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna.
- Pacheco, E. M., & Morigi, V. (2012). *Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne.
- Pinto, U. de A. (2011). *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez.
- Placco, V. M. N. de S., Almeida, L. R. de, & Souza, V. L. T. de. (2015). Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In V. M. N. de S. Placco & L. R. de Almeida (Eds.), *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador* (pp. 9–24). São Paulo: Edições Loyola.
- Placco, V. M. N. de S., & Silva, S. H. S. da. (2012). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In E. B. G. Bruno, L. R. de Almeida, & L. H. da S. Christov (Eds.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 25–32). São Paulo: Edições Loyola.
- Rios, T. A. (2010). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. V. Bicudo & C. A. da S. Júnior (Eds.), *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade* (pp. 145–155). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Saviani, D. (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Tardif, M., & Gauthier, C. (2001). O professor como “ator racional”: Que racionalidade? Que saber? Que julgamento? In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 185–210). Porto Alegre: Artmed.

A EFICÁCIA DOS CONSELHOS DE CLASSE NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Patrícia Rodrigues Amorim

Instituto Federal de Brasília, Brasília – Distrito Federal
patricia.amorim@ifb.edu.br

Ramiro Marques

Instituto Politécnico de Santarém, Santarém – Portugal
ramiro.marques@ese.ipsantarem.pt

Wilson Conciani

Instituto Federal de Brasília, Brasília – Distrito Federal
wilson.conciani@ifb.edu.br

Resumo

A pesquisa foi realizada em um Campus do Instituto Federal de Brasília (IFB) e teve como o objetivo principal verificar a eficácia dos Conselhos de Classe nos cursos técnicos subsequentes. Foram participantes da Pesquisa: professores; estudantes; coordenações e Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão. A abordagem adotada foi a qualitativa, tendo como instrumentos de pesquisa: observação dos Conselhos de Classe, entrevistas semiestruturada, aplicação de questionários e análise documental. Os principais teóricos que fundamentaram a pesquisa foram: Carlos Cruz, Carlos Cipriano Luckesi, Heloísa Luck, e José Carlos Libâneo, além das pesquisas à legislações e resoluções internas do IFB. Os resultados da pesquisa demonstraram que para o Conselho de Classe atingir sua finalidade é necessário haver organização e planejamento prévio, estímulo e valorização a participação ativa de todos os seus membros, em especial o aluno, com a definição de papéis e instrumentos de coleta de dados adequados, de modo a contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. A melhoria do processo de ensino-aprendizagem será o fruto do trabalho coletivo, da ação intencional capaz de identificar as deficiências existentes no processo educativo e, a partir daí, levar a escola a estabelecer ações e atitudes capazes de transformar a realidade existente.

Palavras-chave: Conselho de Classe, Processo de ensino-aprendizagem, Gestão Participativa

Abstract

The research was conducted in a campus of the Federal Institute of Brasilia (IFB) and its main objective was to verify the effectiveness of Class Councils in subsequent technical courses. The research participants were: teachers; students; Coordination and Direction of Teaching, Research and Extension. The approach adopted was qualitative, having as research tools: observation of the Class Councils, semi-structured interviews, questionnaires application and document analysis. The main theorists who supported the research were: Carlos Cruz, Carlos Cipriano Luckesi, Heloísa Luck, and José Carlos Libiliar, as well as research into IFB internal laws and resolutions. The results of the research showed that for the Class Council to achieve its purpose it is necessary to have prior organization and planning, stimulation and appreciation the active participation of all its members, especially the student, with the definition of data collection roles and instruments. to contribute to the improvement of the teaching-learning process. The improvement of the teaching-learning process will be the result of collective work, of intentional action capable of identifying the deficiencies existing in the educational process and, from there, leading the school to establish actions and attitudes capable of transforming the existing reality.

