

Paulo Marinho



Universidade do Porto (UP – Portugal)

pmtmarinho@fpce.up.pt

Rodrigo de Melo Lucena



Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

rodrigolucena_al@hotmail.com

Vanda Figueredo Cardoso



Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

vcardoso59@gmail.com

AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DE GESTÃO EM UM INSTITUTO FEDERAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO – (DES)CONEXÃO ENTRE ENSINO E EXTENSÃO

RESUMO

O artigo aborda a complexidade em gerir uma instituição de ensino sob a perspectiva hierarquizada. Tem por base um estudo de caso realizado em um Instituto Federal, onde a recolha dos dados concretizou-se por meio da avaliação do modelo de gestão, a partir da aplicação de questionários semiestruturados a servidores envolvidos em atividades administrativas; mapeamento de processos da área de ensino e extensão; e observações sobre as atividades desenvolvidas nos setores. Os dados recolhidos foram tratados e analisados através do software SPSS e software livre Bizagi. Recorreu-se ainda à análise documental. O estudo apontou que desconsiderar uma gestão com base em processos aumenta as possibilidades de (des)conexões entre ensino e extensão, comprometendo a razão de existir desta instituição.

Palavras-chave: Gestão por processos. Avaliação institucional. Cultura organizacional.

EVALUATION OF MANAGEMENT PROCESSES IN A FEDERAL INSTITUTE: AN ANALYSIS FROM THE DEVELOPMENT OF THE INTERNSHIP - (DIS) CONNECTION BETWEEN TEACHING AND EXTENSION

ABSTRACT

The article addresses the complexity of managing an educational institution from a hierarchical perspective. It is based on a case study carried out at a Federal Institute, where data collection took place through the evaluation of the management model, from the application of a semi-structured questionnaire to servers involved in administrative activities; mapping of processes in the area of teaching and extension and observations on the activities carried out in the sectors. The collected data were treated and analyzed using SPSS software and Bizagi free software. Documentary analysis was also used. The study pointed out that disregarding management based on processes increases the possibilities of (dis)connections between teaching and extension, compromising the reason for the existence of this institution.

Keywords: Process management. Institutional evaluation. Organizational culture.

Submetido em: 15/03/2020

Aceito em: 11/05/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp572-590>



I INTRODUÇÃO

O ato de educar pode ser pensado como um conjunto complexo de relações entre a escola e diversas outras organizações da sociedade, estruturando-se por meio de redes de processos, fatores, ações, conceitos, valores e recursos materiais, tendo por base estratégias plenamente alinhadas entre todos os participantes com o intuito de estabelecer sustentáveis conexões (MOSÉ, 2013). Nesse sentido, compreendemos que para se obter um ensino efetivo, tão necessário para que a população possa alcançar melhores níveis de qualidade de vida e maior competência no enfrentamento de seus anseios de desenvolvimento, é necessário garantir que variados processos estejam interligados e que condições sejam possibilitadas, envolvendo múltiplos aspectos internos e externos à escola e aos sistemas de ensino (LÜCK, 2014).

Esse cenário complexo, que exige das instituições de ensino uma tecnologia de gestão profissional e promoção de conexões sustentáveis, ficará cada vez mais difícil de ser alcançado, enquanto as instituições de ensino priorizarem suas gestões por meio da hierarquia, cujas principais características são a divisão de tarefas/funções e o sentido verticalizado de comando, promovendo assim, processos decisórios centralizados. Tais estruturas lineares, burocratizadas, funcionam de forma harmoniosa quando o ambiente é estável e previsível o suficiente para garantir que os resultados produzidos sejam adequados a um padrão pré-estabelecido; e/ou quando se quer produzir sempre o mesmo produto; e/ou quando as partes humanas da “máquina” organizacional precisam ser submissas e se comportar como planejado (MORGAN, 2002) – o oposto do que se espera de uma instituição de ensino, em especial uma pública.

Conforme estudos sobre o tema, a maioria das organizações ainda utiliza esses modelos hierarquizados (CURY, 2017; ARAÚJO, 2011). Tal decisão perpassa principalmente por aspectos culturais ligados à centralização de poder e a facilidade de operacionalizar tais estruturas, uma vez que o controle pode ser exercido mais facilmente quando se administra partes do todo, ou seja, de forma setorizada. Para Mosé (2013), o problema foca essencialmente nesse aspecto, pois a sociedade ainda tem dificuldade em lidar com a complexidade, pensa, se estrutura e age de forma fragmentada, perdendo a noção do todo. Dessa forma, as ações que visam à melhoria da educação quase sempre acontecem de modo fragmentado, privilegiando esse ou aquele aspecto, não resultando em mudanças efetivas. Morin (2005, p. 135) entende que não há outra alternativa, a não ser considerar a complexidade de lidar com todos os fenômenos, pois os “fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade”.

Tendo por base estas ideias, o presente artigo tem como objetivo compreender as (des)conexões dos processos de gestão em um Instituto Federal no nordeste brasileiro, a partir da análise das (des)articulações entre ensino e extensão no desenvolvimento do Estágio nos cursos Superior e de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Essa análise foi realizada a partir dos dados de uma investigação realizada em 2017, que se apoiou em um estudo de caso (STAKE, 2007) e que teve a intenção de responder às seguintes questões de pesquisa: Em que medida o modelo hierarquizado de gerir as atividades do campus tem promovido uma articulação entre os processos de ensino e extensão? Que efeitos esse modelo tem produzido na instituição educacional? Os servidores percebem as (des)conexões oriundas do modelo de gestão adotado pelo campus?

Construímos o texto a partir de contribuições teórico-epistemológicas que aportam, no caso específico deste estudo, a gestão por processos na educação como potência na reconstrução de comunidades profissionais de aprendizagem.

2 GESTÃO POR PROCESSOS E A EDUCAÇÃO

A história da educação brasileira tem mostrado que os esforços para a melhoria da qualidade do ensino têm privilegiado ações pontuais, cujo foco tem oscilado de acordo com a prioridade definida num determinado momento: melhoria de metodologias do ensino; domínio de conteúdo pelos professores e/ou sua capacitação em processos pedagógicos; melhoria das condições físicas e materiais da escola; reformas do currículo em seu aspecto formal; e processos educacionais de ensino e da aprendizagem. Contudo, como afirmam Esquinsani e Silveira (2015, p. 146), é necessário levar em conta os “atores e as dinâmicas de interação como: currículo, demandas locais, constituição do corpo docente, dependência administrativa e, principalmente, as estruturas e dinâmicas próprias da gestão escolar”.

