



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

**AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM UMA
ESCOLA DO LEGISLATIVO: IMPACTOS NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL**

Ricardo Senna Guimarães

Brasília, DF

2011

Ricardo Senna Guimarães

**AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM UMA
ESCOLA DO LEGISLATIVO: IMPACTOS NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ione Vasques-Menezes

Brasília, DF

2011

**AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM UMA
ESCOLA DO LEGISLATIVO: IMPACTOS NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL**

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ione Vasques-Menezes (Presidente)

Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Universidade de Brasília, DF

Prof^a. Dr^a. Gardênia da Silva Abbad (Membro)

Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Universidade de Brasília, DF

Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Jacques (Membro)

Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS

Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota (Suplente)

Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento – Cefor

Câmara dos Deputados, DF

Brasília, dezembro de 2011.

Dedico este trabalho à minha companheira de vida, Ana Karine, e aos meus filhos, Felipe e Vinícius. Sem vocês nada seria possível.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, percebo a importância de olhar para trás e ver que muito do que construí só foi possível porque contei com a contribuição de pessoas realmente especiais. O agradecimento talvez seja uma das partes mais recompensadoras da nossa formação: sendo gratos aprendemos a reconhecer a importância do trabalho e da ajuda do outro e o valor do nosso próprio trabalho.

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais, Carlos e Lucia, que me proporcionaram um lar harmonioso e feliz na infância e na juventude, educação ao longo da vida e apoio sempre, em qualquer situação. E pela leitura atenta traduzida em sugestões que melhoraram o texto.

Aos meus filhos, Felipe e Vinícius, que com a sabedoria típica dos jovens me fazem entender que a vida é andar pra frente, independentemente das dificuldades. Quero retribuir-lhes a oportunidade que me dão de sentir amor tão profundo.

A Ana Karine, agradeço profundamente o companheirismo, a compreensão, a paciência, o apoio, o incentivo e os sorrisos de satisfação ao me ver galgar cada passo rumo à conclusão deste trabalho. E às suas considerações e sugestões que tanto me ajudaram.

À Prof^a. Ione Vasques, pela orientação competente e terna, sabendo dosar incentivo, rigor, disponibilidade infinita e desejo genuíno que seu aluno conseguisse completar o ciclo de aprendizado com um trabalho digno da visão que tinha das minhas capacidades.

À Prof^a. Gardênia, pelas aulas enriquecedoras, pela supervisão firme no estágio em prática de ensino e por me fazer entender que a construção coletiva produz resultados vigorosos. Só tenho agradecimentos à sua acolhida carinhosa, competente e inspiradora. Estendo esses agradecimentos a todos do Grupo Impacto, pela disposição permanente em contribuir com conteúdo, críticas, sugestões ou mesmo com um olhar de encorajamento.

A todos os professores do PSTO, especialmente àqueles que me proporcionaram aulas desafiantes e estimuladoras: Ana Magnólia, Hartmut Günther, Claudio Torres, Wanderley Codo, Pasquali e Fabio Iglesias. Agradeço também, de coração, aos alunos que dividiram comigo essas aulas, aos monitores e aos funcionários do PSTO que viabilizam o Programa.

À Profª. Maria da Graça Jacques por aceitar participar da minha banca e oferecer seu conhecimento para mais um mestrando. Quando apresentei meu projeto de pesquisa na Semana Avaliativa, recebi suas palavras cheias de orientações, críticas e sugestões sinceras e desprendidas que se transformaram em contribuições oportunas para a melhoria da pesquisa.

Aos colegas do Cefor, local onde tenho tanto orgulho de trabalhar, pelo apoio em todos os momentos. Aos meus companheiros de coordenação e ao André Sathler, a quem recorri várias vezes e sempre encontrei disposição em ajudar no que fosse preciso. Sem o apoio de vocês seria impossível. Mesmo nas pequenas coisas, nas dicas, revisões, ajudas na formatação do texto, no interesse em perguntar como estava o curso, nas minhas ausências (físicas ou em pensamento), o suporte que vocês me deram foi fundamental.

Um agradecimento especial ao Rildo, a pessoa mais idealista que conheço. O seu incentivo para que eu aceitasse esse desafio e o seu apoio durante todo o curso foram determinantes para que eu conseguisse chegar até aqui. Além disso, sua competência, sabedoria e força transformadora sempre me inspiraram. Espero ser capaz de retribuir com alguma contribuição para o nosso Programa de Pós-Graduação.

A todos os alunos que compartilharam parte de seu tempo participando da pesquisa. Suas colaborações são a alma deste trabalho.

A todos, muito obrigado!

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
RESUMO	12
ABSTRACT	13
CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO	14
1.1 Objetivos da pesquisa	19
CAPÍTULO 2 – O CAMPO DA EDUCAÇÃO LEGISLATIVA: ANTECEDENTES E CONCEITOS	22
2.1 A educação legislativa	22
2.2 As escolas do Legislativo	26
2.3 O Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor)	31
2.4 A avaliação de cursos do Programa de Pós-Graduação do Cefor.....	36
CAPÍTULO 3 – BASES CONCEITUAIS	42
3.1 Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E).....	42
3.2 Avaliação de TD&E	46
3.3 Taxonomia de Resultados de Treinamento e Desenvolvimento (TOTADO)	54
3.4 Subjetividade	56
3.4.1 Memória educativa	57
CAPÍTULO 4 – A PESQUISA DE CAMPO: MÉTODO E PROCEDIMENTOS	60
4.1 O modelo de pesquisa.....	60
4.2 A classificação da pesquisa.....	62
4.3 As etapas da pesquisa	64
4.4 A seleção e o acesso aos participantes da pesquisa	64
4.5 O perfil dos participantes.....	66
4.6 Os instrumentos	67
4.6.1 Análise documental	67
4.6.2 Questionário estruturado	68
4.6.3 Grupo focal	70
4.6.4 Entrevistas individuais.....	76
4.7 Os procedimentos de análise	80
4.7.1 Análise documental	80
4.7.2 Questionário estruturado	83

4.7.3 Grupo focal e entrevistas individuais	84
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS	89
5.1 Dados quantitativos	89
5.2 Dados qualitativos	92
5.2.1 Conhecimento	93
5.2.2 Pertencimento	95
5.2.3 Empoderamento	99
5.2.4 Aplicação	103
5.2.5 Relacionamento	106
5.2.6 Oportunidades profissionais	108
5.2.7 Retorno aos estudos	110
5.2.8 Vida acadêmica	111
5.2.9 Educação para a cidadania	113
5.2.10 Valorização pessoal	117
5.2.11 Motivações para ingresso no curso	118
5.2.12 O curso em si – validação	119
CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO	125
CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	154
ANEXO 1 – Questionário estruturado	154
ANEXO 2 – Tópico guia para o grupo focal	156
ANEXO 3 – Tópico guia para as entrevistas individuais	159
ANEXO 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido	162
ANEXO 5 – Dados quantitativos	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEL	Associação Brasileira das Escolas do Legislativo e de Contas
AGU	Advocacia-Geral da União
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefor	Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento, da Câmara dos Deputados
CGU	Controladoria-Geral da União
CHAs	Conhecimentos, habilidades e atitudes
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FC	Função comissionada
ILB	Instituto do Legislativo Brasileiro
IMPACT	Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho
Interlegis	Comunidade Virtual do Poder Legislativo
IP	Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo
Iuperj	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
MAIS	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo
MEC	Ministério da Educação
PL	Curso de Especialização em Processo Legislativo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCU	Tribunal de Contas da União
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
TOTADO	Taxonomia de Resultados de Treinamento e Desenvolvimento
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
Unilegis	Universidade do Legislativo
UIP	União Interparlamentar

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Etapa “Perfil da Turma” do fluxo de avaliação	37
Tabela 2: Etapa “Levantamento de Expectativas” do fluxo de avaliação	38
Tabela 3: Etapa “Avaliação de Disciplinas” do fluxo de avaliação	38
Tabela 4: Etapa “Avaliação Docente” do fluxo de avaliação	39
Tabela 5: Etapa “Avaliação da Atividade de Orientação” do fluxo de avaliação	39
Tabela 6: Etapa “Avaliação Final do Curso” do fluxo de avaliação	40
Tabela 7: Etapa “Seminário de Revisão” do fluxo de avaliação	40
Tabela 8: Etapa “Avaliação de Egressos” do fluxo de avaliação	41
Tabela 9: Taxonomia de Resultados de Treinamento e Desenvolvimento (TOTADO).....	55
Tabela 10: Método de pesquisa e procedimentos adotados	64
Tabela 11: Resultados da pergunta “qual o seu local de trabalho na Câmara dos Deputados antes do curso e no momento da avaliação?”	90
Tabela 12: Resultados da pergunta “no caso de servidor efetivo, indique a FC ocupada”... 91	
Tabela 13: Resultados da pergunta “como você classifica a complexidade de sua principal atividade desenvolvida no trabalho?”	91
Tabela 14: Resultados da pergunta “como você classifica o grau de dificuldade enfrentado para cumprir as tarefas e atividades do curso?”	91
Tabela 15: Resultados da pergunta “como você classifica os resultados alcançados pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor?”	92
Tabela 16: Relação entre os tipos de resultados no nível do indivíduo previstos na TOTADO e as categorias de resultados obtidos na presente pesquisa	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxo de avaliação de cursos do Programa de Pós-Graduação do Cefor.....	37
Figura 2: Diagrama de ações de aprendizagem em ambientes organizacionais.....	45
Figura 3: Sistema de TD&E	46
Figura 4: Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS).....	50
Figura 5: Componentes do Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT)	51
Figura 6: Modelo proposto de avaliação de impacto de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i>	62

RESUMO

O problema investigado nesta dissertação se insere no contexto da educação legislativa e busca entender as transformações que um curso e uma instituição de ensino são capazes de operar em um estudante que nela se forma. Organizações do trabalho investem cada vez mais em ações de treinamento, desenvolvimento e educação, visando capacitar seus profissionais para atender às crescentes demandas geradas por inovações tecnológicas, econômicas e sociais da atualidade. Em organizações públicas, o quadro não é diferente. Tendo como objeto um Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* mantido por uma instituição do Poder Legislativo Federal, a pesquisa se propôs a avaliar o impacto da formação de especialista, obtida por egressos, nas suas trajetórias pessoal e profissional. Com características de pesquisa exploratória e aplicada, e abordagens quantitativa e qualitativa, foram levantados impactos em amplitude, no nível do indivíduo, por meio de análise documental, questionário estruturado, grupo focal e entrevistas individuais. A amostra foi composta por 54 egressos de dois cursos de especialização realizados no período de outubro/2007 a abril/2010. A etapa qualitativa tomou como base a experiência subjetiva dos egressos, buscando resgate da memória educativa, percepção de suporte psicossocial e organizacional, assim como aspectos envolvidos na conceituação de educação legislativa. Os resultados quantitativos foram apresentados de forma descritiva e os dados qualitativos foram interpretados por análise de conteúdo a partir do método construtivo-interpretativo. Os impactos relatados pelos egressos foram classificados em 12 categorias que indicam ganho de conhecimento amplo; sentimento de pertencimento à instituição, entre os pares e como profissional do Legislativo; evolução, emancipação individual e empoderamento; valor instrumental do curso pela percepção de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos; estabelecimento de redes profissionais e sociais duradouras; ganhos diretos traduzidos em oportunidades profissionais; oportunidade de retorno aos estudos ou entrada na vida acadêmica; educação para a cidadania, com aquisição de visão mais questionadora e postura crítica emancipatória; valorização pessoal, com percepção de apoio, reconhecimento e valorização pela família e amigos; aspectos e condições considerados como elementos motivadores para participação nos cursos; validação em termos de conteúdo programático, formação profissional do egresso, qualidade do corpo docente, apoio da coordenação e da própria sistemática de avaliação, além de sugestões de melhoria. Os resultados obtidos foram discutidos frente à proposta de um sistema de classificação de resultados de eventos educacionais, com o propósito de verificar sua aplicabilidade no contexto avaliado. Com base nas informações colhidas, buscou-se expor a proposição de um modelo de avaliação de egressos de cursos de pós-graduação *lato sensu*, voltado especificamente ao contexto de educação legislativa no qual servidores públicos e atores ligados ao Parlamento são o público alvo.

Palavras-Chave: Avaliação de egressos, educação legislativa, impacto de TD&E, memória educativa, suporte psicossocial e organizacional.

ABSTRACT

The research's problem rests in the context of legislative education and seeks to understand the changes that a course and an educational institution are able to induce in a student. Labor organizations are increasingly investing in training, development and education actions in order to enable its staff to meet the increasing demands generated by technological, economic and social changes of recent times. In public organizations, the frame isn't different. The research's object is the Graduate Program maintained by an institution of Brazilian House of Representatives, more specifically the impact of the training to graduates in their personal and professional trajectories. It is an exploratory and applied research, with quantitative and qualitative approaches. Impacts were raised widely, at the individual level, through documental analysis, structured questionnaire, focus group and individual interviews. The sample consisted of 54 graduates from two courses in the period from October 2007 to April 2010. The qualitative phase was based on the subjective experience of graduates, seeking to recover the educational memory, perception of organizational and psychosocial support, and also some issues involved in the conceptualization of legislative education. The quantitative results were presented descriptively and qualitative data were interpreted by content analysis, using a constructive-interpretive method. The impacts reported by graduates were classified into 12 categories indicating the gain of broad knowledge; sense of belonging to the institution, peering and to the Legislative as a professional; evolution, individual emancipation and empowerment; instrumental value of the course by the perception of applicability of the knowledge acquired; establishment of lasting social and professional networks; direct gains translated into job opportunities; opportunity to return to studies or to follow some paths of the academic career; education for citizenship, with the acquisition of more questioning vision and critical attitude emancipatory; personal development, with the perception of support, recognition and appreciation by family and friends; aspects and conditions considered as motivating factors for participation in courses; validation in terms of program contents, the alumni training, quality of faculty, support coordination and evaluation system itself, and suggestions for improvement. The results were discussed in face of a proposed system of classification of results of educational events, in order to verify its applicability in the context evaluated. Based on this information, we sought to expose the proposition of a evaluation model of graduates from graduate, focused specifically to the legislative education context in which civil servants and actors associated with the Parliament are the target audience.

Keywords: Alumni evaluation, legislative education, training, development and education's impacts, educational memory, psychosocial and organizational support.

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO

Diante da crescente rapidez das inovações tecnológicas, econômicas e sociais da atualidade, a formação do servidor público vem adquirindo cada vez mais importância no cenário das organizações públicas brasileiras. Tradicionalmente, a formação do servidor público em serviço se realizava por meio da observação ou acompanhamento das tarefas daqueles que eram mais experientes. A rigor, não havia propriamente formação, mas simplesmente um processo de adaptação do novo funcionário às práticas do órgão.