Keyword: Class Council, Teaching-learning process, Participatory Management

1 Introdução

No Instituto Federal de Brasília ocorrem Conselhos de Classe nos cursos técnicos integrados ao nível médio do ciclo básico da educação e cursos técnicos subsequentes. O perfil do aluno de curso subsequente é diferente do perfil de um aluno de curso integrado. No caso dos cursos subsequentes os alunos são, em sua grande maioria, trabalhadores, maiores de idade, com faixa etária diferenciada, tendo desde o aluno mais jovem ao mais idoso. Esses alunos, embora sejam adultos, possuem

necessidades pedagógicas que devem ser levadas em consideração nos debates realizados, necessidades essas que muitas vezes não são enxergadas pelo professor em sala de aula, mas que no momento de reflexão e debate do Conselho de Classe são levadas ao conhecimento da equipe, de modo que conseguem atuar e auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem.

O Conselho de Classe é um processo de ação reflexão, não pode se resumir meramente a uma reunião que não trata de questões pedagógicas, não pode ser visto como mero momento onde as notas/conceitos que os alunos obtiveram durante o período são apresentadas, conforme afirma Cruz (2005).

Desse modo, o Conselho de Classe, quando formatado para ser participativo, pode possibilitar o desenvolvimento da reflexão, da crítica construtiva, conduzindo a uma interação dos participantes em prol da melhoria no processo ensino-aprendizagem. Libâneo (2004) fala da importância desse órgão colegiado. Segundo ele o conselho de classe tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos e incentivar projetos de investigação.

Dessa forma, tendo em vista o espaço de participação da comunidade acadêmica e as diversas deliberações registradas em atas durante a realização dos conselhos de classe, a pesquisa realizada pretendeu avaliar a eficácia dos Conselhos de Classe nos cursos subsequentes do Instituto Federal de Brasília, identificando as possíveis melhorias no processo de ensino aprendizagem decorrentes deste colegiado.

Os dados apresentados poderão auxiliar coordenadores e diretores no planejamento das reuniões previstas em calendário acadêmico, tornando o conselho de classe um espaço de debate coletivo e participativo, com a participação ativa de todos os seus membros, tendo como resultados dessa ação a melhoria na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica do professor.

2 Referencial teórico

A busca por resultados positivos faz parte também do ambiente educacional, não sendo apenas uma preocupação das empresas. No contexto escolar a eficácia precisa ser coletiva. Para Mortimore (1991) a escola eficaz é aquela que faz seus alunos

progredirem mais do que se esperaria, levando em consideração seu nível socioeconômico e ponto de partida em termos de desempenho.

Scheerens (2004) traçou um modelo integrado de eficácia da escola que, ao incluir aspectos relacionados com o contexto, os recursos e os resultados, apela à adoção de uma abordagem sistêmica da eficácia escolar. Os resultados provenientes da eficácia escolar influenciam no funcionamento da instituição escolar, no relacionamento do grupo e no desempenho acadêmico dos alunos.

O resultado do aluno é precedido por diversas situações, e como afirmado por Luck (2013), o fracasso ou sucesso escolar do aluno não acontece apenas no final do ano ou por acaso, é construído dia a dia a partir de situações pedagógicas.

A eficácia no contexto escolar conduz a realização total da equipe de trabalho, pois é um produto não individualizado, mas coletivo, capaz de contribuir no processo de ensino aprendizagem, propiciando ao estudante condições mais adequadas ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse aspecto, o Conselho de Classe, como espaço coletivo de debate, onde alunos representantes de turma, professores, Coordenações do ensino e Direção de Ensino participam, é capaz de contribuir para a melhoria do nível de eficácia da instituição. Assim, é importante compreendermos o conceito de eficácia e o Processo de Ensino-Aprendizagem, pois a eficácia aqui neste contexto não se refere às notas dos estudantes, mas sim a resultados de um trabalho coletivo em prol do êxito de professores e estudantes.

De acordo com Chiavenato (1994) a eficácia é uma medida normativa do alcance dos resultados, isto é, alcance dos objetivos através dos recursos disponíveis.