Por sua vez, tem-se considerado que a gestão em uma instituição de ensino implica ações organizacionais integradoras e interdependentes entre si, proporcionando a todos os agentes uma visão global das conexões (BECHKY, 2011; DALCORSO, 2012). Além desses aspectos, é pertinente que a gestão assuma uma postura mais descentralizada e democrática (ARAÚJO, 2012) quanto aos seus processos de tomada de decisões, fazendo com que as deliberações possam ser delegadas a uma equipe representativa da comunidade educativa e que esteja o mais próximo dos problemas. Nessa perspectiva e apoiados em Pérez López (1991), sustentamos que se trata de uma gestão que poder-se-ia constituir a partir de uma teoria da ação humana, que fortalece de forma mais robusta e competente o desenvolvimento das pessoas nas organizações.

As instituições de ensino vivenciam assim um dilema. Pois, se por um lado, a sua gestão envolve uma imensidão de variáveis que se modificam constantemente em um sistema educacional extremamente complexo; por outro, recorre a estruturas rígidas e orientadas ao “controle pelo controle”, ao estabelecimento da ordem, comprometendo sua capacidade de adaptação à complexidade. Estrada e

Viriato (2014) ratificam esse entendimento ao afirmar que as instituições de ensino são amplamente burocratizadas e que na perspectiva de Sobrinho (2011):

[...] não produzem “produtos” acabados e prontos para o consumo, como o faz a indústria. Por atribuição formal a ela conferida pela sociedade, produz conhecimento e formação humana, num mesmo processo contínuo e inseparável. Ela forma cidadãos para intervirem crítica e produtivamente na sociedade. Esse é um processo inacabável e nem sempre controlável, pois concerne à vida dos indivíduos e das sociedades, em permanente construção e transformação. É útil trabalhar mais detalhadamente a noção de universidade como rede de relações ou malhas de processos, que parece mais rica e adequada que a concepção de fábrica de produtos definidos e quantificáveis. (SOBRINHO, 2011, p.55)

Uma explicação racional é que tais organizações se mantiveram com as mesmas lógicas e formas durante várias décadas ao longo do século XX, sendo estas heranças da Revolução Industrial Inglesa e que foram reformadas durante o surto industrial americano. Essas organizações assentam em vários pressupostos que estão superados e que deram base ao surgimento de organizações voltadas para dentro, para suas próprias atividades, com estruturas hierárquicas pesadas e rígidas (GONÇALVES, 2000).

Não obstante, atualmente parece não existir mais espaço para conceber concentrações de poder, caso o objetivo seja a constante entrega de benefícios e plena resolução dos problemas dos “usuários” das organizações. Na emergência do século XXI, as organizações vivem numa lógica de rede, onde o poder não se atribui a pessoas e, pelo fato de ser provisório, pode estar nas relações, nos acordos, nas múltiplas e móveis conexões (MOSE, 2013).

Essa nova lógica, que se constitui através das relações em rede, pressiona as organizações a repensar o que elas entendem por hierarquia do controle, uma vez que a transformação contínua será um estado natural. Nesse sentido, terão que aprender a arte de administrar e mudar contextos, usar pequenas mudanças para criar grandes efeitos e implementar processos de auto-organização (MORGAN, 2002). Segundo Morin (2005, p. 193) as “organizações não se resumem a alguns princípios de ordem, a algumas leis; as organizações precisam de um pensamento complexo extremamente elaborado”.

Contudo, a realidade de grande maioria das instituições de ensino ainda é direcionar suas forças ao modelo rígido e hierarquizado, pois a percepção de quem assume a gestão educacional é fazer o máximo, segundo os modelos definidos, e não fazer algo diferente, a partir de uma nova concepção. O foco da gestão prende-se essencialmente com o crescimento da estrutura física, ao invés de prender-se com o desenvolvimento do processo educativo – ser maior, em vez de ser melhor. Desta forma, a dimensão física da instituição de ensino, o número de professores e estudantes passou a ser indicador de seu valor social, e não a qualidade de seus processos e serviços educacionais. O entendimento é ampliar a dimensão (física e de recursos humanos) das organizações e não transformar e melhorar seus processos como estratégia de desenvolvimento. Por esse enfoque, sempre que se pretendeu melhorar resultados e processos, a primeira medida foi solicitar mais recursos financeiros, mais pessoas e mais espaço, vindo a criar grandes instituições, porém ineficientes no seu funcionamento (LÜCK, 2014). Segundo Ristoff (2001,

p. 39), “uma grande quantidade de recurso, por si só, não garante uma boa formação pedagógica, uma pesquisa de alto nível e uma administração eficiente”, sendo necessário uma nova forma de perceber e praticar a gestão educacional.

Para Estrada e Viriato (2014, p. 247), “um dos problemas mais frequentes da gestão educacional é que a forma mecânica de se pensar está tão impregnada nas concepções de educação [e instituição educacional] que torna muito difícil organizá-la de outra forma”. Nesse contexto, Lück (2012) aponta que:

[...] as práticas educacionais [devem ser] criteriosamente planejadas, de modo que não sejam aleatórias, orientadas pelo senso comum, simplificadas e espontaneístas, e sim, sejam orientadas por concepções consistentes e claras e por planos de ações objetivos e organizadores de ações transformadoras, continuamente revisadas. (LÜCK, 2012, p. 28)

Paro (2012) reforça que continua predominando nas instituições de ensino um sistema análogo ao da empresa capitalista, em que a última palavra deve ser dada por um(a) diretor(a), colocado(a) no topo dessa hierarquia, visto como o representante da lei e da ordem responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem. Para facilitar essa supervisão, o sistema hierárquico é constituído de tal forma que todos os que participam da vida da instituição devem desempenhar funções precisas o suficiente para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas e atribuições que estão sob a responsabilidade e obrigação de cada um.