Ainda que positiva, por compreender que o treinamento em serviço é uma necessidade institucional e por garantir o cumprimento de etapas da preparação do servidor para o desempenho de sua função, essa perspectiva meramente funcionalista não consegue acompanhar os desafios impostos pelas transformações crescentes da sociedade. O conhecimento passou a representar fator diferencial para as organizações, que precisam dispor de servidores capacitados para reagir à velocidade dessas transformações. A demanda por pessoal altamente qualificado para ocupar os diferentes postos e funções de trabalho tornou-se uma constante. O servidor público, se quiser estar preparado para assumir essas funções, precisa ser capaz de pensar criticamente, tomar a iniciativa, solucionar problemas autonomamente, trabalhar em equipe, comunicar-se e ver seu trabalho sobre diferentes perspectivas.

A necessidade de avançar em relação à formação em serviço tradicional, aliada à nova realidade social de ampliação do atendimento das necessidades básicas da população, profissionalização da burocracia e obrigatoriedade dos concursos públicos após a Constituição de 1988, entre outros, tornaram necessário que houvesse maior sistematização

na formação dos servidores. O surgimento das escolas de governo e órgãos similares, destinados a promover o desenvolvimento de pessoal, visa a atender a essas demandas. Como resposta da administração centrada na geração de habilidades inerentes ao funcionamento da burocracia estatal, busca, em última análise, o aperfeiçoamento da prestação de serviços à sociedade.

Nesse sentido, programas de treinamento visando melhorar o desempenho do servidor no cargo que ocupa, com capacitação específica em determinadas funções, sistemas ou rotinas, foram sistematizados por esses órgãos. Além desses, na medida em que as exigências de desenvolvimento de competências foram se ampliando, as instituições avançaram em direção a programas de desenvolvimento e educação que possibilitem a realização do potencial do servidor, por meio da aprendizagem de novas habilidades que o capacite a ocupar cargos de maior relevância. Assim, passaram a oferecer cursos de graduação e pós-graduação, funcionando como instituições isoladas de ensino superior (Cosson, 2008). Todo esse esforço de formação de pessoal em nível mais elevado exigiu altos investimentos financeiros por parte das instituições públicas. Em decorrência, passou-se a demandar a necessidade de avaliação dos programas oferecidos, até como forma de se justificar a implementação.

Ao passo que as exigências de aprimoramento da prestação de serviços no nível das instituições públicas se ampliam, o servidor, como indivíduo, tende, por consequência, a alargar sua busca por maior qualificação e autodesenvolvimento. Nesse sentido, há que se considerar também, de forma não menos importante, o lado pessoal do servidor, sua relação com o estudo e os impactos que a participação em cursos de especialização provoca no âmbito do trabalho e na vida pessoal, suas expectativas e necessidades de realização e

cumprimento de papéis.

O processo de avaliação de eventos de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) pressupõe a coleta de dados para a realização de um diagnóstico e, a partir dele, proceder à tomada de decisão e à ação. Visa, em última análise, “produzir informações válidas e sistemáticas sobre a eficácia de sistemas instrucionais” (Abbad, 1999). Um processo de avaliação educacional abrangente envolve várias dimensões, como avaliação do ensino, da aprendizagem, da capacidade institucional e da responsabilidade social do curso. Como enfatiza Borges-Andrade (2006), “segue a mesma lógica do processo geral de investigação nas ciências humanas e sociais”.

No âmbito da educação formal, o Ministério da Educação (MEC) mantém o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), voltado para analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Entretanto, as avaliações de cursos realizadas pelas demais instituições, como universidades corporativas, escolas de governo ou órgãos semelhantes não têm acompanhado, na maior parte dos casos, a evolução dos programas de educação. Normalmente, quando existem, compreendem instrumentos soltos, não integrados, restritos à avaliação de reação e aprendizagem. Grande parte não se prolonga a um período posterior à conclusão do curso em busca dos impactos junto aos ex-alunos, ou, quando muito, restringem-se à verificação da empregabilidade desses egressos. Essas avaliações, normalmente, não possuem caráter institucional, no sentido em que não se direcionam a todos os atores - alunos, professores, orientadores, coordenação, egressos, instâncias diretivas - e, conseqüentemente, são incapazes de fornecer uma visão abrangente e integrada dos programas de educação oferecidos, reduzindo sua capacidade de gerar propostas de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e administrativas. Além disso,

carecem, de forma geral, de rigor psicométrico que possa garantir validade e confiabilidade aos levantamentos realizados.

Novos métodos de avaliação precisam ser experimentados. Estudos cada vez mais numerosos têm constatado a importância do acompanhamento de egressos de cursos oferecidos por instituições de ensino, especialmente aquelas dedicadas ao nível superior. Apesar de ainda ocorrer de forma pouco frequente, a sistematização de informações oriundas dos ex-alunos - tais como as relacionadas à trajetória pessoal e profissional - que permitam a descrição e a compreensão dos fatores que influenciam a qualidade dos programas oferecidos, pode contribuir para a contínua melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, pode tornar-se instrumento para potencializar competências e habilidades em prol do desenvolvimento qualitativo da oferta educacional.

Nesse enfoque, a integração entre a instituição de ensino, escola de governo ou órgãos semelhantes e a sociedade é fundamental. Para que a instituição possa cumprir sua tarefa nessa relação imbricada, é necessário que tenha consciência clara de suas potencialidades e limites, bem como contar com mecanismos capazes de indicar os caminhos (Lousada, 2005). Para tanto, é preciso que haja comunicação com seus ex-alunos, conjugada com instrumentos sistematizados de pesquisa e análise que possibilitem a depuração dos dados e a geração de políticas, diretrizes e ações norteadoras. Assim, o acompanhamento de egressos pode ser formatado como instrumento de gestão útil para complementar informações de outras avaliações. A aproximação com ex-alunos pode trazer à instituição uma contribuição diferenciada que retroalimenta o projeto pedagógico e fortalece relações com o mercado de trabalho (Trevisan e Chamon, 2007).

Para as organizações públicas que oferecem ações educacionais a seus servidores,

essa aproximação é facilitada pela própria ligação funcional, caracterizada pela baixa rotatividade, mesmo daqueles que não ocupam cargos efetivos. Nesse campo, há possibilidade de experimentação de métodos alternativos de avaliação sobre os efeitos dos cursos para o desempenho no trabalho e, em maior espectro, na vida dos egressos.

No contexto da educação voltada para o aprimoramento do servidor público, oferecida por instituições classificadas como escolas de governo, ou que atuem como tais, insere-se o problema de pesquisa aqui discutido. Tendo como objeto o Programa de Pós-Graduação mantido pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), da Câmara dos Deputados, foram investigados os impactos da formação de especialista, obtida por egressos, nas suas trajetórias pessoal e profissional. Foram levantados os resultados alcançados, visando avaliar a qualidade dos cursos e gerar propostas de aperfeiçoamento. Além disso, foi investigado o ambiente de trabalho do aluno, com o intuito de identificar fatores restritivos e facilitadores à transferência de aprendizagem e as condições para que essa transferência seja otimizada. Foram, ainda, coletadas informações, com visão temporal de antes e após o curso, ligadas à situação funcional e aos reflexos identificados com a participação do egresso no curso. Por fim, a pesquisa resultou na proposta de exposição de modelo de avaliação, em amplitude, dos impactos da participação em cursos de pós-graduação *lato sensu* na vida pessoal e profissional de egressos.

Cabe assinalar que o levantamento e a análise dos dados foram feitos pelo próprio pesquisador, que atua profissionalmente na coordenação dos cursos avaliados. Nesse sentido, algumas dificuldades foram experimentadas, tal como a necessidade de distinção entre os dois papéis, de forma que influenciasse o mínimo possível as respostas dos entrevistados. Por outro lado, o conhecimento aprofundado da realidade pesquisada

revelou-se um ponto favorável à interpretação, beneficiando as conclusões das análises. De qualquer forma, é uma realidade que não pode ser ignorada na leitura do presente trabalho.

Dessa forma, a pesquisa se caracterizou como estudo exploratório de impacto dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na trajetória dos seus egressos, no âmbito pessoal e profissional, com o intuito de avaliar a qualidade da formação discente e gerar propostas de melhorias para o Programa.

Afinal, como declara Arroyo:

Sem pesquisar e ponderar a vida em sua totalidade não estaremos em condições de equacionar devidamente o trabalho como princípio educativo, nem estaremos em condições de entender os múltiplos nexos entre trabalho e educação. Estamos em outros tempos. As pesquisas e análises avançam para olhares mais ampliados sobre as vinculações entre trabalho-educação-humanização-escola, olhares mais atentos às consequências não-pretendidas nos casos específicos de ação - as mudanças no trabalho, por exemplo; mais atentos à pluralidade de esferas sociais vivenciadas pelos trabalhadores, as crianças, os jovens. (Arroyo, *apud* Pena, 2000)

1.1 Objetivos da pesquisa

Levando em consideração as questões levantadas acima, o objetivo principal da pesquisa configurou-se como:

- Avaliar o impacto da formação de especialista obtida por egressos do Programa de Pós-Graduação do Cefor nas suas trajetórias pessoal e profissional.

De forma complementar, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Levantar amplamente os reflexos percebidos pelo egresso decorrentes da sua participação no curso;

- Localizar a importância do curso para a formação do egresso na sua trajetória no campo da educação legislativa;
- Identificar fatores restritivos e facilitadores à participação no curso e à transferência de aprendizagem, bem como as condições para que essa transferência seja otimizada;
- Identificar resultados alcançados pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor, visando avaliar a qualidade dos cursos e gerar propostas de aperfeiçoamento;
- Obter informações, com visão temporal de antes e após o curso, ligadas à situação funcional e aos reflexos identificados com a participação do egresso no curso;
- Expor modelo de avaliação de egressos de cursos de pós-graduação *lato sensu*, no contexto de educação legislativa no qual servidores públicos e atores ligados ao Parlamento são o público alvo;
- Discutir os resultados obtidos frente à proposta de um sistema de classificação de resultados de eventos educacionais, com o propósito de verificar sua aplicabilidade no contexto avaliado.

Além dos resultados já previstos no processo de avaliação em vigor, e buscando avançar em relação aos programas tradicionais de avaliação de egressos, outros possíveis resultados objetivos e subjetivos foram investigados, tais como:

- Aplicabilidade percebida pela aquisição de conhecimentos para atuação profissional, valor instrumental, correlação do conteúdo com o trabalho, utilidade do curso;
- Apoio da chefia, colegas e familiares para participação, antes e durante o curso;
- Autonomia pela ampliação da capacidade crítica em relação ao tema do curso, maior segurança na sua atuação profissional, empoderamento, sentimento de tornar-

se especialista;

- Crescimento como cidadão, abertura de novas oportunidades de desenvolvimento profissional, crescimento na carreira e como servidor público;
- Enriquecimento curricular a partir da condução de treinamentos, palestras, docência ou orientação, valorização profissional;
- Enriquecimento intelectual com percepção quanto ao ganho de conhecimento obtido, motivação e interesse em aprofundar conhecimentos, pretensão em continuar os estudos em níveis mais elevados;
- Pertencimento, como participação em projetos, grupos de trabalho ou decisões relevantes, estabelecimento de rede de relações;
- Produtividade mediante criação de novas soluções, aumento da qualidade do trabalho, produção de artigos, livros, pesquisas ou trabalhos autônomos ligados ao tema do curso;
- Reconhecimento profissional e social, aproveitamento do conhecimento obtido por parte dos colegas de trabalho, produção de trabalhos valorizados, multiplicação, recebimento de elogios, atendimento das expectativas da chefia, conquista de prêmios, admiração;
- Retorno concreto quanto à aquisição de vantagens ou benefícios, troca de experiências, parcerias, ampliação de conhecimentos específicos e gerais, mudança para uma área desejada de trabalho;
- Satisfação com a qualidade do curso, quanto ao atendimento de suas expectativas, à avaliação recebida, à aquisição de novos estímulos profissionais;

CAPÍTULO 2 – O CAMPO DA EDUCAÇÃO LEGISLATIVA: ANTECEDENTES E CONCEITOS

As funções típicas do Parlamento, que dão suporte à democracia, são amplamente conhecidas: a representativa, a legislativa e a fiscalizadora. Entretanto, a observação mais atenta da atuação das casas legislativas faz reconhecer a existência também de uma função educativa do Parlamento, tradicionalmente cumprida pelos mecanismos de participação e acompanhamento da vida política, oferecidos à sociedade. Nos últimos anos, entretanto, a preocupação com a educação para a democracia, tendência verificada internacionalmente, e a importância cada vez maior das escolas do Legislativo no cenário nacional, têm produzido várias iniciativas de programas e atividades educacionais que buscam o desenvolvimento de servidores e o letramento político do cidadão. O Legislativo surge como contexto privilegiado para essas ações, pois o fortalecimento da democracia é determinante para a própria existência do Parlamento.

2.1 A educação legislativa

As instituições que compõem o Poder Legislativo no Brasil possuem contingente que ultrapassa a centena de milhares de servidores, entre efetivos e ocupantes de cargos de livre provimento. Segundo revelou o I Censo do Legislativo Brasileiro¹, concluído em 2005 pelo Interlegis (Comunidade Virtual do Poder Legislativo, ligada ao Senado Federal), somente as câmaras municipais possuem mais de 80 mil servidores em seus quadros. A Câmara dos Deputados e o Senado Federal detêm universo conjunto de servidores que se aproxima das três dezenas de milhares. Também uma grande contingente está a serviço das assembleias legislativas em todos os estados.

¹ Disponível em http://www.interlegis.leg.br/processo_legislativo/censo. Acessado em 03/03/2011.

Todo esse aparato de servidores atua em funções que, em maior ou menor grau, requerem competências próprias, decorrentes de um certo nível de especificidade do “fazer legislativo”. Além dos conhecimentos comuns necessários ao servidor público em geral, o profissional do Poder Legislativo normalmente se depara com exigências de capacitação em temas mais específicos, tais como escrita legislativa, discursos parlamentares, processo legislativo, orçamento público, representação parlamentar, tópicos de ciência política, além de formações prévias mais direcionadas, como a de taquigrafia.