Bio (1996) diz que eficácia diz respeito a resultados, a produtos decorrentes de uma atividade qualquer. De acordo com o autor a eficácia depende não somente do acerto das decisões estratégicas e das ações tomadas no ambiente externo, mas também do nível de eficiência.

A partir do conceito de eficácia aqui apresentado, percebemos que é importante ter uma definição prévia do que se espera da realização do conselho de classe e os possíveis resultados produzidos da interação dos participantes deste colegiado, pois de

acordo com Libâneo (2017) essa busca pela qualidade é para que os alunos aprendam e como serão capazes de pensar e agir com o que aprenderam.

Libâneo (2006) afirma que quando se trata de alunos adultos o processo se torna um pouco mais complexo, pois as pessoas estão em contato com diversos tipos de informações, em casa, no trabalho, na família, na escola, aprendendo com as múltiplas experiências da vida.

A aprendizagem escolar requer uma organização, pois é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo, conforme afirma Libâneo (2006), e desenvolve-se sob condições específicas do processo de ensino.

Dessa forma, considerando que o processo de ensino-aprendizagem requer uma atuação planejada do professor, é necessário também a atuação dos outros profissionais de educação presentes na escola. Um dos momentos de ação conjunta de todos esses profissionais é o Conselho de Classe.

Segundo Dalben (1995, pg. 16) “é importante notar que o Conselho de Classe guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o processo de trabalho escolar”. Esse é um espaço onde se reúnem diversos membros da comunidade escolar, é uma re(união) que faz o Conselho de Classe acontecer, esse é um colegiado participativo.

Baseado no que trata esses autores, é possível perceber que o Conselho de Classe deve ser um espaço de verificação do perfil da turma, com análise das especificidades e dificuldades, assim como também deve ser um espaço de reflexão das práticas pedagógicas do professor e reflexão da atuação das demais equipes que compõem a escola. Esse espaço é capaz de desenvolver o conhecimento mútuo dos diversos atores da comunidade escolar, desenvolvendo o respeito às diferenças e auxiliando na melhoria da oferta dos serviços prestados, em prol da qualidade do ensino e da necessidade dos alunos.

Por intermédio da participação os membros da comunidade escolar começarão a se sentir responsáveis pelas decisões tomadas, fruto do debate pedagógico. Afinal, a escola é um lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.

3 Metodologia da pesquisa

Para atingir o propósito deste projeto foi utilizada a abordagem de análise qualitativa. Para Oliveira (2016), a abordagem qualitativa é vista como um processo de reflexão e análise da realidade que ocorre com a utilização de métodos e técnicas para o melhor entendimento do objeto de estudo em seu contexto

A forma como o problema foi analisado forneceu uma visão mais clara de como ocorre o conselho de classe, assim como foi possível coletar informações a partir das diversas variáveis existentes, coletadas por intermédio de uma diversidade de instrumentos de pesquisa.

Nesta pesquisa as técnicas empregadas para a realização das coletas de dados foram: Observação *in locu* assistemática e não participante; realização de entrevistas semiestruturada; aplicação de questionários e análise documental.

A pesquisa foi realizada em um campus do Instituto Federal de Brasília, sendo escolhido um curso técnico subsequente no 1º semestre do ano de 2018. A escolha de um curso subsequente se deu em virtude do perfil do público atendido, pois são alunos trabalhadores, com idades diferenciadas, e que, em alguns casos, retornaram a sala de aula depois de certo tempo longe da escola.