Deste modo, o que se observa, são organizações com dificuldade em gerenciar seus recursos sem utilizar o controle hierárquico. Esse tipo de controle, gerenciado em ambiente dividido em setores ou departamentos que funcionam de forma desarticulada, na maioria das situações só desagrega, contribuindo segundo Marinho e Freitas (2018) para que se acentuem culturas organizacionais e profissionais marcadas pelo isolamento, individualismo e a construção de um *apartheid* organizacional e profissional.

Nesse cenário, em muitos momentos do cotidiano das instituições de ensino, constata-se que os seus agentes educativos não se congregam em trabalhos colaborativos, ficando por desenvolver a sua ação profissional em uma vigorosa dimensão individualista e fragmentada (GUERRA, 2002; HARGREAVES, 1998; MARINHO; FREITAS, 2016; BARBIERI, et al, 2018; BRASILEIRO, et al, 2018), retirando oportunidades essenciais para o desenvolvimento profissional e transformador do contexto de ação.

Compreendemos que para potenciar a articulação, na execução das ações entre os diversos departamentos e setores, as instituições de ensino necessitam de se repensarem e se situarem em uma visão por processo, “onde suas concepções e ações em suas diferenças, de algum modo se conectem, formando um corpo coerente, estruturado, capaz de responder às questões que a ela forem colocadas, tanto por seus alunos, professores quanto pelos pais e pela comunidade” (MOSÉ, 2013, p. 76). Observamos que se a realização das ações permanecerem isoladas, podem gerar apenas soluções paliativas aos problemas enfrentados sem transformações substantivas.

Segundo estudos de Lück (2014), a conectividade implica em entender que

[...] qualquer alteração em um elemento ou componente do processo social demandaria alterações nos demais, no mesmo sentido e com a mesma orientação, para apoiá-la, compreendê-la e sustentá-la. E quando estas não ocorrem, os feitos desejados não se produzem de forma sustentável. (LÜCK, 2012, p. 40)

Nesse sentido, entendemos que as práticas educativas nas salas de aula podem melhorar, de uma forma sustentável, se a instituição de ensino no seu todo convergir para a melhoria, ou seja, quando toda a comunidade educativa se congrega e se comprometer em uma cultura organizacional de melhoria, assente em uma plataforma de ação sistêmica (BOLAM, *et al*, 2005; BOLIVAR, 2017).

Diante dessa possibilidade, é pertinente a criação e o desenvolvimento de dispositivos fortalecedores de fenômenos de ações culturais que impulsionem a mudança, já que o contexto vivencial de seus agentes se constitui, na sua essência, uma potência para ações de transformação. Segundo Gomes (2000), isto seria o despertar para uma gestão cultural que visa a melhoria por meio de ciclos de aprendizagem organizacional. Ou seja, uma gestão que impulsiona a construção e o desenvolvimento de comunidades potenciadoras de contextos mais favoráveis a uma prática profissional colaborativa e a uma melhoria das aprendizagens de todos os estudantes (DUFOUR, 2011; PENNER-WILLIAMS *et al.*, 2017) – a construção e o desenvolvimento de uma organização aprendente (FULLAN; HARGREAVES, 2000; SENGE, 2017). Estudos de Marinho, Leite e Fernandes (2011) e Bolivar (2014) reforçam ainda que essa aprendizagem é geradora de melhorias quando tem por base uma cultura de autoavaliação colaborativa, com grupos internos e externos, produtora de um empoderamento dos sujeitos envolvidos que suporta processos de aperfeiçoamento sistemáticos e participativos.

É nesse contexto que a gestão por processo poderá contribuir para o aprendizado profissional no interior das instituições de ensino, objetivando a melhoria contínua, promovendo a responsabilidade coletiva e o apoio ao alinhamento dos objetivos do sistema individual e da equipe. Deste modo, as comunidades de aprendizagem envolvem-se em aprendizado profissional colaborativo, com o objetivo de fortalecer e reconfigurar suas práticas e, concomitantemente, melhorar o aprendizado dos estudantes. Isto é, as comunidades constroem culturas organizacionais de melhoria contínua, envolvendo-se em pesquisa-ação, análise de dados, planejamento, implementação, reflexão e avaliação, no sentido de melhoria.

3 O CASO EM ESTUDO

O estudo que se apresenta assenta em um estudo de caso (STAKE, 2007) e tem por contexto empírico a estrutura organizacional de um Instituto Federal situado no nordeste brasileiro. Esta estrutura é compreendida pelo modo de funcionamento da reitoria e de seus *campi* organizados com base em um modelo hierarquizado. Nesse estudo, destacamos um campus do interior do Estado para investigação e

análise da função de ensino e a ocorrência de (des)articulação com o desenvolvimento da extensão, das ações dos setores administrativos e do apoio acadêmico subordinados à direção geral.

Para essa investigação, foi traçado um percurso metodológico por meio de pesquisa qualiquantitativa, de caráter descritivo e exploratório, a partir do levantamento de dados primários e secundários, atendendo à “descrição das características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2010, pg. 41).

○ estudo foi desenvolvido em três etapas:

1. Aplicação de questionário semiestruturado com servidores envolvidos em atividades administrativas, ocupantes de todas as funções da estrutura organizacional do campus;
2. Identificação e mapeamento de processos da área de ensino e extensão do campus, por meio de reuniões previamente marcadas com coordenadores e diretores de áreas para a construção dos mapas de relacionamento, de requisitos, necessidades e dos fluxos dos processos, bem como observações e levantamento de dados *in loco* sobre as atividades desenvolvidas por estas coordenações e diretorias;
3. Análise documental de regulamentos, projetos, leis e planejamento do campus.

○ questionário, aplicado aos servidores, integrou questões com escala tipo *likert*, múltipla escolha, dicotômicas e não estruturadas, com a intenção de identificar suas percepções quanto a modelos de gestão e planejamento estratégico. Participaram 37 servidores, representando 85% do universo de pesquisa. Os 15% restantes não participaram da pesquisa por motivos de recusa ou afastamento. Os dados coletados foram analisados através do software estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

○ mapeamento e análise de processos da área de ensino e extensão do campus, seguiram as seguintes etapas:

1. Análise do organograma do campus;
2. Leitura e análise do planejamento estratégico do campus – procurou-se identificar os possíveis objetivos e estratégias para estabelecer as conexões entre as dimensões ensino e extensão;
3. Identificação dos processos de ensino e extensão do campus por meio de reuniões com os chefes de departamento, por meio da construção do mapa de relacionamento;
4. Mapeamento dos procedimentos de estágio e de processos relacionados ao ensino e extensão, bem como, os fluxos e inter-relações praticados pelo campus. O mapeamento foi elaborado utilizando o *software* livre *Bizagi*.