No Brasil, a educação formal superior, entendida como o sistema compreendido pelos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos por instituições de ensino credenciadas, parece desconhecer essa necessidade de formação específica voltada para o profissional do Poder Legislativo ou quem nele queira ingressar. Em pesquisa realizada no período 2008-2009 junto a 1.014 cursos de graduação, inclusive graduação tecnológica, em seis áreas de conhecimento próximas ao campo temático do Parlamento (Ciência Política, Sociologia, Ciências Sociais, Administração Pública, Gestão Pública e Direito), foi verificado que “o Legislativo é virtualmente ignorado enquanto saber disciplinarizado nos cursos de graduação do sistema educacional brasileiro” (Cosson *et al*, 2011). De fato, no imenso universo de cursos dessa natureza oferecidos por instituições de ensino superior de todo o Brasil, foram localizados apenas 27 cursos que ofertam alguma disciplina com referência direta ao Legislativo, na qual o Parlamento pudesse ser tematizado de alguma maneira. Pela ínfima parcela, parece ficar claro que a necessidade de formação do profissional para atuar no Poder Legislativo brasileiro não encontra eco no sistema de educação formal, abrindo espaço para a consolidação de ações voltadas para a educação no e para o Legislativo.

Esse espaço vem sendo preenchido, mesmo que a passos iniciais, pelos órgãos educativos ligados ao Parlamento, as escolas do Legislativo, que não integram o sistema formal de ensino e ocupam, portanto, o campo da educação não escolar. Além de serem responsáveis pela capacitação e formação de milhares de servidores do Poder Legislativo brasileiro, as escolas do Legislativo realizam ações educativas voltadas para um amplo público, desde escolares até formadores de opinião no campo do Parlamento. Atuam na consolidação de um saber que é inerente ao Legislativo, que nele se constrói e dele se alimenta. Conhecimento específico cujo campo de pesquisa apropriado são as casas legislativas às quais as escolas do Legislativo estão vinculadas. Assim, ao lado da qualificação geral, são oferecidos cursos de curta duração destinados à formação técnica em temas como processo legislativo, orçamento público, representação política, ética política, regimentos internos, discurso parlamentar, técnica e redação legislativa, entre outros.

Algumas escolas do Legislativo passaram a oferecer, também, cursos de pós-graduação em áreas temáticas ligadas ao Parlamento. Seja em parceria com instituições formais de ensino superior, seja por iniciativas próprias, essas ações contribuem para a sistematização e a disseminação de um saber próprio do Legislativo, pois incentivam a pesquisa de temas afins e a divulgação de seus resultados. Mais do que preparar tecnicamente o servidor para atuar nas casas legislativas, as ações educativas nesse nível estimulam a reflexão mais ampla, a visão mais aprofundada do fazer político e da democracia, o aperfeiçoamento cultural e profissional de todos os interessados na temática. Configuram-se, assim, em importantes instrumentos de educação para a democracia e contribuem, de forma marcante, para a delimitação das fronteiras do conceito de educação legislativa.

Nesse contexto, educação legislativa foi conceituada como:

“ação consciente e organizada do Parlamento no sentido de capacitar e qualificar a atuação dos agentes envolvidos no processo de representação e participação democrática – tanto no âmbito das próprias casas legislativas, quanto das demais instituições estatais e, em especial, da sociedade –, sob a perspectiva específica das questões inerentes às funções e à atuação do Poder Legislativo” (Marques Júnior, 2008).

Na determinação desse conceito, o autor identifica dois aspectos complementares: o aspecto objetivo, relacionado à profissionalização dos atores públicos e sociais para desempenhar as funções do Parlamento; e o aspecto subjetivo, relacionado à educação para a democracia dos agentes públicos e cidadãos.

Mais do que se estabelecer simplesmente como a modalidade de educação voltada para as necessidades de formação do trabalhador atuante no Poder Legislativo, o conceito que vem sendo construído de educação legislativa se reveste de ambições maiores, que se propõem a ombrear com as iniciativas e caminhos já tomados pelas escolas do Legislativo mais atuantes. A proposta de educação legislativa alcançada neste trabalho parte do princípio de que a defesa e a promoção da democracia são determinantes para a própria existência do Parlamento, pois quanto mais consolidada for a democracia em uma sociedade, mais força terá seu Legislativo. Não se pode conceber um Parlamento forte, legítimo e indispensável em uma sociedade na qual a democracia não seja consolidada, suas instituições não possuam independência nos limites da lei e a população não entenda, pratique e exija democracia. O fortalecimento das instituições democráticas é, portanto, mais que um papel do Poder Legislativo, mas sua missão primordial, pois “sem democracia, o Parlamento é apenas um aparato formal que homologa as decisões tomadas

em outro lugar” (Cosson, 2008). As escolas do Legislativo, nesse contexto, se apresentam como um *locus* privilegiado para que ações educacionais possam cumprir esse papel, não só diretamente junto aos servidores, mas para a sociedade em geral. Afinal, “se buscamos reconhecer o Parlamento como lugar de troca pública de razões – ainda que, reitere-se, concomitante à negociação e à disputa de interesses parciais –, a atividade do Parlamento é, por excelência, educativa” (Ribeiro, 2010).

2.2 As escolas do Legislativo

O Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), da Câmara dos Deputados, objeto de pesquisa do presente trabalho, pode ser classificado como uma escola do Legislativo, porém com características específicas que o personalizam dentre as demais instituições que compõem esse grupo de atores do universo de formação do trabalhador, especialmente do servidor público no Brasil. O Cefor se distingue pelo foco na sistematização de um conhecimento específico, inerente ao Poder Legislativo, com a institucionalização de um Programa de Pós-Graduação próprio, articulando as vertentes de ensino e pesquisa, e pelo credenciamento junto ao MEC para oferecer seus cursos, além de simplesmente estabelecer parcerias com instituições de ensino.

Em uma visão ampla, as escolas do Legislativo no Brasil são dezenas de instituições que atuam em treinamento, desenvolvimento e educação, ligadas ao Poder Legislativo, incluindo os Tribunais de Contas, nas três esferas de governo (municipal, estadual e federal). Fazem parte da estrutura de assembleias legislativas, câmaras municipais, Câmara Legislativa do DF, Câmara dos Deputados, Senado Federal, Tribunal de Contas da União e de diversos tribunais de contas estaduais. Estão congregadas pela Associação Brasileira das Escolas do Legislativo e de Contas (ABEL), cuja finalidade, definida em sua página na

Internet, é “promover o aperfeiçoamento das atividades legislativas através de eventos educativos de formação, capacitação e qualificação de servidores da administração pública”².

Em seu estatuto, a ABEL define as escolas do Legislativo como “todas as instituições mantidas, ou legalmente vinculadas, ao Poder Legislativo, que tenham como finalidade básica a formação, capacitação e o desenvolvimento dos recursos humanos alocados nas respectivas Casas Legislativas” (Associação, 2003).

Trata-se de um campo de atuação relativamente recente no país. Apesar de registros anteriores de ações educacionais e iniciativas semelhantes promovidas pelas diversas casas legislativas, foi a partir da Constituição de 1988, com a institucionalização de novas regras para a administração pública, que as ações inicialmente isoladas começaram a se estruturar em torno do foco da formação do servidor do Poder Legislativo. Dez anos após, a Emenda Constitucional nº 19, de 1998, ao estabelecer a manutenção de escolas de governo e do requisito de participação do servidor em seus cursos para promoção funcional, assentou o caminho para que as casas legislativas acelerassem a estruturação e a expansão de suas áreas de treinamento, configurando uma família específica de escolas de governo voltadas para o tratamento de temas inerentes ao Parlamento, as escolas do Legislativo. Com essa Emenda, o Parágrafo 2º, do Artigo 39 da Constituição Federal, passou a ter a seguinte redação:

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. (Brasil, 1988)

² Disponível em <http://www.portalabel.org.br>. Acessado em 03/03/2011.

Ainda em termos legais, as escolas do Legislativo seguem a mesma definição das escolas de governo, presente no art. 4º do Decreto Presidencial 5.707/2006. Ao instituir a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal, o dispositivo legal define as escolas de governo como “instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (Brasil, 2006).

A Escola do Legislativo de Minas Gerais, primeira representante do gênero, foi instalada ainda em 1993, pela Assembleia Legislativa do estado. Em seguida vieram o Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará, criado em 1998, que passou a atuar como escola a partir de 1999, a Escola do Legislativo de Pernambuco, a Escola do Legislativo de Mato Grosso, ambas criadas em 1999, e a Escola do Legislativo de Santa Catarina, estabelecida em 2000. O movimento tomou corpo com a realização, em 2001, do 1º Encontro das Escolas do Legislativo do Brasil, em Pernambuco, e com outros estados implantando suas instituições: Escola do Legislativo do Rio Grande do Sul, em 2001, Instituto Legislativo Paulista, em 2002, e Escola do Legislativo do Rio de Janeiro, em 2004 (Cosson, 2008).

A ABEL foi criada em 2003 por representantes de 20 assembleias legislativas, além do Cefor, da Câmara dos Deputados, do Instituto do Legislativo Brasileiro – ILB e da Universidade do Legislativo – Unilegis, do Senado Federal e do Instituto Serzedello Corrêa, do Tribunal de Contas da União. Atualmente, segundo registro na página da ABEL na Internet, existem escolas do Legislativo ou iniciativas semelhantes nas assembleias legislativas de todos os estados brasileiros, além do DF, em 13 câmaras municipais, em 6 tribunais de contas estaduais, no Tribunal de Contas da União, na Câmara dos Deputados e

no Senado Federal.

Muitas dessas escolas atingiram sua concepção atual a partir da evolução de áreas de treinamento, ligadas à gestão de recursos humanos das suas respectivas instituições. Trazem, assim, o caráter marcante de capacitação dos servidores, desde as funções administrativas e técnicas mais básicas, como preparação para utilização de computadores e cursos para atividades de administração pública, até funções mais complexas destinadas à formação para o “fazer legislativo”, como assessoria de atividades parlamentares, orçamento público, gestão legislativa, entre outras. Atualmente, essas ações não se limitam ao público interno, mas direcionam-se também a atores ligados ao Legislativo e demais interessados.

Entretanto, por estarem diretamente vinculadas ao Parlamento, ícone da democracia representativa e, até por uma questão de sobrevivência institucional, defensor e promotor maior de seu fortalecimento e expansão, as escolas do Legislativo não restringem suas atividades à mera capacitação de servidores ou de outros interessados nas atividades das casas parlamentares. Desde a consolidação da realidade de redemocratização do Brasil e seguindo uma conscientização universal crescente do papel educativo do Parlamento, também a educação para a democracia tem tomado cada vez mais lugar nas ações pedagógicas e nos próprios objetivos das escolas. Além disso, completando o tripé de atuação que passa a caracterizar e dar forma a um novo perfil dessas entidades educacionais, o ramo da pesquisa, construção e sistematização de um conhecimento próprio do Poder Legislativo ganha importância, por meio principalmente de cursos de pós-graduação, condução de pesquisas sobre esse universo e divulgação dos seus resultados.

A educação para a democracia parece ser o canal mais direto de integração das

escolas do Legislativo com a sociedade, visto que as ações, em geral, são destinadas ao cidadão e, mais especialmente, ao público em idade escolar. Iniciativas como visitas monitoradas, palestras e cursos visam sensibilizar e conscientizar o público mediante a aproximação com o Legislativo e a desmistificação de suas práticas, buscando reforçar sua legitimidade. Outras iniciativas de largo alcance são os programas de atuação simulada de estudantes como parlamentares, conhecidos como “Parlamento Jovem” e denominações afins. Nesses eventos, alunos são “eleitos” e passam a representar, por um dia, a atuação de um parlamentar em todas as suas etapas, com ampla e privilegiada inserção no mundo das práticas legislativas. Essa atmosfera de reforço da cidadania e da educação para a democracia acaba por refletir também nos demais programas de treinamento, desenvolvimento e educação voltados para o servidor das casas legislativas, como consequência natural do esforço de conscientização da sociedade quanto ao papel do Parlamento e defesa de sua imprescindibilidade no contexto democrático.

Evoluindo nessa percepção da responsabilidade educacional do Parlamento e entendendo que há todo um universo de conhecimento que é naturalmente trabalhado e produzido no cumprimento de suas funções, algumas escolas do Legislativo passaram a disponibilizar cursos de pós-graduação (normalmente em parceria com instituições de ensino) e a estimular a pesquisa em temas conexos ao Poder Legislativo. Trata-se de um movimento ainda em fase inicial. Em pesquisa publicada em 2008, na qual analisa o conjunto dessas instituições, o autor informa que apenas 17% das escolas do Legislativo promoviam curso de pós-graduação *lato sensu*, em parceria ou contratação de turmas fechadas junto a universidades. Da mesma forma, somente duas escolas promoviam pesquisa por meio da formação de grupos destinados a esse fim (Cosson, 2008).

Esse caminho histórico percorrido pelas escolas do Legislativo e o ponto até aqui alcançado conjugam para a solidificação de um conceito congruente à função educativa do Parlamento, que seja capaz de interceder a favor do papel de defensor da democracia por meio da conscientização e do letramento político, em última instância, da sociedade como um todo. Esse conceito começa a ganhar força com a denominação de “educação legislativa” e procura refletir as práticas e objetivos que vêm sendo difundidas pelas escolas do Legislativo, como já discutido.

Nesse contexto, o Cefor, objeto de pesquisa do presente trabalho, diferencia-se das demais escolas do Legislativo pelo pioneirismo no cruzamento de uma fronteira, a da configuração do Programa de Pós-Graduação próprio credenciado pelo MEC. Muito além de oferecer cursos isolados, a construção de um saber específico sobre o Poder Legislativo ganha força com o estímulo à formação de grupos de pesquisa, nos quais participam alunos, professores e demais pesquisadores, e à publicação de seus resultados, por meio de revista eletrônica própria e outras especializadas. O caminho traçado é o da ampliação dessas ações, com o objetivo de aprofundar o tratamento de temas inerentes à educação legislativa.

2.3 O Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor)

A pesquisa foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação do Cefor, da Câmara dos Deputados. Órgão pertencente à estrutura administrativa da Casa, ligado à Diretoria de Recursos Humanos, o Cefor tem a missão de planejar, promover, executar e avaliar programas e atividades de recrutamento, seleção, atualização, aperfeiçoamento, especialização e desenvolvimento de recursos humanos da Câmara dos Deputados. Não obstante a missão do Cefor estar direcionada aos quadros internos da Casa, o perfil é de uma escola do legislativo que desenvolve ações de capacitação, letramento político e

educação mediante programas voltados ao desenvolvimento profissional e à educação para a democracia dos servidores da Câmara dos Deputados e de instituições parceiras. Essas atribuições são executadas na forma de cursos, conferências, palestras, seminários e outras atividades técnico-científicas e culturais para os servidores. O alcance dessas ações se dirige também a público diversificado, incluindo agentes políticos, servidores de outras entidades, alunos de instituições de ensino superior e de ensino médio, entre outros.