4 Procedimentos de coleta, organização e análise

A coleta teve início no final do segundo semestre de 2017 por meio de pesquisa documental da Resolução nº 010/2013/IFB, que trata dos procedimentos didáticos pedagógicos dos cursos técnicos do Instituto Federal de Brasília. Após leitura minuciosa da Resolução e Pesquisa Bibliográfica em livros, sites, revistas, etc, para aprofundamento do assunto, foi realizada visita ao Campus Samambaia do Instituto Federal de Brasília com objetivo de conversar com a Direção-Geral e Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus para apresentar a pesquisa a ser realizada e o objetivo proposto. A reunião realizada com as direções foi importante para a definição do curso escolhido e o período para realização da coleta de dados. Com os gestores e de acordo com a realização da pesquisa naquela unidade, foi formalizada a

solicitação de autorização para a realização da pesquisa. Após a formalização, a Diretor-Geral do Campus comunicou aos setores de ensino acerca da pesquisa que seria realizada durante o primeiro semestre de 2018, compreendendo o período de março a julho de 2018.

As observações das reuniões do Conselho de Classe foram realizadas no período de março a julho de 2018, sendo observados os conselhos inicial, intermediário e final.

A Direção de Ensino compartilhou a pasta com os arquivos das Atas de registro dos Conselhos de Classe. Após esse compartilhamento foi realizada a análise documental das informações lançadas pelos Coordenadores.

As entrevistas foram realizadas no decorrer do primeiro semestre de 2018.

Após a realização do Conselho de Classe Intermediário foi realizada a aplicação do questionário aos professores que atuavam nas turmas pesquisadas e aos alunos representantes de turma e alunos que fizeram parte dos encaminhamentos do Conselho de Classe. O questionário online foi encaminhado aos e-mails dos selecionados.

De posse de todos os dados, foram realizadas diversas leituras e releituras e para facilitar a análise dos dados obtidos foi criada uma grande planilha e os dados das observações, entrevistas e questionários foram lançados no arquivo. Essa ação além de auxiliar na análise, torna mais rápida a realização de comparações de dados, conforme afirma Guerra (2006) a análise de conteúdo é uma técnica que possui uma dimensão descritiva, para dar conta do que foi narrado, e uma dimensão interpretativa, que existe a partir dos questionamentos da pesquisadora em relação ao objeto de estudo.

Para responder a questão problema e os objetivos propostos na presente pesquisa, os dados foram interpretados e analisados com base na formação de categorias, que, conforme afirma Bardin, (2011, pg. 148) “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias”.

Após essa análise detalhada dos dados, iniciou-se a codificação em unidades de registro tendo o tema como unidade de significação. Para Bardin (2011, pg. 135) “o tema é a unidade de significação que liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”, ou seja, o tema é

composto por significação.

Com a análise detalhada das transcrições e a triangulação com os dados das atas de registros e os registros das observações foi possível fazer a identificação de unidades, que, dada a característica, foram agrupadas em subcategorias, que formaram as categorias, que deram origem aos temas.

É importante frisar que a categorização realizada levou em consideração a problemática da pesquisa, a fundamentação teórica e os dados coletados, permeando a importância de um Conselho de Classe como espaço capaz de produzir resultados favoráveis, demonstrando a melhoria da aprendizagem dos alunos e da prática pedagógica do professor.

5 Apresentação dos dados

O quadro a seguir apresentará a categorização do estudo realizado, com temas, categorias e subcategorias que nos levará a reflexão da finalidade do Conselho de Classe e a relevância de se explorar e incentivar a participação dos alunos nesse espaço de debate, de avaliação e de autoavaliação capaz de conduzir a obtenção de melhores resultados dos estudantes.

Tabela 1

Categorização temática dos dados

Tema	Categoria	Subcategoria
1. Organização e Competências	C 1 – As competências do Conselho de Classe	Definição de papéis e responsabilidades no ambiente escolar
		Conselho de Classe deliberativo
		Responsabilidade individual e coletiva
	C 2 – Empoderamento pedagógico e apoio ao professor	Atuação da Coordenação Pedagógica no Conselho de Classe
	C 3 – Funcionamento do Conselho de Classe	Critérios para as discussões no Conselho de Classe
		Encaminhamentos, ações e feedbacks do Conselho de Classe
		Instrumentos e orientações para a realização do Conselho de Classe
		Permanência do aluno na reunião do Conselho de Classe
		Planejamento e estratégias das reuniões de Conselho de Classe
2. Motivação e Participação	C 4 – A representatividade estudantil no Conselho de Classe	A função do aluno representante de turma
		O estudante como membro ativo do Conselho de Classe
	C 5 – Conselho de Classe como espaço de Gestão Participativa	Participação e contribuições dos membros do Conselho de Classe
		Conselho de Classe como ferramenta da Gestão Participativa
	C 6 – O aluno como protagonista do processo de aprendizagem	O aluno como sujeito do processo educativo