Apresentamos neste artigo a análise da realização do estágio, por se tratar de um processo cujo desenvolvimento e resultados possibilitam integração dos mais diversos setores do campus e a relação direta entre ensino e extensão.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação e análise de dados assentam em duas dimensões de análise: (i) a estrutura organizacional; (ii) e o processo de estágio. É em função dessas dimensões que são apresentados os dados.

4.1 A estrutura organizacional

Ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF (2013, p. 43), constatamos que a preocupação dos gestores, ao construírem esse documento, era definir objetivos estratégicos que permitissem “concretizar as oportunidades ou criar uma rede de proteção contra as ameaças ao IF”. Assim, neste mesmo plano, foram estabelecidos 17 objetivos, dentre esses, dois que retratam o quão complexo é o desafio do Instituto junto à sociedade. São eles: “Integrar as ações de ensino, pesquisa e extensão como ato educativo e pedagógico; e “Assegurar aos discentes, condições de permanência e conclusão com êxito”.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), o IF reconhece como missão o compromisso com a conexão efetiva entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, como é apresentado no excerto seguinte: “Promover educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável” (PPPI, 2013, p. 21).

Esse compromisso estabelecido entre o IF e a sociedade é ainda mais evidente no PPPI (2013) quando este elenca, como imperativo para o sucesso do Instituto, a necessidade de “consolidar a pesquisa e extensão como prática permanente e fonte de retroalimentação curricular” (2013, p. 54). Nessa direção, o PDI, ao definir como princípio norteador a indissociabilidade entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, considera que o IF deve promover a “integração de todos os processos de planejamento inerentes às três dimensões, objetivando formação integral dos alunos, nos aspectos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura” (PDI, 2013, p. 61).

Fica evidente nas citações apresentadas, que os documentos norteadores das intenções e objetivos do IF possuem um grau de complexidade elevado, uma vez que exigem a articulação de diversas variáveis

internas e externas em um sistema altamente mutável. Deste modo, a estrutura organizacional adotada por esta instituição de ensino deve ser capaz de garantir o alcance dos objetivos conforme definido em tais documentos. Contudo, o modelo a ser utilizado no campus para executar sua gestão possui como padrão a divisão de funções, caracterizado pela definição de uma clara hierarquia de autoridade e centralização das decisões.

Tais características podem comprometer sensivelmente o desempenho das organizações que precisam de mais agilidade e adaptabilidade, a exemplo das instituições de ensino, uma vez que o planejamento, organização, execução e acompanhamento das ações acontecerão dentro de cada setor, com as decisões sendo executadas pelas “chefias” de cada uma dessas áreas. Esta situação poderá contribuir para desenvolver e fortalecer ações individualistas e fragmentadas (GUERRA, 2002; HARGREAVES, 1998; MARINHO; FREITAS, 2016; BARBIERI, *et al*, 2018; BRASILEIRO, *et al*, 2018) dentro dos próprios setores e no geral da organização. Ainda que sejam relacionados à mesma função, setores diferentes não terão conhecimentos em comum, pois cada setor só tem a visão dos aspectos relacionados às suas atividades. Assim sendo, a probabilidade de serviços serem realizados sem que alguns requisitos sejam considerados coloca-se em um grau elevado.

Indícios desta fragmentação podem ser identificados nos resultados da pesquisa realizada junto aos servidores (Tabela 1), ao se verificar o nível de desconhecimento por parte dos setores que compõe o campus, quando questionados acerca de alguns serviços e objetivos dessa instituição. Aproximadamente 60% dos servidores não souberam atribuir uma nota à capacidade do campus em ofertar estágio supervisionado. Além disso, 47,1% dos servidores mostraram desconhecer a capacidade do campus de inserir os estudantes no mundo do trabalho como técnicos.

Tabela 1 – Avaliação dos servidores quanto à capacidade de realização do campus

Avaliação dos servidores quanto à capacidade que o campus possui em ofertar ...	Não soube responder	Média das notas	Desvio padrão	Variância
Aprendizado aos alunos	38,2	7,62	1,431	2,048
Estágio supervisionado	58,8	4,86	2,797	7,824
Acompanhamento pedagógico efetivo	44,1	5,42	2,815	7,924
Inserir os alunos no mundo do trabalho como técnicos	47,1	4,94	2,209	4,879
Inserir os alunos nas universidades	32,4	7,87	1,254	1,573

Fonte: Elaboração dos autores (2018)

Esses resultados mostram que os servidores possuem uma percepção fragmentada das atividades, reforçando a máxima “não é de responsabilidade de meu setor”, evidenciando dessa forma, o princípio da divisão de tarefas, uma vez que cada servidor se mantém ‘separado’ em seu departamento, gerando desagregações e nesse sentido, potencializando a construção de *apartheid*’s organizacionais e profissionais (MARINHO; FREITAS, 2018).

Tendo em conta esse cenário, compreendemos que uma gestão por processos poderia constituir-se numa mais valia para a organização, na medida em que a responsabilidade passa a não ser apenas do setor que deve necessariamente executar a atividade, mas de toda a cadeia de valor e das demandas que implicam a inter-relação com os diversos setores para o seu desenvolvimento – proporcionando a todos os agentes uma visão global das conexões (BECHKY, 2011; DALCORSO, 2012). Uma gestão que, nesse âmbito, possa contribuir para uma cultura organizacional de flexibilidade, em que a prática de transformar um processo não se constitui numa batalha dentro de outros processos burocratizados e hierárquicos desenvolvidos em um círculo fechado em si mesmo de inoperância ritualizada. Pois, estruturas organizacionais burocratizadas transformam os processos incontroláveis e pouco dinâmicos carregando muitas vezes normas excessivas (OLIVEIRA, 2018) e incontornáveis.