O reconhecimento da pluralidade do saber e do fazer legislativo e da sua função de educação legislativa, no sentido da oferta de programas para promoção de melhor e maior interação com a sociedade, estão presentes no Cefor, como informa a página própria do órgão na internet, dentro do portal da Câmara dos Deputados³:

“Em relação à educação legislativa, destacam-se neste espaço as ações voltadas ao aperfeiçoamento da relação da instituição Câmara dos Deputados com a sociedade, tendo em vista ser a função representativa a essência do Poder Legislativo. Nesse campo, são apresentados programas com participação direta da população, como, por exemplo, o Parlamento Jovem Brasileiro, o Estágio-Visita, o Escola na Câmara. Cabe destacar os cursos que, desenvolvidos na modalidade a distância (ead), permitem a participação de todo cidadão interessado, sem qualquer custo. Também o programa de pós-graduação alcança a sociedade, seja por intermédio de grupos de pesquisa, de publicações ou dos próprios cursos de especialização.”

No que se refere à função de treinamento interno, projetos de aprimoramento profissional fomentam a cultura de educação continuada e promovem o desenvolvimento dos servidores em programas relacionados à missão institucional da Câmara dos Deputados. São ministrados cursos presenciais ou a distância, além de palestras, seminários e oficinas. Três programas permanentes são voltados para o aperfeiçoamento das competências relevantes ao desempenho profissional e pessoal do servidor: o Programa de

³ Disponível em <http://www.camara.gov.br/edulegislativa>. Acessado em 03/03/2011.

Capacitação dos Servidores da Câmara dos Deputados, direcionado a todo o quadro funcional; o Programa de Desenvolvimento Gerencial, que visa preparar gestores; e o Programa de Capacitação para o Secretariado Parlamentar, voltado para os funcionários que assessoram diretamente o deputado.

No âmbito do letramento político, são utilizadas diversas metodologias, integrando práticas e valores relacionados à representação política e ao processo legislativo. Entre essas ações se destacam: o Programa Parlamento Jovem Brasileiro e o Programa Estágio-Visita de Curta Duração, dirigidos a estudantes de nível médio e universitário de todo o país, que participam de atividades promotoras do conhecimento das rotinas dos trabalhos parlamentares e do funcionamento da Casa; os Seminários de Interação Legislativa, realizados em pólos regionais e que agregam servidores e membros dos demais órgãos do Poder Legislativo, visando à disseminação de diversos conhecimentos próprios deste Poder; e outros projetos que determinem ações construtivas de parceiros no âmbito interno e externo.

No cumprimento da função de educação do Cefor, destaca-se o Programa de Pós-Graduação, credenciado em janeiro de 2005 pela Portaria n. 51 do MEC. Em seu funcionamento, o Programa de Pós-Graduação do Cefor atua, semelhante aos programas acadêmicos, em duas vertentes integradas: ensino e pesquisa. A primeira delas é voltada para a formação de profissionais altamente qualificados para aprofundar e complementar conhecimentos e competências necessárias ao domínio de funções definidas na sua atuação profissional, sobretudo por meio de cursos de pós-graduação. A segunda, complementar à primeira, consiste em estimular a reflexão, a criação, a sistematização e a difusão de conhecimento técnico especializado de docentes e discentes na área legislativa, por meio de

grupos de pesquisa e extensão e de publicações.

Sob a perspectiva do ensino, o objetivo básico do Programa é oferecer cursos de pós-graduação não disponíveis no mercado ou que tratem de competências exclusivas do Poder Legislativo, ao mesmo tempo em que se exerce maior controle da qualidade do ensino e se configura uma face mais acadêmica para o conhecimento específico que é produzido na Câmara dos Deputados. Os cursos de especialização realizados abordam os seguintes temas: Processo Legislativo, Instituições e Processos Políticos do Legislativo, Legislativo e Políticas Públicas e Gestão Pública Legislativa. Além desses, cursos nas áreas de Orçamento Público, de Auditoria Interna e Controle Governamental e de Política e Representação Parlamentar são realizados em parceria com outros órgãos governamentais, tais como o Tribunal de Contas da União (TCU), a Advocacia-Geral da União (AGU), a Controladoria-Geral da União (CGU), o Senado Federal e a Câmara Legislativa do Distrito Federal. Recentemente, o Cefor promoveu Mestrado e Doutorado Interinstitucionais com área de concentração em Ciência Política, conjuntamente com o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ/Universidade Candido Mendes⁴. Com a formação dessa massa crítica, representada por 20 alunos formados no mestrado e 10 no doutorado, foi estruturada a criação de mestrado próprio em Poder Legislativo, calcado na experiência de formação profissional e pesquisa, em nível de pós-graduação. Essa proposta recebeu aprovação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do MEC, em outubro de 2011, com nota 3 e prazo de até doze meses para início do funcionamento do curso.

Cada curso de especialização atende a turmas de cerca de 30 alunos, formadas por

⁴ Antes da finalização dos cursos, o IUPERJ foi absorvido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

servidores do quadro efetivo e de livre nomeação da Câmara dos Deputados, servidores de instituições parceiras e demais interessados, selecionados em processo público. O corpo docente desses cursos é composto por servidores titulados, com experiência de magistério, e por professores convidados de instituições de ensino superior. A abrangência dos temas relacionados aos vários cursos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor revela a diversidade de assuntos tratados quando se considera a perspectiva dos conhecimentos próprios da atividade legislativa, sobretudo na perspectiva do ensino.

Até o final de 2010, o Programa formou 339 alunos em seus cursos de pós-graduação, com índice de evasão de 8,9%, considerando desistentes e reprovados. A média de idade das turmas é de 40 anos e a maioria dos alunos é do sexo masculino (53%), servidores da Câmara dos Deputados. Os trabalhos de conclusão de curso, que versam sobre os mais variados temas ligados ao Poder Legislativo, são publicados em meio eletrônico pela Biblioteca Digital, mantida pelo Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados.

Na vertente da pesquisa, o Programa estabeleceu regras e estratégias no sentido de estimular a participação de alunos, egressos, docentes, servidores em geral e pesquisadores de outras instituições em pesquisa relacionadas aos assuntos próprios do Poder Legislativo, definidos nos seguintes eixos temáticos: a) organização e funcionamento do Parlamento: processo legislativo, atividade político-parlamentar, técnica legislativa, pronunciamento parlamentar e gestão pública; b) fiscalização e controle da administração pública; c) cidadania e práticas democráticas de representação e participação, comunicação e educação política; d) orçamento público; e) o Poder Legislativo e suas relações com os demais poderes e outras instituições; f) estado, governo e direito constitucional; e g) ética e

cidadania. Os Grupos de Pesquisa e Extensão têm como objetivo levantar dificuldades relacionadas a questões próprias do Poder Legislativo e, em consequência, propor soluções e novos horizontes em um processo de análise e organização dos conhecimentos inerentes à função legislativa.

Com o objetivo de disseminar a produção acadêmica dos alunos e professores e os resultados de pesquisas, o Programa instituiu a revista eletrônica E-Legis (ISSN: 2175-0688), que tem o papel de difundir conhecimentos relacionados ao Poder Legislativo. O Programa organiza, também, a produção dos trabalhos acadêmicos em acervo disponibilizado ao público em geral e conduz os “colóquios de excelência”, que tem por objetivo tornar públicos os estudos realizados pelos servidores, por meio de palestras e da edição de uma coleção de livros. Há, ainda, a série de livros “Relatos de Pesquisa”, destinada a difundir o conhecimento produzido pelos grupos de pesquisa e extensão, com publicação anual.

O Cefor participa da rede da ABEL e da Rede Nacional de Escolas de Governo, com vasto alcance em nível nacional. A Câmara dos Deputados participa da União Interparlamentar (UIP) e da Associação de Parlamentos de Língua Portuguesa, desenvolvendo efetivamente atividades em parceria com essas associações.

2.4 A avaliação de cursos do Programa de Pós-Graduação do Cefor

Consolidada em um projeto denominado “Arquimedes”, a avaliação dos cursos oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor contempla seis etapas distintas, como apresentado esquematicamente na Figura 1.

Figura 1: Fluxo de avaliação de cursos do Programa de Pós-Graduação do Cefor



Fonte: Cefor

As etapas são realizadas em momentos subsequentes, a partir do início de cada curso, apresentando as características descritas abaixo.

Com base nas informações colhidas no momento da inscrição no processo seletivo para os cursos, é levantado o perfil da turma, que é utilizado para fins de registro estatístico e para orientar a atuação docente, podendo haver ajustes nos planos de curso. As informações desta etapa estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1: Etapa “Perfil da Turma” do fluxo de avaliação

Perfil da Turma	Coleta antes do início das aulas, com informações colhidas no processo seletivo
	Dados demográficos (sexo, idade, situação funcional, tempo de trabalho, lotação)
	Formação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)
	Objetivo: orientar a atuação docente e a adequação dos planos de curso ou da prática pedagógica
	Divulgada a alunos e professores

Imediatamente antes do início das aulas, os alunos preenchem um instrumento de coleta, com questões abertas e fechadas, para levantamento de suas expectativas em relação ao curso, avaliação do processo seletivo e da divulgação, suporte da chefia, colegas e da

família para participação. Essas informações irão gerar o discurso coletivo da turma, compartilhada com os alunos e professores. Esta etapa está descrita na Tabela 2.

Tabela 2: Etapa “Levantamento de Expectativas” do fluxo de avaliação

Levantamento de Expectativas	Coleta antes do início das aulas ou no primeiro dia de aula
	Autoavaliação (preenchimento eletrônico ou manual)
	Avaliação quanto ao processo seletivo, divulgação do curso, apoio para participar do curso, hábitos de estudo
	Motivos para participar do curso, expectativas quanto aos professores, avaliação, coordenação
	Construção do discurso coletivo da turma
	Divulgada a alunos e professores

Ao final da carga horária de cada disciplina os alunos preenchem formulário específico de avaliação. Com função de acompanhamento e controle, o instrumento busca avaliar a reação do aluno quanto à disciplina, à atuação docente e à coordenação, além de contemplar a autoavaliação do aluno quanto ao seu desempenho. É pareada com a avaliação docente, o que viabiliza a comparação entre as percepções dos alunos e dos professores. A Tabela 3 resume as informações desta etapa.

Tabela 3: Etapa “Avaliação de Disciplinas” do fluxo de avaliação

Avaliação de Disciplinas	Coleta ao final de cada disciplina
	Auto e heteroavaliação (preenchimento eletrônico ou manual)
	Função de acompanhamento e controle
	Avalia a reação do aluno quanto à disciplina, à atuação docente e à coordenação, além de autoavaliação
	Levantamento de competências a serem desenvolvidas pelo professor
	Formulário pareado com o de Avaliação Docente, para proporcionar comparabilidade entre as avaliações
	Divulgada a alunos e professores

Aplicada igualmente ao final da carga horária de cada disciplina, a avaliação docente busca levantar a opinião do professor quanto ao curso, à turma e à coordenação, além de autoavaliação quanto ao seu desempenho. Conjugada às avaliações feitas pelos alunos,

proporciona identificar caminhos de intervenção, se necessários, ainda durante o decorrer do curso. Esta etapa está descrita na Tabela 4.

Tabela 4: Etapa “Avaliação Docente” do fluxo de avaliação

Avaliação Docente	Coleta ao final de cada disciplina
	Auto e heteroavaliação (preenchimento eletrônico ou manual)
	Função de acompanhamento e controle
	Levanta opinião do professor quanto à disciplina, à turma e à coordenação, além de autoavaliação
	Sugestão de competências a serem desenvolvidas para melhorar seu desempenho
	Formulário pareado com o de Avaliação de Disciplinas, para proporcionar comparabilidade entre as avaliações
	Divulgada a alunos e professores

A próxima etapa é aplicada após a realização da sessão de defesa do trabalho de conclusão de curso (TCC) que pode ser monografia, artigo, revisão sistemática e aprofundada da literatura, estudo de caso, desenvolvimento de materiais didáticos e institucionais, a depender do curso. A avaliação da atividade de orientação objetiva colher do orientador suas impressões quanto ao processo de indicação, ao orientando e à coordenação, além de permitir a autoavaliação quanto ao seu desempenho durante a atividade de orientação. Complementa o olhar do aluno em relação a essa importante fase do curso. A Tabela 5 resume esta etapa.

Tabela 5: Etapa “Avaliação da Atividade de Orientação” do fluxo de avaliação

Avaliação da Atividade de Orientação	Preenchida pelo orientador ao final da sessão de defesa do TCC
	Auto e heteroavaliação (preenchimento manual)
	Impressões quanto ao processo de indicação, ao orientando e à coordenação, além de autoavaliação
	Complementa o olhar do aluno quanto à atividade de orientação
	Divulgada em relatório

Também aplicada após a defesa do trabalho de conclusão, a avaliação final do curso

tem por objetivo diagnosticar o atendimento das expectativas, tanto iniciais quanto intermediárias, e o resultado das ações corretivas, por meio do levantamento das percepções após a finalização do curso. Seus resultados são utilizados para fins de melhoria da organização curricular, dos aspectos metodológicos, do desempenho de professores, orientadores e alunos e no aperfeiçoamento contínuo do Programa de Pós-Graduação. As informações desta etapa estão descritas na Tabela 6.

Tabela 6: Etapa “Avaliação Final do Curso” do fluxo de avaliação

Avaliação Final do Curso	Preenchida pelo aluno ao final da sessão de defesa do TCC
	Auto e heteroavaliação (preenchimento manual)
	Objetiva diagnosticar o atendimento das expectativas e o resultado das ações corretivas
	Impactos do curso (continuação de estudos, novas responsabilidades)
	Divulgada em relatório

O seminário de revisão do projeto pedagógico é realizado para todos os cursos, com a participação de alunos, professores, orientadores e coordenação. Tem como fim revisar o conteúdo programático e seu projeto pedagógico, avaliar a adequação do objetivo do curso aos contextos atuais dos quais a comunidade participa, a pertinência e a coerência do perfil do egresso e da matriz curricular, incluindo conteúdos e distribuição de carga horária e da adequação do método instrucional utilizado para promoção da aprendizagem. Esta etapa está apresentada na Tabela 7.