3. Resultados da ação coletiva	C 7 – Conselho de Classe como instrumento de êxito para a aprendizagem	Conselho de Classe como ferramenta eficaz no melhoramento do processo de ensino-aprendizagem
		Reunião coletiva com foco no processo de ensino-aprendizagem
		Sensibilização dos alunos acerca do Conselho de Classe
		Trabalho em equipe para obtenção de resultados satisfatórios
4. Sucesso e Fracasso escolar	C 8 – Papel do professor no processo de ensino-aprendizagem	Professor como protagonista no processo educativo
	C 9 – Prática reflexiva do professor	O impacto do feedback na prática pedagógica e a responsabilidade do professor.
	C 10 – Culpabilidade atribuída ao aluno	A culpa da não aprendizagem atribuída ao aluno.
5. Avaliação e autoavaliação	C 11 – Conselho de Classe como ferramenta de avaliação e autoavaliação do processo educativo	Conselho de classe como espaço de autoavaliação
		Conselho de classe como espaço de avaliação diagnóstica
		Conselho de Classe como ferramenta de autoavaliação da prática pedagógica
		Processo de Ensino-aprendizagem
6. Comunicação e trabalho em equipe	C 12 – Comunicação interna no ambiente escolar	Necessidade comunicação
		Comunicação interna
	C 13 – O feedback como ferramenta do êxito escolar	O impacto gerado pelo feedback
		A eficácia do feedback
		A importância da definição de prazos

6 Interpretação dos resultados

A seguir apresentaremos a interpretação dos resultados, respondendo aos objetivos da pesquisa e, assim, a sua problemática.

Baseado no tema da pesquisa procurou-se verificar a eficácia dos Conselhos de Classe nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Brasília, e por meio dos estudos e da investigação realizada através da utilização das observações, análise documental, realização de entrevistas e aplicação de questionários.

Inicialmente procurou-se entender a dinâmica das reuniões de Conselho de Classe, que envolve a periodicidade de reuniões durante o período letivo e a metodologia adotada.

A periodicidade de realização dos Conselhos está dentro do que a resolução estabelece, mas a metodologia de como a reunião deverá ser conduzida é uma incógnita e a categoria C3 – Funcionamento do Conselho de Classe, nos apresentou dados importantes que mostraram que não existe um modelo a ser seguido pelas coordenações, no qual constem: critérios a serem debatidos em cada conselho; instrumentos e orientações; ações e feedback; etc.

Libâneo (2004) afirma que o Conselho é um espaço de análise detalhada da turma e do desempenho do professor. Para que a análise de fato seja detalhada é importante a existência do planejamento prévio, baseado naquilo que se espera de cada tipo de conselho a ser realizado, e como colocado pelo DREP do campus.

“do ponto de vista institucional a gente não tem um modelo padronizado de Conselho de Classe, a gente tem uma orientação de como ele funciona, mas como a gente estrutura o Conselho, depende muito ali de cada Campus. Cada campus faz um pouquinho diferente. Então aqui no campus a gente tem testado algumas coisas que dão certo e que não dão certo.”(DREP)

Sobre a prática do Conselho de Classe, Cruz (2015, pg. 6) nos traz a afirmação de que “a prática das escolas reduziu o Conselho de Classe a uma reunião que apresentam as notas/conceitos que os alunos obtiveram durante o período e se discutem as questões de disciplina das turmas.” Não foi identificado nenhum debate de cunho pedagógico, o qual levasse o grupo de professores a refletirem sobre a sua prática pedagógica.