Não obstante, consideramos que essa gestão por processos deve assumir princípios orientadores de uma teoria da ação humana (PÉREZ LÓPEZ, 1991), que se consigna a fortalecer desenvolvimento das pessoas nas organizações.

De modo a clarificar a situação vivenciada, apresentamos em seguida uma análise do processo de estágio.

4.2 O processo de estágio

Ao analisar a regulamentação de estágio, foi observado que esse estabelece 18 exigências legais, sendo que duas delas possuem uma conotação mais estratégica, necessitando para suas realizações o envolvimento de outros setores que aparentemente não possuem relação com o setor de estágio. As exigências são:

- Promover a retroalimentação dos conhecimentos práticos no estágio à proposta curricular, fazendo a atualização das atividades com o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) dos cursos;
- Promover a inserção do aluno no mundo do trabalho, através da articulação do Instituto com o setor produtivo.

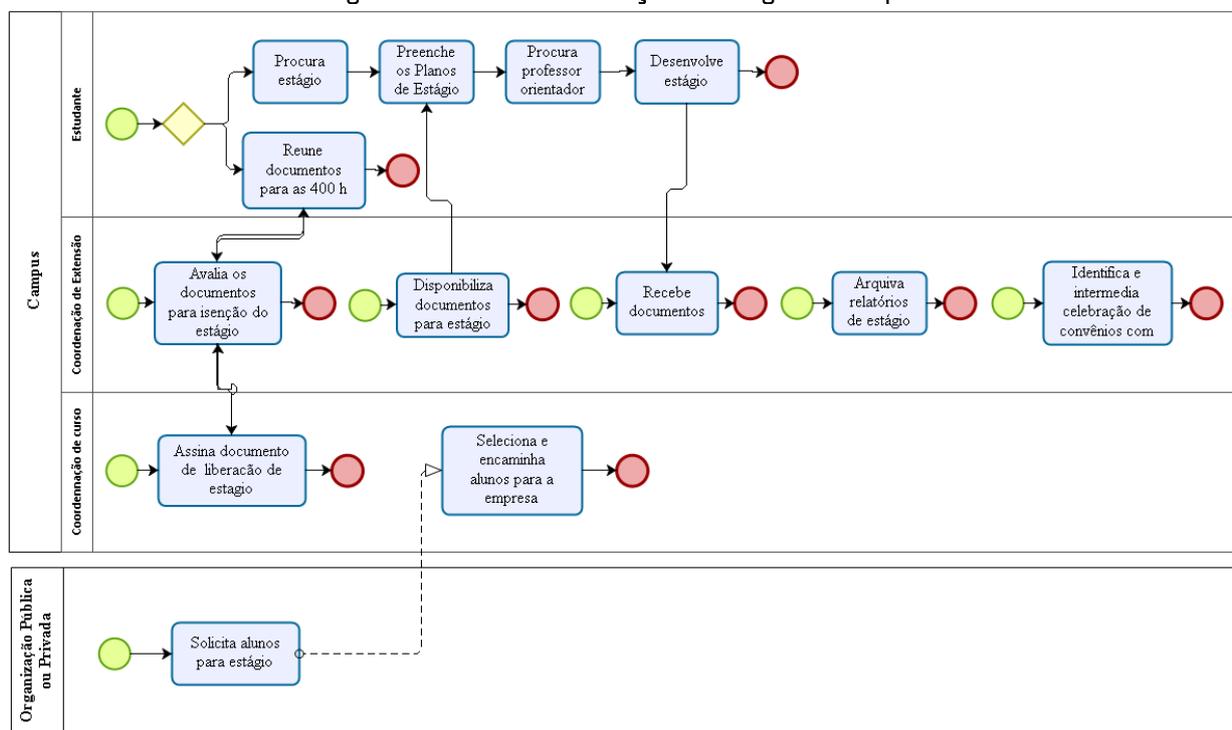
Desta forma, a exigência legal de “Promover a retroalimentação dos conhecimentos práticos no estágio à proposta curricular fazendo a atualização das atividades com o Projeto Pedagógico Curricular – PPC”, só pode se efetivar com o envolvimento do Núcleo Docente Estruturante (NDE), quando se tratar de cursos superiores, e dos Colegiados de Curso, no caso dos cursos de nível médio, pois é função desses órgãos colegiados, promover a atualização dos Projetos de Curso. Assim sendo, ao verificar as exigências

legais da resolução do NDE, podem ser destacadas, dentre várias, duas que possuem uma relação direta com a exigência da resolução do estágio acima destacada, a saber:

- i) Promover integração curricular interdisciplinar entre as atividades de ensino constantes no currículo;
- ii) Propor atualizações ao PPC do curso otimizando o currículo.

Nesse sentido, caso se pretenda cumprir a resolução de estágio de forma efetiva, não é possível desconsiderar neste processo o envolvimento das coordenações de curso, principalmente, o NDE e seus Colegiados. Contudo, essas exigências que acabamos de apontar não são identificadas no processo de estágio atualmente executado pelo campus, conforme revela o fluxo apresentado na Figura 1 (onde o círculo verde representa início de processo e o círculo vermelho fim de processo):

Figura 1 – Processo de realização dos estágios no campus



Fonte: Elaboração dos autores (2018)

Pela análise da Figura 1, observamos que o processo tem fortes características oriundas das estruturas hierarquizadas e as exigências legais não são cumpridas, principalmente a que trata da retroalimentação do ensino. Vejamos alguns pontos que caracterizam essas afirmações:

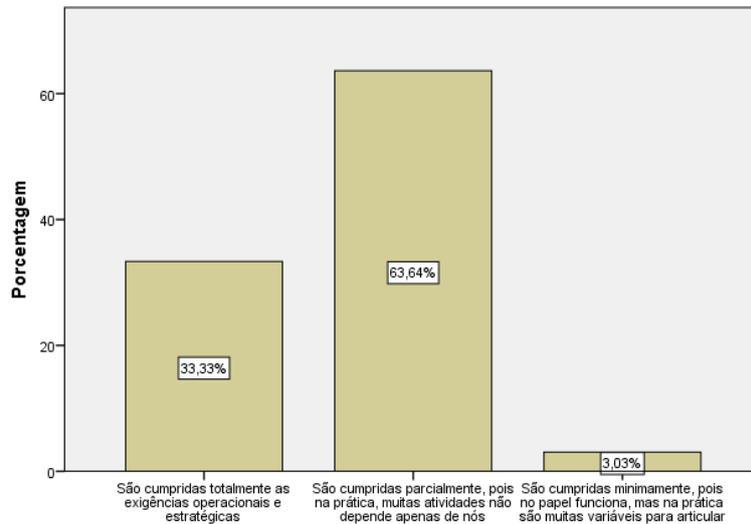
- 1. Inexistência de estratégias ou de algum mecanismo que possibilite de forma “automática” e sustentável, a identificação de novas organizações públicas e/ou privadas para a ampliação