Tabela 7: Etapa “Seminário de Revisão” do fluxo de avaliação

Seminário de Revisão do Projeto Pedagógico	Realizado após o encerramento da 1ª e 5ª edições do curso
	Participação de delegados representantes dos alunos, professores e coordenação
	Objetiva revisar o conteúdo programático do curso e seu projeto pedagógico
	Utiliza dados de avaliação coletados durante o curso
	Divulgado em relatório interno

A avaliação de egressos é realizada até dois anos de encerramento do curso, com o objetivo de acompanhar o impacto da formação de especialista obtida pelos egressos nas suas trajetórias pessoal e profissional, visando avaliar a qualidade dos cursos e gerar propostas de aperfeiçoamento. A Tabela 8 apresenta as principais informações sobre esta etapa.

Tabela 8: Etapa “Avaliação de Egressos” do fluxo de avaliação

Avaliação de Egressos	Realizado até 2 anos após o encerramento do curso
	Participação voluntária de egressos selecionados
	Visa avaliar impactos nas trajetórias pessoal e profissional dos egressos e gerar propostas de aperfeiçoamento do Programa
	Divulgada em relatório

O objeto da presente pesquisa se enquadra nessa última etapa de avaliação de cursos do Programa de Pós-Graduação do Cefor: a avaliação de egressos. A percepção de que capacitação produz, como resultado, impacto no desempenho do aluno, é, muitas vezes, assumida como verdadeira por gestores de recursos humanos. A investigação buscou evidências empíricas para verificar essa premissa, assumindo o conceito de desempenho de forma mais ampla do que unicamente a atuação profissional. Para tanto, foram levantados indicadores de impacto na vida pessoal e profissional dos egressos de cursos de especialização realizados pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor.

CAPÍTULO 3 – BASES CONCEITUAIS

A investigação das variáveis explicativas do sucesso ou fracasso de ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) em organizações de trabalho tem sido objeto de atenção por parte dos pesquisadores da área de Psicologia Aplicada. Diante da crescente necessidade de investimentos na qualificação profissional, seja para empresas inseridas em um ambiente de negócios altamente competitivo, seja para as instituições públicas pressionadas a dar respostas efetivas às demandas da sociedade, novas práticas e tecnologias de avaliação precisarão ser desenvolvidas e testadas. A pesquisa nessa área poderá suprir a necessidade de verificar se o retorno do investimento foi satisfatório, adquirindo papel cada vez mais vital para as organizações (Abbad, 1999). Nas escolas de governo, a exploração de novos espectros de avaliação das ações instrucionais poderá trazer maior luz sobre os impactos da aprendizagem, nos seus alunos, quanto ao papel de servidor público.

3.1 Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E)

Para melhor clarificação do campo, necessário se faz diferenciar as bases conceituais desse objeto de estudo. Treinamento, desenvolvimento e educação são facetas de um fenômeno mais amplo: a aprendizagem humana no trabalho. A distinção correta entre os termos, com a consequente definição de estratégias específicas para as ações instrucionais e de avaliação adequadas, são importantes para que os resultados esperados possam ser alcançados. Atualmente, prevalece uma visão integrada dos conceitos de TD&E, com distinção tênue entre seus significados e posicionamento em um contínuo de abrangência, no qual o nível abaixo na escala seria uma parte do conceito posicionado acima. Além

disso, há a identificação de outros níveis, como o de informação e de instrução, resultantes do entendimento de que nem sempre é necessário um evento instrucional sistematizado para atender a qualificação em uma habilidade ou conhecimento específico. Ocorre, ainda, nas organizações, a aprendizagem por meios informais, em situações que às vezes complementam e, às vezes, substituem os treinamentos formais.

A relação entre os conceitos foi estudada por vários pesquisadores, entre eles Sallorenzo (2000), Zerbini (2003), Carvalho (2003) e Vargas e Abbad (2006). Inicialmente, a proposta de Sallorenzo (2000) previa quatro conceitos - instrução, treinamento, educação e desenvolvimento, sendo que o último englobava o anterior e assim por diante. Posteriormente, a inclusão do conceito de informação foi proposta por Zerbini (2003) e Carvalho (2003), diferenciando menos a fronteira entre todos eles por entenderem que se tornam mais tênues.

Paralelamente à proposta de inversão da ordem de apresentação dos conceitos de desenvolvimento e educação, na qual educação passaria a englobar desenvolvimento, e não vice-versa, Vargas e Abbad (2006) apresentam as seguintes definições, consolidando o entendimento a respeito da base conceitual:

- **Informação:** módulos ou unidades organizadas de informações e conhecimentos, disponibilizados em diferentes meios (portais, links, textos impressos, bibliotecas virtuais, banco de dados, materiais de apoio a aulas, folhetos e similares).
- **Instrução:** forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem que envolve definição de objetivos e aplicação de procedimentos instrucionais. É utilizada para transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes simples e fáceis de transmitir ou desenvolver por intermédio de eventos de curta duração. Os materiais assumem a forma de

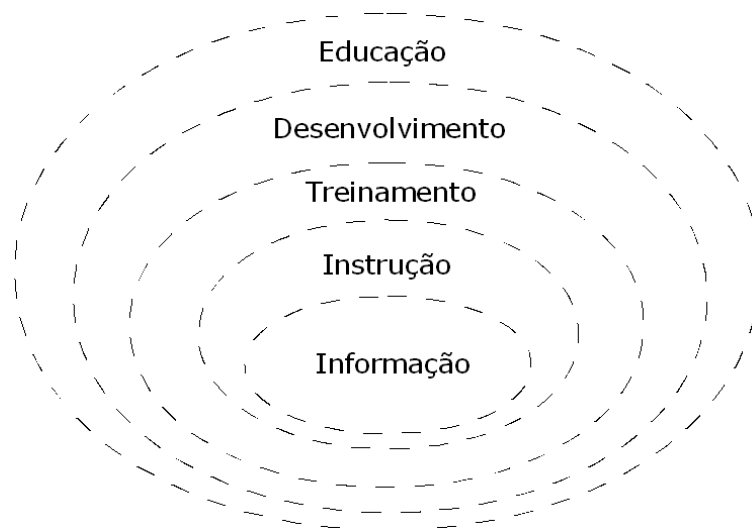
cartilhas, manuais, roteiros, aulas e similares, podendo, em alguns casos, serem autoinstrucionais.

- **Treinamento:** eventos educacionais de curta e média duração compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação que visam melhoria do desempenho funcional, por meio da criação de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho. A documentação completa de um evento educacional dessa natureza contém a programação de atividades, textos, exercícios, provas, referências e outros recursos.
- **Desenvolvimento:** refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apoiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico. Gera situações similares aos demais tipos de ações educacionais, porém, neste caso, constituem-se apenas em ferramentas de apoio e estímulo a programas de autodesenvolvimento como os de qualidade de vida e gestão de carreira.
- **Educação:** programas ou conjuntos de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos empregados. Incluem cursos técnicos profissionalizantes, cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado).

(Vargas e Abbad, 2006, p. 144-145)

Essa proposta está representada esquematicamente na Figura 2.

Figura 2: Diagrama de ações de aprendizagem em ambientes organizacionais



Fonte: Vargas e Abbad, 2006

Claramente, de acordo com as definições acima, a proposta da presente pesquisa se insere na avaliação de ações posicionadas no último nível da escala: educação. Mais diretamente de ações de educação em família específica de escolas de governo, as escolas do Legislativo, já que a pesquisa se concentra no levantamento de impactos na vida pessoal e profissional de egressos de cursos de pós-graduação *lato sensu* promovidos por um centro de formação ligado a um órgão do Poder Legislativo Federal. A avaliação de impacto realizada abrange percepções e experiências ulteriores à participação do aluno no curso, não se restringindo aos aspectos pedagógicos, reforçando a concepção de que “o conceito de educação evoluiu e passou a assumir novos significados, todos com fortes implicações tanto para o crescimento profissional como para o crescimento pessoal do indivíduo” (Vargas e Abbad, 2006). Garimpar essas implicações e traduzi-las de forma a entender melhor a experiência do egresso, gerar reflexões que possam aprimorar a concepção de

ações de educação dessa natureza e produzir maior conhecimento para a área de TD&E deverão ser as maiores contribuições desta pesquisa.

3.2 Avaliação de TD&E

Como apontado na literatura, o sistema de treinamento, desenvolvimento e educação, no contexto organizacional, é composto por três subsistemas integrados: a avaliação de necessidades; o planejamento e a execução daquilo que foi planejado; e a avaliação das ações de TD&E (Borges-Andrade, 2006). A Figura 3 demonstra esse sistema de forma esquemática.

Figura 3: Sistema de TD&E



Fonte: Borges-Andrade, 2006

O primeiro passo se dá por meio da avaliação de necessidades de treinamento, com diagnóstico dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) que carecem de aprendizagem por parte dos profissionais a serviço da organização. A seguir, o planejamento instrucional e a execução dos eventos de TD&E se beneficiam dos dados colhidos na primeira etapa. Por fim, a avaliação sistematizada propicia o levantamento de

informações para aprimoramento dos subsistemas anteriores, permitindo a retroalimentação e o aperfeiçoamento de todo o sistema. O foco da presente pesquisa se concentra no subsistema avaliação de ações de educação.

Há consenso na literatura da área de TD&E de que o fenômeno da aprendizagem nas organizações é mensurado através das mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo a partir da sua interação com o contexto instrucional. Na linguagem comum, registrada pelos dicionários, o ato de aprender relaciona-se com os conceitos de adquirir, tomar, reter, pegar, assimilar, embutindo o sentido de “apropriação” (Abbad, Nogueira e Walter, 2006). Já na linguagem técnica do campo da educação profissional, o ato de aprender refere-se a aplicar no ambiente a competência adquirida. Na aprendizagem estão envolvidos os processos de aquisição, retenção, generalização, transferência e impacto no trabalho, que são interdependentes e hierarquizados. O primeiro conceito, aquisição, é entendido como o processo simples de vivenciar situações de ensino-aprendizagem e de apreender conhecimentos, habilidades e atitudes. Retenção refere-se ao contínuo de tempo em que os CHAs são armazenados na memória e utilizados. Generalização está ligada à aplicação dos CHAs em ambientes distintos e é fundamental para a aplicação do que foi aprendido no trabalho, já que os contextos instrucional e de trabalho normalmente são diferentes (Pilati e Abbad, 2005). Transferência de aprendizagem desperta grande interesse em avaliação de treinamento e é entendida como a aplicação eficaz no trabalho dos CHAs (idem). O último conceito, impacto no trabalho, refere-se à mudança positiva no desempenho do indivíduo, da equipe e da organização, decorrente da ação instrucional, como efeito da transferência de aprendizagem.

Os esforços para avaliação de eventos de TD&E são antigos e, desde a década de

1970, orientam-se por um modelo clássico, proposto inicialmente por Kirkpatrick, em 1976 e ampliado por Hamblin, em 1978 (Borges-Andrade, 2006). O modelo propõe a avaliação em cinco níveis, divididos entre resultados imediatos e efeitos em longo prazo. Os resultados imediatos são avaliados em dois níveis:

- Reação - representam medidas de satisfação, por meio de opiniões dos participantes sobre diversos aspectos do evento de TD&E, como de qualidade do programa, instalações e desempenho do instrutor, entre outros. Este é o nível mais avaliado pelas empresas.
- Aprendizagem – avalia a aquisição (primeiro estágio da aprendizagem) dos conhecimentos, habilidades e atitudes ensinados no evento de TD&E.

Os efeitos em longo prazo são avaliados em três níveis:

- Comportamento no cargo – verifica as possíveis melhorias no desempenho do treinando no trabalho, decorrentes da utilização do que foi aprendido no evento de TD&E.
- Organização – avalia as mudanças que possam ter ocorrido no funcionamento da organização em decorrência do evento do TD&E.
- Valor final – avalia alterações na produção ou nos serviços prestados pela organização, benefícios econômicos e sociais, comparação dos custos do evento de TD&E com seus benefícios.

Impacto de TD&E está localizado nos níveis 3 (comportamento no cargo) e 4 (organização) no modelo de Kirkpatrick e Hamblin, visto que as pessoas, ao aprenderem novos conhecimentos, habilidades e atitudes, normalmente transferem essa aprendizagem

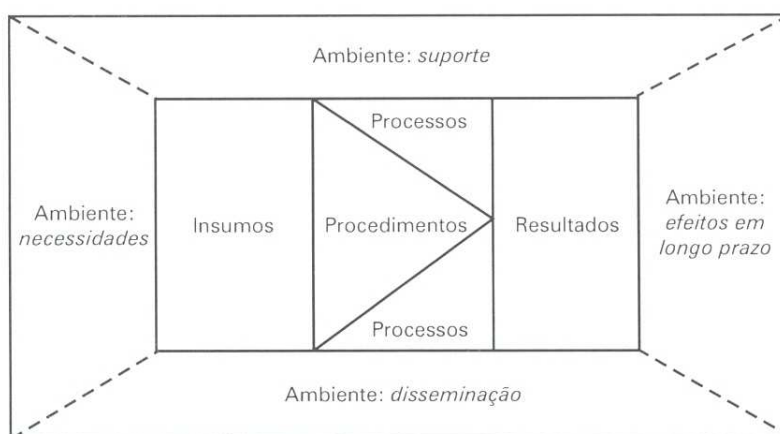
para novos contextos, sejam profissionais ou da vida pessoal. É necessário, entretanto, que essa aplicação resulte em melhorias significativas na vida pessoal ou profissional do treinando para que se concretize o impacto de TD&E, pois, caso contrário, poderá haver a simples transferência, sem impacto significativo. Assim, quanto aos resultados esperados pelas organizações, impacto de TD&E pode ser conceituado como a ocorrência de melhorias significativas no desempenho específico (impacto em profundidade) ou no desempenho geral (impacto em amplitude ou largura) da pessoa treinada, resultantes da aplicação no trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos no evento de TD&E.

As concepções originais de modelos de avaliação de TD&E, principalmente de Kirkpatrick e Hamblin, preconizam que mudanças de comportamento no cargo são consequência direta da aprendizagem, porém atualmente entende-se que esse reflexo não é determinado somente pelo ato de aprender, mas resultante de fatores multideterminados e de preditores específicos, como, entre outros, o contexto para que esse impacto possa ocorrer. A pesquisa em avaliação de TD&E tem forte preocupação em identificar as variáveis que influenciam a ocorrência desse impacto, também entendido como efeitos em longo prazo, ou seja, as consequências ambientais do programa de TD&E, como foi definido no Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) (Borges-Andrade, 2006), descrito esquematicamente na Figura 4. Segundo o autor, esses efeitos provavelmente se relacionam à avaliação de necessidades de treinamento, suporte, disseminação do evento e resultados de satisfação e aprendizagem, por serem componentes mais proximais. De acordo com essa concepção, os efeitos de longo prazo devem ser mensurados após um tempo razoável de término da ação instrucional, de modo que possam avaliar até que ponto

as mudanças desejadas efetivamente ocorreram. Dessa forma, “mensurar impacto de TD&E significa avaliar se a ação empreendida gerou melhorias nos desempenhos dos indivíduos, dos grupos e das organizações” (Freitas, Borges-Andrade, Abbad e Pilati, 2006).