Das três reuniões de Conselho de Classe ocorridas durante o semestre letivo, duas são de caráter diagnóstico e a última é deliberativa. As reuniões de caráter diagnóstico, de acordo com o regulamento interno da instituição, possuem finalidades específicas, mas, na prática, têm ocorrido da mesma forma, e em nenhuma delas foi levado em consideração a finalidade do Conselho Inicial e do Conselho Intermediário.

Concordando com a afirmação de Cruz (2015), o Conselho deve ser uma ação intencional e toda ação intencional está relacionada a maneira de como se pretende agir frente a uma situação. Para a realização do Conselho de Classe é preciso que haja o planejamento prévio, contendo as estratégias a serem adotadas, a metodologia a ser seguida, os instrumentos para o registro das informações, os envolvidos e responsáveis por cada ação, necessária ao êxito da ação educativa, que será fruto dos encaminhamentos dados.

Cada membro do Conselho de Classe desempenha uma função importante e, conforme dados apresentados, na Categoria C1 – As competências do Conselho de Classe, as funções precisam ser melhor definidas, de forma que todos sejam sujeitos ativos no processo de debate com foco no processo de ensino-aprendizagem.

Uma melhor definição desse espaço de debate pedagógico e os papéis dos membros será capaz de estimular a participação de todos e conduzir ao caminho do sucesso. Para Luckesi (2011, pg. 144) “não há como ocorrer mudança na prática de acompanhamento da aprendizagem dos educandos na escola sem a efetiva mudança de perspectiva na prática pedagógica”, e para que haja mudança na prática pedagógica é preciso que debates e reflexões com foco pedagógico aconteçam no Conselho de Classe, e isso exige que haja organização e planejamento.

A escolha do instrumento adequado para registro e acompanhamento dos Conselhos de Classe também devem compor o planejamento e organização desse colegiado. Verificamos que existe o instrumento de registro, mas o instrumento utilizado sintetiza demais as informações da reunião.

A planilha adotada para registro da reunião é um instrumento de coleta de dados, com informações importantes para o acompanhamento estudantil, mas é limitada, o que leva a uma compreensão e acompanhamentos limitados, (Luckesi, 2011). A planilha deveria ter um melhor acompanhamento pedagógico, e a ausência de uma atuação

pedagógica de fato, faz com que o registro das informações sejam muitos superficiais, conforme dados apresentados nas Categoria C2 – Empoderamento pedagógico e apoio ao professor, e C7 – Conselho de Classe como instrumento de êxito para aprendizagem. Informações superficiais farão com que a ação do Conselho de Classe que deveria ser intencional não tenha continuidade, pois serão poucos os que acessarão a planilha para averiguar o andamento das demandas levantadas e as demandas ainda existentes.

Grande parte das demandas apresentadas no Conselho eram direcionadas a Coordenação de Assistência Estudantil, para atendimento pelo Psicólogo ou Pedagogo do Campus. Havia demandas relacionadas a questões estruturais de manutenção que o Coordenador de Curso registrava para posterior envio a Direção de Ensino. Assuntos relacionados a prática pedagógica do professor não foram levantados nas reuniões então não haviam encaminhamentos direcionados à Coordenação Pedagógica, o não levantamento se deve em grande parte a ausência de uma mediação pedagógica, importante para o levantamento de questões relacionadas ao ato educativo, pois “o educador necessitará do auxílio de outros profissionais, tais como orientador pedagógico, o psicólogo e a direção da escola, para proceder como os encaminhamentos necessários e de forma a minorar os efeitos negativos desses processos sobre a aprendizagem escolar” (Luckesi, 2011, pg. 178), ou seja, a atuação da equipe de apoio de forma ativa é capaz de promover mudanças nos encaminhamentos oriundos da reunião.