- da oferta de estágios e/ou parcerias na execução de atividades práticas dentro do campus ou junto à sociedade. Tais mecanismos poderiam existir como estratégias derivadas do NDE/Colegiados, comissões ou das próprias coordenações e direções. O que acontecem são atividades isoladas, da Coordenação de Extensão como “identificação e intermediação da celebração de convênios com empresas públicas e privadas”;
2. Inexistência do retorno dos resultados da prática de estágio ao ensino, pois desta forma, dificilmente se conseguirá uma agregação de valor do que os estudantes praticaram no estágio aos PPCs, pois, não há envolvimento do NDE ou Colegiados de Curso no processo. Tal retorno possibilitaria melhorias nos PPCs, assim como cumpriria uma exigência legal da resolução de estágio. É verificada ainda a inexistência de mecanismos que conectem o conhecimento adquirido no estágio à melhoria dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares e à melhoria da prática docente;
 3. Ausência de integração entre as próprias etapas em cada setor por onde o estágio acontece. As atividades não recebem um retorno/avaliação da etapa seguinte com a finalidade de melhorar. Não existe nenhum mecanismo de retroalimentação fazendo com que o fluxo evolua e agregue valor ao que ele tem que realizar. As atividades começam e terminam sem se conectarem umas às outras – ciclo fechado;
 4. Falta de articulação/acompanhamento no/do processo de estágio. Em várias situações, os estudantes executam as atividades que seriam da responsabilidade do setor de estágio ou até mesmo da coordenação, como por exemplo, procurar o estágio e articular com o professor o acompanhamento da prática profissional, muito pelo fato do processo não ser acompanhado sistematicamente.

Portanto, de acordo com a organização do desenvolvimento dos estágios, constatamos que não há efetivas articulações entre os processos de ensino e extensão. Sendo assim, a desarticulação entre as funções institucionais acarreta o isolamento do setor de estágios, transformando-o em uma “ilha organizacional”. Como se constata, o PDI caracteriza a retroalimentação do ensino como um de seus princípios, afirmando que no IF, as atividades de “extensão são objeto de constante retroalimentação do ensino, sob o ponto de vista tanto do conhecimento produzido, quanto da incorporação de práticas e procedimentos metodológicos” (PDI, 2013, p. 95). Deste modo, é pertinente questionar até que ponto as ações do processo de estágio estão contribuindo para a melhoria das ações do ensino de forma sistemática.

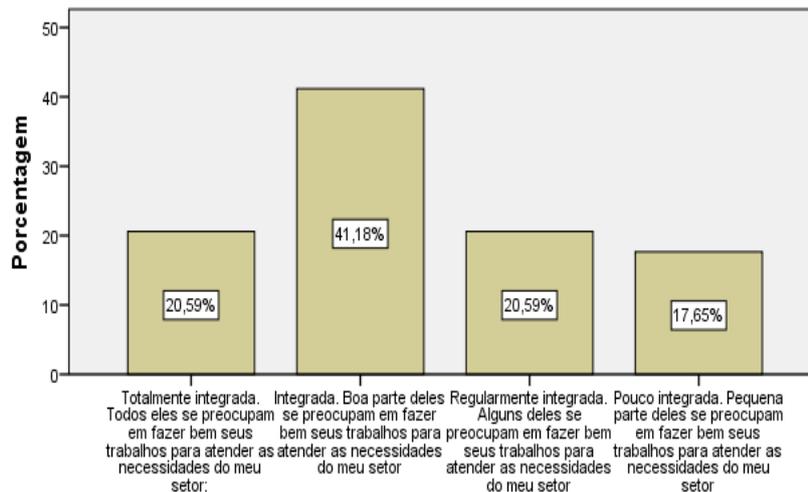
A pesquisa desenvolvida com os servidores ratifica a perspectiva linear acima observada no processo de estágio. Os gráficos 1 e 2 mostram algumas evidências de uma “cultura da setorização”, ou seja, a execução das atividades com base na separação das funções.

Gráfico 1 – Percepção dos servidores – cumprimento das leis, resoluções e normas do IF



Fonte: Elaboração dos autores (2018)

Gráfico 2 – Percepção dos servidores – integração de setores



Fonte: Elaboração dos autores (2018)

No Gráfico 1, constata-se que cerca de 64% dos servidores apontam que as resoluções e normas do IF são cumpridas parcialmente, pois muitas atividades relacionadas ao cumprimento dessas normas, não dependem apenas do setor que as está executando. Porém, conforme mostra o Gráfico 2, uma parte significativa desses servidores (62%, aproximadamente) acredita que os setores são integrados ou totalmente integrados, existindo uma preocupação na efetiva realização dos seus trabalhos.