Entretanto, ações de TD&E não melhoram o desempenho do indivíduo quando a lacuna é resultante de falta de condições (suporte, clima, cultura).

Figura 4: Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS)

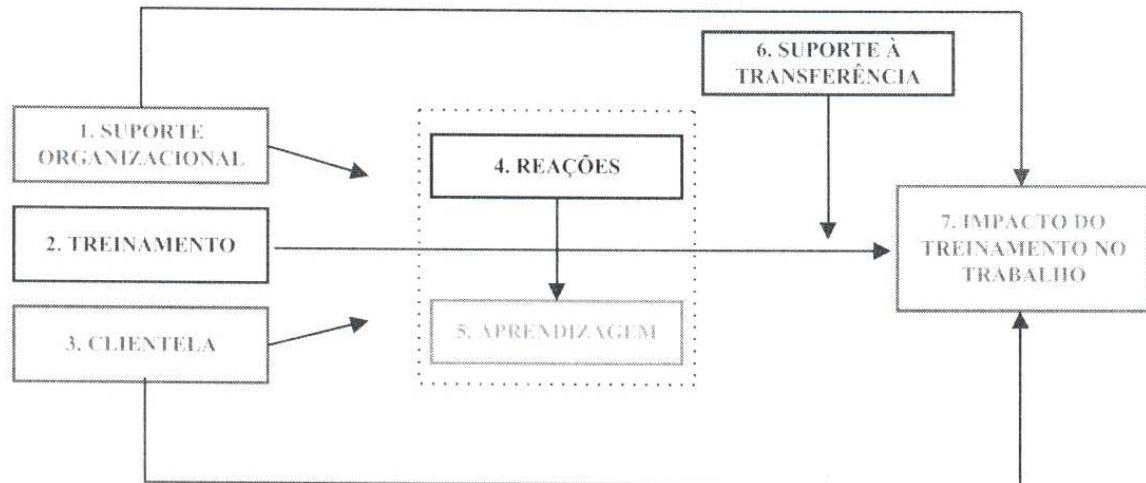


Fonte: Borges-Andrade, 2006

O Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) desenvolvido por Abbad (1999), descrito esquematicamente na Figura 5, apresenta proposta sobre impacto do treinamento em amplitude, reforçando que essa base teórica deve estar relacionada à ideia de desempenho. Focando este conceito, propõe impacto em amplitude como resultado do treinamento no desempenho do participante. Abbad propõe sete dimensões nesse modelo: percepção de suporte organizacional; características do treinamento; características da clientela; reação; aprendizagem; suporte à

transferência e impacto no trabalho.

Figura 5: Componentes do Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT)



Fonte: Abbad, 1999

Freitas (2005) apresenta e define dois tipos de impacto que podem ser avaliados:

- Impacto em profundidade: representa as melhorias no desempenho em tarefas diretamente relacionadas aos objetivos e conteúdos ensinados no treinamento.
- Impacto em amplitude ou largura: refere-se às melhorias no desempenho geral, em tarefas não diretamente relacionadas aos conteúdos ensinados no treinamento.

(Freitas, 2005, p. 43)

Assim, segundo essa definição, o tipo de impacto a ser investigado é delimitado pelos objetivos da pesquisa. Quando o objetivo da avaliação é mensurar aspectos não restritos aos conteúdos dos cursos, a investigação é caracterizada como em amplitude ou largura. Os egressos são o público alvo adequado para que esse tipo de avaliação possa ser realizada, e

a proposta do presente projeto se concentra na investigação em nível individual voltada para levantamento dos impactos nas esferas pessoal e profissional dos egressos de cursos de especialização.

3.3 Transferência e impacto de ações de TD&E

Promover melhoria de desempenho a longo prazo do participante. Este é o objetivo final a ser alcançado por ações de TD&E empreendidas pelas organizações. Avaliar impacto significa mensurar o quanto desse objetivo foi alcançado e determinar a real importância do evento de TD&E nos resultados. Reconhece-se, porém, a multiplicidade de fatores que podem afetar o desempenho de uma pessoa. TD&E é uma dessas variáveis, entretanto podem existir outras que não estão sendo mensuradas.

O conceito de impacto de TD&E no nível do indivíduo tem como antecedente o conceito de transferência de treinamento. As denominações transferência de treinamento e transferência de aprendizagem são entendidas, muitas vezes, como termos sinônimos na literatura de TD&E. Segundo Baldwin e Ford (1988), transferência de treinamento é processo que decorre da aquisição de novas aprendizagens voltadas ao ambiente de trabalho do participante. Abbad (1999) sinaliza que transferência de aprendizagem pode relacionar-se ao processo de generalização de CHAs resultantes da aprendizagem. De forma geral, transferência de aprendizagem tem aplicação mais genérica, enquanto o termo transferência de treinamento refere-se mais especificamente aos efeitos de ações formais de TD&E. Nesse sentido, transferência de treinamento pode ser entendida como o grau em que os participantes aplicam, em seus trabalhos, os CHAs adquiridos em TD&E (Latham, 1989, *apud* Freitas, Borges-Andrade, Abbad e Pilati, 2006). Segundo esses autores, no conceito descrito está entendido que “as pessoas aprendem um conjunto de CHAs e transferem essa

aprendizagem para uso em outro contexto da sua vida profissional e pessoal” (Freitas, Borges-Andrade, Abbad e Pilati, 2006, pag. 490).

Pesquisas na área indicam que há evidências de correlação entre medidas de transferência de treinamento e impacto de ações de TD&E no trabalho (Abbad, 1999; Abbad, Pilati e Pantoja, 2003; Pilati e Borges-Andrade, 2004). Entretanto, as variáveis preditoras, tais como as características do treinamento, da clientela ou do contexto, nem sempre explicam os resultados de forma semelhante.

Várias pesquisas nacionais demonstram que variáveis externas predizem efeitos de ações de TD&E (Pereira, 2009). Entre essas variáveis, suporte psicossocial apresenta evidências de correlação positiva com impacto de treinamento, o que demonstra que o apoio oferecido aos egressos quando do retorno ao trabalho é determinante para a aplicação dos novos conhecimentos adquiridos no evento de TD&E. O conceito de suporte tem sido estudado como condição ou explicação alternativa aos efeitos de ações de capacitação.

O objetivo principal de uma ação de TD&E promovida por uma organização é produzir efeitos positivos no desempenho do participante, de sua equipe de trabalho e na organização como um todo. A avaliação do impacto de TD&E, no sentido de mensurar até que ponto os esforços da organização efetivamente geraram os efeitos desejados, pode ser analisada no nível do indivíduo, do grupo ou da organização. Os efeitos do evento de TD&E podem diferenciar em cada nível avaliado. Quanto a esse último aspecto, Mourão (2004) recomenda que pesquisadores da área devem incluir as variáveis relacionadas a "aplicação na vida pessoal" e "aplicação na comunidade" como preditoras dos impactos de treinamento.

Para a presente pesquisa, adotou-se o conceito de impacto de TD&E no desempenho do indivíduo como “a ocorrência de melhorias significativas no desempenho específico ou no desempenho geral da pessoa treinada, como resultado da aplicação, no trabalho, dos CHAs aprendidos em TD&E” (Freitas, Borges-Andrade, Abbad e Pilati, 2006).

3.3 Taxonomia de Resultados de Treinamento e Desenvolvimento (TOTADO)

Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), as taxonomias de resultados ou objetivos educacionais são exemplos de conhecimentos técnicos que facilitam o planejamento, a execução e a avaliação de ações formais de TD&E voltadas à aprendizagem em ambientes organizacionais diversos. Em avaliação de TD&E existem estudos que buscam classificar eventos instrucionais nas organizações, a partir das taxonomias de aprendizagem presentes na literatura científica, como as propostas por Simpson, Bloom, Gagné, entre outras (Rodrigues Jr, 2006). Essas e outras propostas de classificação têm se mostrado úteis ao profissional de TD&E, apesar de não alcançarem abrangência suficiente para captar toda a variabilidade de características dos eventos de TD&E nas organizações.

A eficácia das atividades de treinamento e desenvolvimento pode ser avaliada pelo grau em que essas atividades produzem resultados desejáveis e reduzem os indesejáveis. Birdi (2010), ao propor a Taxonomia de Resultados de Treinamento e Desenvolvimento (TOTADO)⁵, descreve e classifica exemplos de efeitos de impacto de TD&E nos níveis do indivíduo, da equipe, da organização e para a sociedade. A construção inicial de sua proposta previa efeitos apenas nos três níveis iniciais (Borges-Andrade, 2006). Em resumo, a proposta atualizada em 2010 indica os exemplos de resultados de longo prazo de eventos de TD&E descritos na Tabela 9.

⁵ Do original em inglês: Taxonomy of Training and Development Outcomes

Tabela 9: Taxonomia de Resultados de Treinamento e Desenvolvimento (TOTADO)

No nível do indivíduo:	No nível da equipe:	No nível da organização:	No nível da sociedade
Afetivos (atitudes frente a pessoas, objetos e aspectos do trabalho e não trabalho, a si próprio e à aprendizagem; motivação no trabalho; autoeficácia; bem-estar mental; reações)	Afetivos (coesão, satisfação e auto-eficácia da equipe, ambiguidade de papéis e orientação para a tarefa)	Relativos a metas de produtos (quantidade, qualidade, variedade) alcançadas pela organização	Econômicos (investimentos na região, nível de desemprego)
Cognitivos (uso de informações verbais, conceitos e regras e solução de problemas ou criatividade no trabalho)	Cognitivos (conhecimento possuído e representado na equipe)	Relativos a metas do sistema (crescimento, lucro, retorno de investimentos)	Saúde (quantidade de mortes por doenças cardíacas, alcoolismo na população local)
Psicomotores (velocidade e fluidez no desempenho de tarefas)	Desempenho (comunicação interna, tomada de decisão, solução de conflitos e níveis de participação na equipe)	Relativos à aquisição de recursos (novos clientes, compra de outras organizações)	Educacionais (nível de qualificação da população local, inclusão de minorias)
Fisiológicos (saúde, doença e aptidão física)		Constituintes (satisfação de consumidores e acionistas, imagem organizacional)	Legais (quantidade de roubos na área, percentual de redução dos crimes relacionados a drogas)
Instrumentais intrínsecos (autonomia no trabalho e recebimento de elogios ou ridicularização)	Instrumentais intrínsecos (responsabilidades e variedade de trabalho recebido pela equipe)	Processos internos (novas tecnologias, clima, absentismo, rotatividade, taxas de acidentes)	Ambientais (níveis de poluição e desperdício na região)
Instrumentais extrínsecos (aumento, promoção e novos trabalhos)	Instrumentais extrínsecos (bônus recebido como produto do trabalho em equipe)		
Instrumentais relacionais no trabalho (criação de redes sociais e de relações de colaboração e capacitação de outras pessoas)	Instrumentais de qualificação (certificações formais recebidas pela equipe)		
Instrumentais não-associados ao trabalho (mudanças em relações ou desempenhos fora do trabalho, novos papéis em outras esferas de vida)			

Birdi (2010)

A TOTADO é uma proposta multinível que intenciona aprimorar o sistema de classificação de resultados de eventos de TD&E oferecidos em ambientes organizacionais. Segundo o autor, essa proposta de taxonomia de resultados pode ser utilizada para captar e descrever a diversidade de impactos oriundos da participação em treinamentos e em outras atividades de desenvolvimento.

A abordagem multinível é cada vez mais frequente na literatura, apesar de pouco concretizada, tendo em vista que os modelos tradicionais de avaliação recebem críticas justamente quanto ao elenco de relações de causa e efeito entre os vários níveis (Aguinis e Kraiger, 2009). No nível individual, a TOTADO se concentra nos efeitos do evento de TD&E no comportamento dos egressos, abrangendo aspectos pessoais e profissionais. Não foram identificados, na revisão de literatura efetuada para esta pesquisa, trabalhos que verificassem a aplicabilidade da proposta de taxonomia de Birdi.

3.4 Subjetividade

Estudos sobre o tema subjetividade e trabalho voltam-se para as experiências e vivências dos trabalhadores no mundo do trabalho, de forma abrangente, envolvendo questões como gênero, etnias, processos e transformações no trabalho, saúde e doença (Jacques, 2003). Normalmente, são abordados por meio de métodos qualitativos, privilegiando a articulação entre identidade e trabalho, bem como a importância que o trabalho exerce na individualidade.

A avaliação na educação, tanto em organizações escolares como não-escolares, é fenômeno complexo porque revestido de subjetividade, intangibilidade e abstração. Avaliações com características de monólogo, ainda predominantes, não são capazes de captar toda essa complexidade. “O caráter dialógico é fundamental nas mediações homem-

mundo, homem-escola, homem-organização” (Lima, 2007). Nesse sentido, a busca de significados nas experiências vividas pelos alunos, em cursos oferecidos por suas organizações de trabalho, com foco nos impactos pessoais e profissionais que essa participação gera, mostra-se objeto adequado para a abordagem qualitativa aqui proposta.

Os cursos objetos de avaliação no âmbito da presente pesquisa se situam na esfera ligada a uma formação mais ampla, não voltada para o simples ajustamento do servidor ao seu ambiente de trabalho. Reivindicam o caráter de educação, combinada à geração e à disseminação de um saber próprio inerente ao Poder Legislativo. Duas dimensões se relacionam à sistematização desse conhecimento e são promovidas pelo Programa de Pós-Graduação em análise: o ensino, por meio dos cursos de especialização, e a pesquisa, com a formação de grupos de pesquisa e o incentivo a publicações, em revista própria e externas. Seguem, nessa linha, a perspectiva de formação apontada por Nogueira (2005):

Formar alguém não é apenas transmitir informações e habilidades ou socializar técnicas e modelos. Acima de tudo, é fixar perspectiva, ou seja, estabelecer parâmetros intelectuais, éticos e político. Trata-se de um processo de preparação para a vida, de articulação e de totalização dos saberes, de diálogo com a história e a cultura. O maior desafio dos processos educacionais – e particularmente daqueles que têm objetivos aplicados, como é o caso das Escolas de Governo – está precisamente em encontrar um ponto de equilíbrio, um *tertium datur*, entre formação e capacitação (Nogueira, 2005, p. 176).