A ação deve ser coletiva, para que bons resultados sejam alcançados e para tanto essa ação deverá ser racional, estruturada e coordenada e deve depender dos objetivos comuns e compartilhados (Libâneo, 2017, pg. 111). Se a ação não ocorrer coletivamente os resultados desse processo de debate dificilmente aparecerão e as reuniões continuarão a acontecer sem causar os impactos desejados.

Por isso é tão importante que os membros participantes do Conselho de Classe se enxerguem como partes essenciais para ocorrência e continuidade desse processo avaliativo.

São muitos os fatores envolvidos e o sucesso ou fracasso escolar não pode ter apenas o aluno como responsável. Por esse motivo é tão importante que as discussões existentes no Conselho de Classe sejam qualificadas. Os dados apresentados nas

categorias C8 e C9 traz a importância da atuação do professor como protagonista da sala de aula e a reflexão que ele deve fazer em torno de sua prática pedagógica, pois é a partir da ação dele que a aprendizagem se desenvolve.

Luck (2013, pg. 142 – 143) traz algo muito importante acerca do ativo funcionamento dos colegiados escolares:

É fundamental que sejam adotados, na realização de monitoramento e avaliação, instrumentos que estruturam, organizem e sistematizem a participação colegiada e participativa das pessoas, e respectivos resultados. Sem esses instrumentos para dar foco à discussão e análise, o que se terá são atividades de muita discussão e pouco resultado, tal como é comumente verificado no trabalho educacional, cujas reuniões são marcadas por um conjunto de aspectos que revelam a dispersão do foco, as opiniões baseadas em prejulgamento e até mesmo em agenda oculta, a falta de organização e clareza dos objetivos.

Os resultados oriundos do Conselho de Classe só aparecerão quando ocorrerem mudanças na forma como se conduz esse espaço. Para que haja mudanças ocorrerão conflitos, os conflitos são frutos de um processo de fato participativo, em que o poder de decisão parte da decisão do grupo e não de um.

7 Proposta para melhoria dos Conselhos de Classe do Instituto Federal de Brasília

Considerando a pesquisa realizada e os dados apresentados, neste espaço pretende-se apresentar contribuições com vistas a aprimorar as reuniões de Conselho de Classe dos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Brasília, para que de fato haja o alcance de resultados, tornando este um espaço eficaz no melhoramento do processo de ensino-aprendizagem, atendendo as necessidades pedagógicas dos alunos e contribuindo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

Para realização do Conselho de Classe é necessário o planejamento prévio, de forma a contemplar: O que se pretende realizar; Quem serão os envolvidos; Quais serão os recursos utilizados; Para quem a reunião será realizada; Quando será realizada; Como será realizada; Quantas reuniões estarão previstas no período letivo; Qual a finalidade de cada reunião a ser realizada. Inserir também neste planejamento o momento para a Avaliação e a Autoavaliação.

De acordo com Libâneo (2017, pg. 125), o planejamento escolar:

Consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das

possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária a tomada de decisões.

Nessa linha, para a realização do Conselho de Classe de forma a obter resultados, é preciso haver um plano de ação, os meios e a avaliação de todo o processo, com seus resultados e feedbacks necessários.

8 Considerações finais

O Conselho de Classe é um colegiado capaz de aprimorar o processo de ensino aprendizagem, bem como no aperfeiçoamento dos serviços prestados, nas interações dos membros. Ficou claro que, para que este espaço de fato atinja seu objetivo, é preciso haver organização e planejamento prévio para realização dos Conselhos de Classe, assim como uma participação ativa de todos os meus membros, para que o debate não gire em torno apenas das colocações dos professores. Este deve ser um espaço de debate participativo, com clareza na finalidade do que se espera de cada conselho realizado.