A percepção dos 64% dos servidores (Gráfico 1) reforça a crença de que não se cumpre as exigências legais por conta de não ser da responsabilidade daquele setor, ou grupo de servidores, posição que, em nossa compreensão, fortalece o princípio da divisão de tarefas do modelo hierarquizado adotado

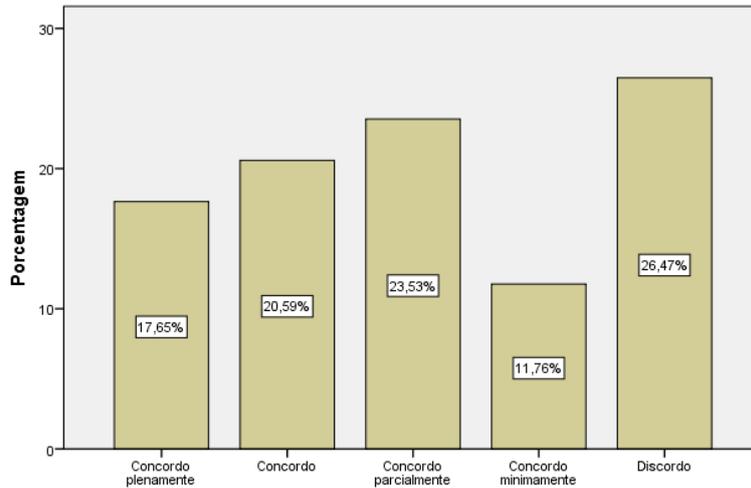
pelo campus na gestão das ações. Tal situação, pode remeter os servidores a uma prejudicial acomodação, e possível fragmentação do trabalho. Essa prática poderá reforçar a aculturação de uma perspectiva assentada na ideia de que “não é de minha responsabilidade”. Nesse contexto, se o fluxo não for alinhado, a instituição pode deixar de contribuir efetivamente com os serviços que realiza e, conseqüentemente, estagnar.

Essa perspectiva se agrava quando se observa que 33% dos servidores (Gráfico 1) percebem o total cumprimento das exigências legais por parte dos setores, tanto as exigências operacionais quanto as estratégicas. Tal percepção enganosa indica que provavelmente alguns servidores não conhecem efetivamente as exigências legais contidas nos documentos oficiais que devem ser executadas por seus setores, ou desconhecem a real necessidade de se estabelecer relação entre ensino e extensão por meio dessas exigências. Depreende-se desta constatação, que as ações de gestão desenvolvidas no cotidiano dos setores se concretizam de forma ritualizada e mecanizada, na medida em que as percepções e concepções, relativamente a essas mesmas ações, já estão impregnadas nos sujeitos (ESTRADA; VIRIATO, 2014) e na cultura organizacional e profissional como sendo aquelas que melhor se adequam às respostas a dar no seu contexto de ação.

A análise desses dados leva-nos ainda a inferir que o estabelecimento das conexões que potencializariam um aumento das possibilidades de contribuição que o campus deve proporcionar aos seus usuários, requer outra perspectiva de organização das ações que vai além desta estrutura vigorosamente setorizada. Em particular, no que diz respeito ao estágio, compreendemos que o objetivo não se restringe à garantia da oferta aos estudantes e que nem tão pouco a responsabilidade pelo desenvolvimento dessa ação é somente da Coordenação de Extensão e/ou da Coordenação de Curso, mas de vários outros setores e servidores do campus.

A necessidade de pensar as relações e integração entre os setores ganha proporções significativas, como mostra o Gráfico 3, onde se constata que cerca de 62% dos servidores afirmaram concordar, seja plenamente ou parcialmente, com a ideia que as estruturas hierarquizadas podem desagregar as atividades de uma instituição de ensino.

Gráfico 3 – Percepção dos servidores – organização hierarquizada desagrega as atividades



Fonte: Elaboração dos autores (2018)

Em síntese, e a partir dessas reflexões, compreendemos que há outras possibilidades de organização da gestão e desenvolvimento do estágio de modo a superar a estrutura hierarquizada centrada na divisão de funções. Para tanto, será necessário um nível maior de integração entre diferentes setores do campus, na perspectiva do estabelecimento de articulações entre as ações de um setor para com outro, aumentando desta forma, as condições para se estabelecer um *feedback* das práticas oriundas do mundo do trabalho e sua relação com os processos de ensino. Como refere Marshall Junior et al. (2012), processos internos de articulação de comunicação favorecem tomadas de decisões mais robustas e assertivas na resolução dos problemas.

Nesse sentido, entendemos que são relevantes as experiências com base na teoria de gestão por processos, que poderão ser aplicadas na instituição educacional e potencializar a construção e o desenvolvimento de uma organização aprendente (FULLAN; HARGREAVES, 2000; SENGE, 2017), na qual se constroem e fortalecem comunidades efetivas de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apresentada neste artigo pretendeu contribuir para compreender as (des)conexões dos processos de gestão em um Instituto Federal do nordeste brasileiro, a partir da análise das (des)articulações entre ensino e extensão no desenvolvimento do Estágio nos cursos Superior e de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Assim, a presente pesquisa permitiu-nos constatar como ponto central que o modelo organizacional adotado tem desencadeado um elevado índice de desagregação entre os setores, uma vez que tais setores funcionam de forma desconectada, promovendo um isolamento na execução de suas atividades. Essa situação tem contribuído para a construção e desenvolvimento de uma cultura organizacional fragmentada e, com isso, colaborado para a construção de *apartheid's*

organizacionais e profissionais (MARINHO; FREITAS, 2018), que em nada contribuem para a reconfiguração de uma visão de ação sistêmica e para a conseqüente transformação das lógicas organizacionais e práticas profissionais.

Ao utilizar a estrutura hierarquizada como forma de gerir suas atividades, parece-nos que o campus potencializa a promoção de um baixo desempenho das atividades finalísticas, uma vez que não existe a integração necessária entre as ações do estágio, constituindo-o num processo fechado em si mesmo, sem favorecer a emergência de contributos para a melhoria do ensino e vice-versa. Assim, os setores assemelham-se a ilhas em um grande arquipélago – cada um por si, sem executar o que é efetivamente estratégico.

Desta forma, e a nosso ver, a missão do IF de “promover educação de qualidade fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, [pesquisa] e extensão” fica comprometida. Pois, como se constatou, o desenvolvimento dos processos de forma isolada pouco contribui para a melhoria e qualidade do ensino. De fato, o modo como os dois pilares (ensino e extensão) têm sido desenvolvidos não tem promovido a devida integração e evolução – recomeçam de uma plataforma vazia em si mesma, não gerando um fluxo de melhoria contínua. Essa situação coloca o IF em estudo distante de um ciclo de aprendizagem organizacional, isto é, longe de se constituir efetivamente em uma organização aprendente, onde se congrega o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem geradoras de melhorias contínuas na instituição e nos seus agentes.