3.4.1 Memória educativa

Com o foco descrito acima e visando à aproximação com os respondentes que possibilitasse alcançar aspectos mais subjetivos que nem sempre são captados no processo normal de avaliação, buscou-se resgatar a memória educativa do egresso, entendida como o seu percurso escolar até o curso de pós-graduação objeto de estudo. Afinal, educação

reveste-se de complexidade, e “o ser humano é ao mesmo tempo biológico, social, afetivo, psíquico, místico e racional. A educação, ao construir o conhecimento com referências ao global, ao contextual, de modo multidimensional, mobiliza a complexidade, pois há elementos diferentes que são inseparáveis e que constituem o todo” (Prazeres, 2007).

A técnica de levantamento da memória educativa tem sido aplicada nas pesquisas referentes à formação de professores, como meio de investigação da influência de vivências anteriores sobre sua prática docente atual. Assim, “o levantamento das experiências mais significativas da trajetória de vida escolar possibilita ao professor esclarecer sua postura profissional e pessoal, bem como considerar, para além da competência técnico-metodológica, a relevância de aspectos subjetivos no seu exercício profissional” (Mota, Bomfim e Neto, 2008). Estudos sobre essa técnica foram conduzidos por pesquisadores em programa de aperfeiçoamento de professores de ensino médio, mais especificamente nas áreas das ciências e matemáticas, em 1998, na Universidade Aberta do Distrito Federal (idem). Posteriormente, foi uma das estratégias utilizadas em pesquisa de doutorado sobre a resignificação do papel da psicologia da educação na formação continuada de professores de ciências e matemática, em tese apresentada na UnB (Almeida, 2002).

Em busca de explicações férteis sobre os caminhos que conduzem à prática docente atual e à identidade do sujeito como professor, a técnica de levantamento da memória educativa, por meio de aporte teórico da Psicanálise, trabalha a reflexão do indivíduo quanto ao seu fazer pedagógico e suas experiências de vida escolar, conjugando o “eu” profissional com o “eu” pessoal. O tempo que passou como aluno, em contato com professores, colegas, conteúdos, normas e rituais da escola determinou sua formação e lhe permite construir implicitamente teorias sobre ensino e aprendizagem (Almeida, 2002). A

memória educativa, portanto, é tida como instrumento rico de enunciação do sujeito e de pesquisa na área da educação, pois, por meio do resgate de aspectos subjetivos, não cristalizados, aparentemente não importantes, torna-se ponto de partida para reconstrução da identidade profissional e do entendimento do indivíduo sobre sua atuação.

Nesse sentido, a técnica do levantamento da memória educativa, por seu aspecto de conversa, troca e expressão, com busca qualitativa de dados para análise, mostra-se apropriada aos objetivos desta pesquisa. Também se reforça quanto ao ineditismo da sua aplicação em avaliação de egressos, seguindo linha defendida por estudiosos na qual é necessário criar formas novas e criativas de avaliar, com a combinação de elementos quantitativos e qualitativos, desapegando-se de padrões rígidos ainda característicos do ambiente escolar (Vianna, 2005).

CAPÍTULO 4 – A PESQUISA DE CAMPO: MÉTODO E PROCEDIMENTOS

4.1 O modelo de pesquisa

Tendo como objeto o Programa de Pós-Graduação do Cefor, a presente pesquisa voltou-se à investigação dos possíveis impactos que a participação em cursos especialização provocaram na vida pessoal e profissional dos alunos, em sua quase totalidade servidores públicos.

Segundo Trevisan e Chamon (2007), uma das finalidades de pesquisar egressos é a possibilidade de encontrar respostas para uma das mais importantes questões que uma instituição de ensino superior deve se fazer ao emitir cada certificado: que transformações o curso e a instituição foram capazes de operar em um estudante que nela se formou? Essas transformações, medidas em termos de melhorias significativas no desempenho geral da pessoa treinada, configuram-se o propósito desta pesquisa: levantar os impactos da ação educacional.

As possíveis transformações foram investigadas no nível do indivíduo, com foco nos impactos na vida pessoal e profissional dos egressos de dois cursos de pós-graduação *lato sensu*. A pesquisa de campo tomou como base a experiência subjetiva dos egressos, buscando a percepção desses reflexos, o resgate da sua memória educativa, entendida como o seu percurso escolar até o curso de pós-graduação objeto de estudo, e os aspectos envolvidos na conceituação de educação legislativa. Paralelamente, foram buscadas informações para avaliação dos resultados alcançados pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor, com o objetivo de identificar possibilidades de melhorias.

Por se tratar de programa de educação oferecido em ambiente de uma organização

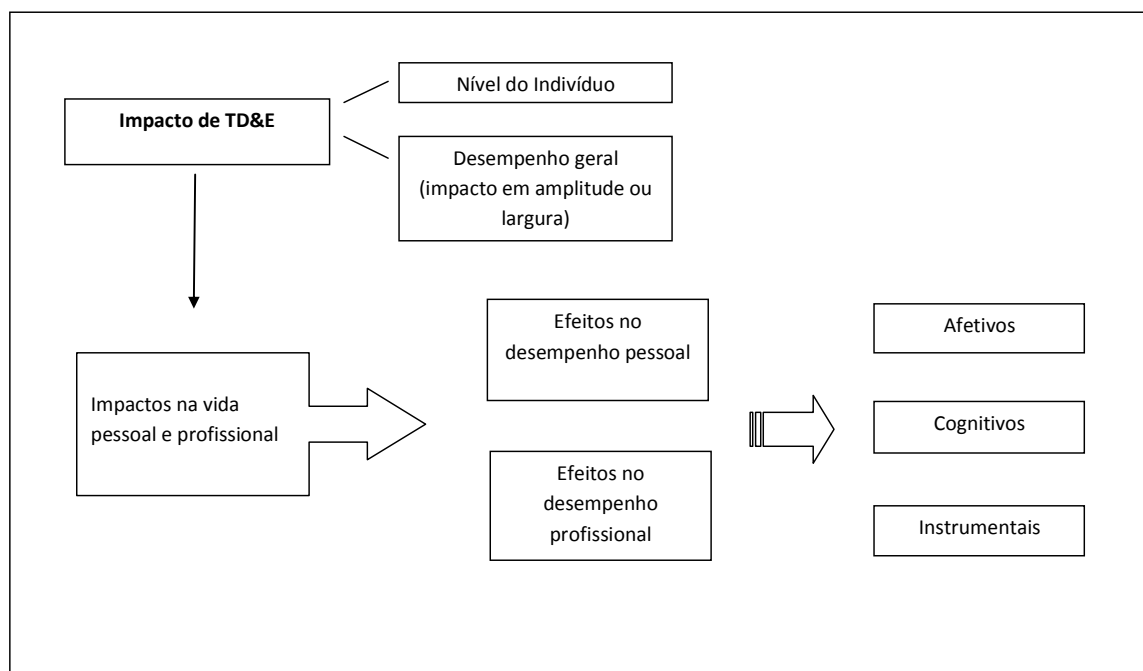
do trabalho, julgou-se necessário investigar também o outro lado da questão, ou seja, se os alunos perceberam apoio suficiente para transferir os ensinamentos obtidos durante o curso em benefício da sua instituição, seja a Câmara dos Deputados ou demais órgãos de origem. A literatura em avaliação de programas de TD&E aponta para a importância de variáveis ambientais como preditoras da transferência do aprendido, superando, inclusive, características pessoais do aluno, tais como sociodemográficas, psicossociais, motivacionais e cognitivo-comportamentais (Meneses *et al*, 2006). Muitas vezes, o ambiente de trabalho para onde o aluno retorna após concluído o curso não reproduz o ambiente proposto durante a aprendizagem, tornando-se fator restritivo à transferência. Dessa forma, buscando identificar eventuais facilitadores ou dificultadores para aproveitamento do aprendido, foram levantadas informações sobre o ambiente de trabalho em que o aluno está (ou esteve) inserido, tanto em período pré quanto pós-curso. O desejo de aperfeiçoamento da atuação profissional, com consequente aproveitamento dos novos conhecimentos no local de trabalho, tem surgido como uma das principais intenções das turmas indicadas em levantamento de expectativas realizado no início de cada curso.

Com base nas informações colhidas, buscou-se, assim, expor a proposição de um modelo de avaliação de egressos de cursos de pós-graduação *lato sensu*, voltado especificamente ao contexto de educação legislativa no qual servidores públicos e atores ligados ao Parlamento são o público alvo. O propósito deste modelo de pesquisa, apresentado na Figura 6, foi identificar os efeitos, a longo prazo, que a participação nos cursos geraram nos desempenhos pessoal e profissional dos egressos. Nesse sentido, a pesquisa pode ser considerada como investigação em amplitude (ou largura) do impacto dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, visto que se refere às melhorias no desempenho

geral e não se destinou aos objetivos instrucionais, mas focou-se sobre aspectos ulteriores à participação do aluno no curso.

Esses resultados foram, então, comparados aos exemplos de indicadores de efeitos a longo prazo no nível do indivíduo, conforme proposta na Taxonomia de Resultados de Treinamento e Desenvolvimento (TOTADO) descrita por Birdi (2010): afetivos, cognitivos, psicomotores, fisiológicos e instrumentais (intrínsecos, extrínsecos, relacionais e não-associados).

Figura 6: Modelo proposto de avaliação de impacto de curso de pós-graduação *lato sensu*



4.2 A classificação da pesquisa

Gil (2010) propõe quatro critérios de classificação das pesquisas: segundo a área de conhecimento, finalidade, objetivos e métodos empregados. Tomando por base esse roteiro de classificação, a presente pesquisa se encaixa, quanto à área de conhecimento, em uma

das sete áreas classificadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a saber, a área das Ciências Sociais Aplicadas. Quanto à finalidade, pode ser classificada como pesquisa aplicada, já que “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem” (Gil, 2010). Em relação aos seus objetivos mais gerais, trata-se de uma pesquisa exploratória, no sentido em que busca maior familiarização com o objeto de estudo, que foi investigado, provavelmente, pela primeira vez no contexto em que se aplica. O delineamento da pesquisa, que define os métodos empregados, foi basicamente o de levantamento de campo (*survey*), por meio de análise documental, aplicação de instrumento estruturado de levantamento, grupo focal e entrevistas individuais.

Dentre o rol de estratégias destinadas ao estabelecimento dos aspectos técnicos de pesquisa, definiu-se pelo delineamento característico da Pesquisa de Avaliação, adequada para a avaliação de programas, projetos, políticas, etc (Martins e Theóphilo, 2007). A pesquisa de avaliação pode ser conceituada como uma investigação empírica que avalia fenômenos dentro do seu contexto real. Os seus resultados são utilizados para decisão sobre a continuidade de programas, acréscimo ou redução de recursos e demais decisões de cunho avaliativo, com base na efetividade do programa (*idem*).

Tendo em vista que o objeto de pesquisa foi configurado por duas turmas de dois cursos de especialização realizados pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor, órgão ligado à estrutura administrativa da Câmara dos Deputados, com foco sobre a trajetória pessoal e profissional dos egressos (alunos que finalizaram os cursos com aprovação), um dos propósitos do trabalho foi proceder à pesquisa de avaliação do processo, com possível geração de propostas de aperfeiçoamento.

4.3 As etapas da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em quatro etapas estruturadas de forma a promover uma complementação subsequente da coleta de dados: análise documental, levantamento, grupo focal (para um primeiro contato com o público) e entrevistas individuais. Cada etapa foi planejada de acordo com o seu delineamento característico, com instrumentos específicos e representatividade da população pesquisada. A Tabela 10 apresenta a síntese do método e dos procedimentos adotados.

Tabela 10: Método de pesquisa e procedimentos adotados

Cursos avaliados	Nível de avaliação	Complexidade	Instrumentos de coleta de dados	Fontes de coleta de dados
<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo – IP, 3ª edição, realizada no período de outubro/2007 a abril/2009, com 27 alunos concluintes; 	Impacto no indivíduo	Amplitude (largura)	Análise documental Questionário estruturado Grupo focal Entrevistas individuais	Documentos (Atos normativos da instituição, projeto pedagógico de cada curso, planos de curso de cada disciplina, relatórios de avaliação) Coordenadores Participantes (egressos dos cursos)
<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Especialização em Processo Legislativo – PL, 3ª edição, realizada no período de agosto/2008 a abril/2010, com 27 alunos concluintes; 				

4.4 A seleção e o acesso aos participantes da pesquisa

Em sua concepção estrita, o termo egresso abrange todo aluno que deixou uma instituição de ensino, seja por conclusão do curso com aprovação (os titulados ou diplomados), seja por outras razões, como desistência, transferência, desligamento, jubramento. Com base nesse entendimento, egresso seria, portanto, todo ex-aluno (Pena, 2000).

Para os efeitos deste estudo, entretanto, foi adotado o conceito mais restrito de egresso, entendido como sendo aquele ex-aluno que tenha obtido aprovação no curso em que participou, tendo, portanto, direito ao certificado de conclusão de curso de pós-graduação.

Dessa forma, fizeram parte da pesquisa os egressos dos seguintes cursos:

- Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo – IP, 3ª edição, realizada no período de outubro/2007 a abril/2009, com 27 alunos concluintes;
- Curso de Especialização em Processo Legislativo – PL, 3ª edição, realizada no período de agosto/2008 a abril/2010, com 27 alunos concluintes;

Tanto o Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo quanto o Curso de Especialização em Processo Legislativo são cursos fundamentais na área do Parlamento, sustentam o funcionamento do Programa e encontram-se atualmente na quarta edição, já tendo alcançado nível de oferta consolidada. Pelas temáticas que abordam, representam as esferas de atuação do servidor da área legislativa da Câmara dos Deputados e demais profissionais interessados ou atuantes no Parlamento, voltadas para o processo legislativo propriamente dito e para o processo político mais amplo. Assim, pelo caráter de importância que apresentam para o contexto de educação legislativa, por estarem consolidados e por serem direcionados ao público alvo mais direto do Programa, a escolha dos dois cursos se justifica para composição da amostra submetida à avaliação de egressos proposta no âmbito desta pesquisa.

A seleção dos egressos para participação em cada etapa da pesquisa obedeceu a critérios específicos, que serão explicitados nos tópicos correspondentes a seguir.