A avaliação resultante desse espaço levará o grupo e a gestão, a conhecer os resultados das ações realizadas, levando-os a perceber o que está acontecendo, como está acontecendo e o que ainda precisa acontecer.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bio, S. R. (1996). *Sistemas de Informação: um enfoque gerencial*. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (1994). *Recursos humanos na Empresa: pessoas, organizações e sistemas*. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- Cruz, C. H. C. (2005). *Conselho de Classe: espaço diagnóstico da prática educativa escolar*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Dalben, Â. I. L. F. (1995). *Trabalho escolar e conselho de classe*. 3ª ed. Campinas-SP, Papirus.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Revista ampliada – Goiânia: Alternativa, 2004.
- Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 21ª edição.
- Libâneo, J. C. (2017). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. E

- ampl. - São Paulo: Heccus Editora.
- Luck, H. (2013). *Avaliação e monitoramento do trabalho educacional* – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luck, H. (2013). *Ação integrada: Administração, supervisão e orientação educacional*. 29. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mortimore, P. (1991). *The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector*. In: Riddell, S.; Brown, S. (Ed.). *School effectiveness research: its messages for school improvement*. London: HMSO.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1ª Edição. São Paulo: Cortez.
- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector. In: Riddell, S.; Brown, S. (Ed.). *School effectiveness research: its messages for school improvement*. London: HMSO.
- Oliveira, M. M. (2016). *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto, Edições ASA.

Prefácio

WILSON CONCIANI

A Importância do Projeto Político-Pedagógico como Instrumento de Planejamento Escolar

BETÂNIA MORAIS DE O. DA SILVA, MARIA JOÃO CARDONA, MARA LÚCIA CASTILHO

Política de segurança da informação e o acesso à internet: o caso de um Instituto Federal do Brasil

EDIMÁRIA C. RODRIGUES LAMOUNIER, SUSANA COLAÇO, MARIA C. MADEIRA DA SILVA

Percepções acerca da avaliação institucional na Educação Profissional e Tecnológica

HEULA TÍSSIA A. MOREIRA DE ALMEIDA, PAULO COELHO DIAS, SIMONE B. FERREIRA GONTIJO

Ações para a Inclusão de Pessoas Idosas no Instituto Federal de Brasília: Políticas Públicas para a Qualidade de Vida

VALDINÉIA M. S. CARVALHO, SÔNIA ALEXANDRE GALINHA, CONCEIÇÃO M. C. COSTA

Evasão Escolar: Análise das Causas da Evasão Escolar no Curso Técnico em Administração do PROEJA no Campus Gama do Instituto Federal de Brasília

LUCIANA MENDES DE SOUSA, SÔNIA ALEXANDRE GALINHA

O Clima Organizacional e as Doenças Ocupacionais dos Servidores Públicos

KEILLA ARAÚJO DE CASTRO FONSECA, SÔNIA ALEXANDRE GALINHA

O Clima Organizacional Favorável como Variável Necessária à Gestão Democrática e Participativa

ADRIANA TAVARES, SÔNIA ALEXANDRE GALINHA, MÁRCIA REIS

A Inserção Profissional de Egressos de Cursos Técnicos Subsequentes em um Campus do Instituto Federal de Brasília - IFB

LUSIFÁTIMA RAMOS, LUÍSA DELGADO

Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT): o caso dos servidores da Reitoria de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

JACKELINE PORTELA FONTENELE CARVALHO, MARIA JOÃO CARDONA, MARIA CRISTINA MADEIRA DA SILVA

O papel da comunicação interna na melhoria dos processos de gestão e relações interpessoais: estudo aplicado às instituições de ensino da Rede Federal do Brasil

NILZA COSTA DA SILVA, SUSANA LEAL

Gestão por Processos: Desafios e Perspectivas na Diretoria de Educação a Distância da Rede Federal de Ensino no Distrito Federal

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA, MARIA POTES BARBAS

O papel da coordenação pedagógica na formação continuada: desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na educação profissional e tecnológica

CAROLINA N. X. L. REYNALDO, MARIA P. BARBAS

A Eficácia dos Conselhos de Classe nos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Brasília

PATRÍCIA RODRIGUES AMORIM, RAMIRO MARQUES, WILSON CONCIANI