Nesse sentido, este estudo remete para o repensar das organizações que não se reconfiguram em lógicas de modelos de gestão de uma abordagem sistêmica, pois possuirão maiores entraves para se superarem e melhor administrarem seus limites e suas áreas de interdependências. Nesses modelos, as respostas operacionais e estratégicas dificilmente se constituem as mais adequadas, podendo existir uma dificuldade na apreensão de formas efetivas para mudanças nas ações e nos ambientes contextuais. A organização pode caminhar para uma certa trivialidade, se não incluir em sua gestão a relação autoeco-organizadora, isto é, a relação profunda e íntima com o meio.

Embora não seja nossa intenção generalizar os resultados desta investigação, este estudo ilustra a importância premente das instituições de ensino repensarem seus modelos de gestão, que geralmente se orientam por ações culturais organizacionais fragmentadas e fortemente hierarquizadas, que em nada favorecerem a promoção de processos de gestão promissores e transformadores. O que esse modelo acaba favorecendo é o desgaste de lutas perversas de poder que se reedificam no cotidiano da instituição, caracterizadas por relações e lógicas inférteis e fossilizadas na vida organizacional e profissional. Executar suas atividades desconsiderando a necessidade de estabelecer as mais diversas conexões internas e externas acarretará o não cumprimento de suas razões de existir, principalmente, por estarem inseridas

em sociedades cada vez mais heterogêneas e em constantes mutações, assim como por terem que se submeter cada vez mais a restrições financeiras e orçamentárias das mais diversas ordens.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. C. de. **Gestão, avaliação e qualidade de educação**: políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília: Líber Livro, UNB, 2012.
- ARAÚJO, Luís César G. de. **Organização, sistemas e métodos e as tecnologias de gestão organizacional**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- BARBIERI, P.; FREITAS, M.; MARINHO, P. Premissas de Culturas gestoras na (des)promoção de processos de gestão promissores e transformadores. In: MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide (org.). **Educação e Cultura Escolar**: Focus Contemporâneos. Maceió, AL: EDUFAL, 2018.
- BECHKY, Beth, A. making organizational theory work: institutions, occupations, and negotiated orders. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1121-1367, 2011.
- BOLAM, R.; MCMAHON, A.; STOLL, L.; THOMAS, S.; WALLACE, M.; GREENWOOD, A.; HAWKEY, K.; INGRAM, M.; ATKINSON, A.; SMITH, M. **Creating and sustaining effective professional learning communities**. London: DfES and University of Bristol, 2005.
- BOLÍVAR, A. El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 51, n.2, p. 5-27, 2017.
- BOLIVAR. A. La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. **Revista Portuguesa de Investigación Educativa**, v. 14, p. 9-40, 2014.
- BRASILEIRO, R.; FREITAS, M.; MARINHO, P. Desocultando relações simbióticas e isomórficas da/cultura organizacional e profissional docente dos professores de matemática do IFAL. In: Marinho, Paulo; Freitas, Marinaide (org.). **Educação e Cultura Escolar**: focus contemporâneos. Maceió, AL: EDUFAL, 2018.
- CURY, Antônio. **Organização e métodos**: uma visão holística. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- DALCORSO, Cláudia Zuppini. **O planejamento estratégico**: um instrumento para o gestor de escola pública. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- DUFOUR, R. Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering or our best hope for high levels of learning? **Counterpoints** v. 408, Teacher Leadership: The "New" Foundations of Teacher Education, p. 159-164, 2011.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht. Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p. 145-157, jan./abr. 2015.
- ESTRADA, Adrian Alvarez; VIRIATO, Edaguimar Orquiza. Notas sobre gestão escolar e burocracia: a visão dos diretores escolares em cascavel. **Cadernos de pesquisa**: pensamento educacional, Curitiba, v. 9, n. 21, p. 225-250, jan./abr. 2014.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Curitiba: Artmed, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Duarte. **Cultura organizacional: comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

GONÇALVES, José Ernesto Lima. Processo, que processo. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 4, out./dez. 2000.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

GUERRA, M. S. **Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar**. Porto: Edições Asa, 2002.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998;

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série cadernos de gestão 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Perspectiva da avaliação institucional da escola**. Série cadernos de gestão. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MARINHO, P; FREITAS, M. A (re)produção da cultura docente na cultura escolar: categorias êmicas-éticas na compreensão das ações cotidianas de professores. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, 2018.

MARINHO, P; LEITE, C.; FERNANDES, P. Formative assessment and teacher professional cultures. **Curriculum and instruction: practices and prospects**, p. 188-202, 2011.

MARINHO, P; FREITAS, M. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teórico-epistemológicos. In: LOPES, Denise; OLIVEIRA, Inês; Marinaide Freitas (org.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

MARSHALL Junior I.; ROCHA, A. V.; MOTA, E. B.; QUINTELLA, O. M. **Gestão da qualidade e processos**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2005.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

OLIVEIRA, Ana. **Gestão por processos: desafios e perspectivas na diretoria de educação a distância da rede federal de ensino no distrito federal**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional. Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação. Santarém: IPS, 2018.

PENNER-WILLIAMS, J.; Díaz, E. & Worthen, D. PLCs: Key PD component in learning transfer for teachers of English learners. **Teaching and Teacher Education**, 65, p. 215-229, 2017.

PÉREZ-LÓPEZ, J.A. **Teoría de la acción humana en las organizaciones: la acción personal**. Madrid: Rialp, 1991

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. *In: BALZAR, Newton César; SOBRINHO, José Dias. Avaliação institucional: teoria e explicações*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
SENGE, Peter et. al. *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam por educação*. São Paulo: Bookman, 2017.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação institucional, instrumentos da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. *In: BALZAR, Newton César; SOBRINHO, José Dias. Avaliação institucional: teoria e explicações*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

STAKE, R. E. *A arte de investigar com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

MARINHO, Paulo; LUCENA, Rodrigo de Melo; CARDOSO, Vanda Figueredo. Avaliação de processos de gestão em um Instituto Federal: uma análise a partir do desenvolvimento do estágio – (des)conexão entre ensino e extensão. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 572-590, 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9699>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Marinho, P., Lucena, R., & Cardoso, V. (2020). Avaliação de processos de gestão em um Instituto Federal: uma análise a partir do desenvolvimento do estágio – (des)conexão entre ensino e extensão. *Debates em Educação*, 12(Esp), 572-590. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp572-590>