4.5 O perfil dos participantes

A turma do Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo – IP 3ª edição era formada, no momento de início das aulas, por 30 alunos. Desses, 27 alunos concluíram o curso com aprovação e, de acordo com o critério adotado, foram elencados como participantes da pesquisa. Todos os egressos eram servidores da Câmara dos Deputados, com presença ligeiramente maior de representantes do sexo feminino (14, correspondendo a 52%). A parcela de servidores efetivos representava 67% da turma, enquanto o restante era composto de ocupantes de cargos de livre provimento, atuantes, principalmente, na área legislativa da Casa (gabinetes parlamentares, lideranças de partidos e outros). A idade média era de 41,4 anos (DP = 7,3), sendo que a maior parte (60%) tinha entre 36 e 45 anos. O tempo de trabalho médio na Câmara dos Deputados equivalia a 12 anos (DP = 7,8), com tempo mínimo de um ano e máximo de 31 anos. Em relação à formação em nível de graduação, os cursos mais informados foram Biblioteconomia e Direito. Oito egressos informaram já possuir um curso em nível de especialização e três egressos já haviam alcançado o nível de mestrado.

A turma do Curso de Especialização em Processo Legislativo – PL 3ª edição, também era composta, no início, por 30 alunos, sendo 26 da Câmara dos Deputados. Os demais, oriundos de outras instituições, participaram do processo seletivo por iniciativa própria (um aluno do Senado Federal, um da Câmara Legislativa do DF, um da UnB e um da Secretaria de Educação do DF). Concluíram o curso com aprovação 27 alunos e, de acordo com o critério adotado, foram elencados como participantes da pesquisa. Os que não concluíram eram servidores da Câmara dos Deputados. Havia presença ligeiramente maior de egressos do sexo masculino (15, correspondendo a 56%). Dos egressos vinculados à Câmara dos

Deputados, 65% pertenciam ao quadro de servidores efetivos, enquanto o restante era composto de ocupantes de cargos de livre provimento, atuantes, principalmente, na área legislativa da Casa (Departamento de Comissões, gabinetes parlamentares, lideranças de partidos e outros). Considerando todos os egressos, a idade média era de 40 anos (DP = 7,2), com a maior parte (66%) também situada na faixa entre 36 e 45 anos. O tempo de trabalho médio nas instituições equivalia a 8,9 anos (DP = 6,4), com tempo mínimo menor que um ano, e máximo de 21 anos. Os cursos de graduação mais informados foram Jornalismo, Direito, Administração e Letras. Onze egressos informaram já possuir cursos em nível de especialização (dois possuíam dois cursos), enquanto nenhum egresso possuía mestrado.

4.6 Os instrumentos

4.6.1 Análise documental

Com o objetivo de levantar informações sobre os princípios que orientam a instituição promotora e sobre os cursos avaliados, foram reunidos documentos que descreviam suas motivações, contextualização, objetivos, planejamento instrucional, métodos de aplicação, avaliações e outras informações necessárias. Assim, a análise documental fundamentou-se no Ato da Mesa da Câmara dos Deputados nº 69/1997, de instituição do Cefor, no seu Regulamento, na Portaria nº 69/2005, que instituiu e fixou as normas de funcionamento do Programa de Pós-Graduação, nos projetos pedagógicos de cada curso avaliado e nos planos de curso de cada disciplina. Os projetos pedagógicos foram analisados quanto às justificativas, aos objetivos, à concepção e ao conteúdo programático dos cursos, bem como quanto ao perfil esperado dos egressos. Os planos de

curso foram analisados quanto aos objetivos e ao conteúdo de cada disciplina. Além disso, os relatórios de todas as etapas de avaliação do curso, aplicadas aos alunos, professores e orientadores, foram objetos de leitura e análise, buscando levantar dados exploratórios que orientassem a construção das etapas subsequentes. Foram, ainda, realizados contatos com os coordenadores e professores dos cursos para detalhamento das informações colhidas.

Como etapa preliminar de levantamento de informações para construção das próximas etapas da pesquisa, os dados colhidos na análise documental concentraram-se na caracterização dos cursos avaliados, com levantamento dos seus objetivos, perfil dos egressos e resultados de avaliações aplicadas, e estarão descritos em Procedimentos de Análise e nos resultados dos demais instrumentos.

4.6.2 Questionário estruturado

Durante o período de coleta de dados foi aplicado questionário estruturado, com perguntas fechadas (Anexo 1), endereçado a todos os egressos de ambos os cursos. Os que participaram do grupo focal ou que foram entrevistados preencheram os questionários nesses momentos. Os demais foram contatados por e-mail, ao qual era anexado o formulário, que podia ser preenchido no próprio computador ou impresso para preenchimento manual. O retorno poderia ser por e-mail ou por entrega física.

Nesta etapa, buscou-se levantar informações quantitativas, com visão temporal de antes e após a participação no curso, ligadas ao local de trabalho, situação funcional, função comissionada ocupada, complexidade das atividades desenvolvidas, grau de dificuldade de realização do curso e percepção quanto à consecução dos objetivos do Programa de Pós-Graduação.

Como o público total dos cursos era, em grande maioria (acima de 90%), composto por servidores da Câmara dos Deputados, a elaboração do instrumento privilegiou a busca de informações que retratassem a realidade vivida por esse grupo específico de egressos. Assim, as perguntas sobre local de trabalho antes do curso e no momento atual, situação funcional (também antes do curso e no momento atual) e sobre a percepção do egresso acerca da efetividade dos resultados alcançados pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor (igualmente antes do curso e no momento atual) foram respondidas apenas pelos servidores da Câmara dos Deputados (efetivos ou ocupantes de cargos de livre provimento). As perguntas sobre complexidade da principal atividade desenvolvida no trabalho (antes do curso e no momento atual) e sobre o grau de dificuldade enfrentado para cumprir as tarefas e atividades do curso (durante o curso e para concluí-lo) foram respondidas por todos os que preencheram os questionários.

O índice de retorno geral foi bastante satisfatório, alcançando 78%. Esse índice foi maior para o curso IP 3ª edição (85%) do que para o curso PL 3ª edição (70%). A facilidade de contato com os egressos, devido ao fato de serem, em grande maioria, servidores da própria instituição, além das iniciativas do Programa de Pós-Graduação para manutenção dos laços de relacionamento (estímulo ao ingresso em grupos de pesquisa e extensão, possibilidade de atuação como docentes ou orientadores, existência de veículos próprios de publicação, envolvimento em ações de avaliação, entre outros), explicam esses resultados. Esse já é um indicador, resultante da presente pesquisa, de que essas iniciativas devem ser mantidas e ampliadas.

4.6.3 Grupo focal

Foi realizado grupo focal, com a participação de egressos selecionados de ambos os cursos, com o objetivo de obter descrição detalhada das suas percepções a respeito do curso que participaram. O foco do roteiro temático foi a identificação de possíveis reflexos em suas vidas pessoal e profissional, o levantamento da memória educativa do egresso, a percepção de suporte psicossocial e os aspectos envolvidos na conceituação de educação legislativa, além dos sentimentos quanto à experiência vivenciada. Informações colhidas nas etapas anteriores, especialmente na análise documental, influenciaram na construção do tópico guia e na preparação para a condução do grupo focal. Além disso, como forma de triangulação, previa-se detalhar alguns dados colhidos no questionário de levantamento.

Como se tratava de um primeiro contato qualitativo com a população pesquisada, a técnica do grupo focal foi escolhida por possibilitar a interação dos participantes, entre si, em relação ao tema proposto, com influências recíprocas espontâneas quanto às experiências e ideias relatadas, gerando potencial para produzir resultados mais ricos e ampliados do que a entrevista individual ou em grupo. Essa abordagem tem potencial para possibilitar ao pesquisador maior compreensão das representações. Além disso, a técnica é adequada à pesquisa exploratória, à aproximação com o tema e possui natureza claramente qualitativa, características que fazem parte do delineamento desta etapa da pesquisa.

Segundo Gui, “a principal vantagem do grupo focal é a oportunidade de observar uma grande quantidade de interação a respeito de um tema em um período de tempo limitado” (Gui, 2003).

Na literatura, há consenso em torno do tamanho recomendável para o grupo focal, especialmente no que tange à quantidade mínima, e menos em relação à quantidade

máxima de componentes. A maioria dos autores concorda que o grupo focal deva ser de tamanho médio, com o mínimo de seis e o máximo entre oito e 12 participantes.

Configurações dentro desses parâmetros permitem melhor gerenciamento do grupo e possibilitam que as representações sejam tomadas em medida adequada, como especifica Oliveira e Freitas: “Na definição do tamanho do grupo deve-se ponderar para que ele seja pequeno o suficiente para todos terem a oportunidade de partilhar suas percepções e grande o bastante para fornecer diversidade de percepções” (Oliveira e Freitas, 1998).

A primeira opção para escolha dos participantes do grupo focal foi a seleção por desempenho, baseado na média aritmética calculada sobre as notas finais nas nove disciplinas de cada curso. Esperava-se distribuir os alunos em quatro grupos, representados pelos quartis da população, classificando-os como desempenho baixo, médio, bom ou excelente e, daí, obter as diferentes representações desses grupos estratificados. Entretanto, o resultado atingido demonstrou grande homogeneidade das médias obtidas pelos alunos, visto que as medidas de dispersão, como desvio padrão e coeficiente de variação, mostraram-se extremamente baixas, denotando pequeno grau de variabilidade. Dessa forma, a conclusão foi que a estratificação procurada não resultaria em representatividade que pudesse distinguir o espectro de opiniões com base no desempenho dos alunos. Optou-se, então, pela amostragem aleatória simples, na qual todos os alunos teriam a mesma probabilidade de ser selecionados para participar do grupo focal, independentemente do seu desempenho, e a escolha de um aluno não afetaria a possibilidade de qualquer outro ser selecionado.

Para tanto, foi utilizada a tabela de dígitos aleatórios apresentada em Martins e Theóphilo (2007). Os alunos aptos a participar do estudo foram numerados e sorteados a

partir de um ponto aleatório da tabela, escolhendo-se números na sequência até que fosse completada a amostra de egressos selecionados por curso. Apesar de guiado pelas leis da probabilidade, o critério adotado ganha força pelas características da população, que atende a um princípio básico relacionado com a representatividade das amostras aleatórias, apresentado por Richardson: “Quanto maior for a fração de amostragem, maior será a probabilidade de obter uma amostra representativa” (Richardson, 1999). Tendo em vista que a população, composta pela totalidade dos egressos de ambos os cursos, era de 54 indivíduos, sendo considerada pequena, a fração de amostragem para o grupo focal criado estabelece-se em torno de 15%, o que garante, em boa medida, a representatividade da amostra para esta primeira etapa de contato com os participantes.

Além disso, o critério utilizado ganha representatividade quando se considera que as turmas de alunos de um curso, pela sua própria especificidade de convivência, de ação conjunta, de conjugarem passado e objetivos comuns, formam “grupos naturais” (Bauer e Gaskell, 2008), que podem possibilitar a interação necessária quanto aos aspectos discutidos. Conjugada à natural variedade de interesses, valores e espectros de pontos de vista em relação ao meio social que partilharam (e que, em muitos casos ainda partilham, como demonstrarão os resultados) considera-se essa representatividade capaz de traduzir, de forma fiel, as diferentes representações sobre a vivência durante o curso e os respectivos impactos na vida pessoal e profissional, que é o objetivo maior da presente pesquisa.

Assim, com base nos critérios descritos, foram selecionados 14 alunos (sete de cada curso), para os quais foram enviados convites de participação no grupo focal, ressaltando o caráter de voluntariado. Tendo em vista eventuais questões que poderiam impedir o comparecimento de todos, bem como a possibilidade de recusa do convite, a quantidade

selecionada foi superior à real composição do grupo, prevista para oito a dez egressos. Com essas medidas, viabilizou-se a realização de grupo focal com a participação de oito egressos (três do curso IP e cinco do curso PL). Todos eram servidores da Câmara dos Deputados, sendo seis efetivos e dois Secretários Parlamentares. O grupo estava igualmente dividido entre homens e mulheres, a média de idade era de 43 anos, e o tempo médio de trabalho na Casa era de 12 anos. Quatro egressos estavam lotados em órgãos da área legislativa, enquanto os outros quatro prestavam serviços na área administrativa. A formação em Direito era compartilhada por quatro participantes, sendo que também quatro egressos já possuíam outros cursos de especialização (um possuía duas especializações, além do curso que estava sendo avaliado). Ressaltando que os dados referem-se ao momento de entrada dos alunos nos cursos, esse perfil de participantes, por suas características, apresentava muita similariedade com o perfil das turmas avaliadas.

O grupo focal foi conduzido pelo pesquisador, com a participação de uma psicóloga para lidar adequadamente com situações, que surgissem eventualmente, de prejuízo no plano emocional decorrente da recuperação de lembranças e marcas íntimas do participante. Ao final, não houve ocorrências desse tipo. Entretanto, apesar do roteiro do grupo focal não levantar questões que gerassem, de forma direta, potencial dano emocional, a preocupação com as questões éticas da pesquisa recomendaram a presença de psicóloga preparada para apoiar o sujeito no caso dessa necessidade eventual. Contou, ainda, com a participação de uma observadora, com a função de fazer anotações durante as sessões, a fim de enriquecer a interpretação das transcrições.

A sessão do grupo focal foi realizada no dia 28/03/2011, às 16h, em uma das salas de aula da sede do Cefor, com gravação integral em áudio, autorizada por todos os

participantes em documento formal. Todo o planejamento da sessão estava previsto em um tópico guia (Anexo 2), elaborado pelo pesquisador, que serviu de orientador da condução do grupo focal. Inicialmente, foram explicitados os objetivos da pesquisa e assegurados os princípios de sigilo, tratamento, utilização e divulgação somente de forma consolidada, sem possibilidade de identificação do participante. Houve bastante interesse, participação e colaboração dos egressos, que aproveitaram a oportunidade para relembrar suas experiências durante o curso e visualizar a evolução de suas vidas desde a conclusão. Falaram abertamente sobre os temas levantados, sem ter sido percebida nenhuma insegurança devido a estarem tecendo comentários, em última análise, sobre situações do seu órgão de trabalho. A sessão do grupo focal durou 1 hora e 34 minutos.

O planejamento do grupo focal previa baixo nível de envolvimento do moderador, privilegiando a discussão semiestruturada, conforme previsto no tópico guia. Foram colocadas questões amplas e abertas, a partir dos temas previamente definidos. Os participantes foram estimulados a discutir livremente, fazer comentários, compartilhar opiniões e expor argumentos. Dessa forma, foi seguida a recomendação de que “o moderador encoraja ativamente todos os participantes a falar e a responder aos comentários e observações dos outros membros do grupo”. (...) “O objetivo é avançar a partir de uma discussão liderada pelo moderador, para uma discussão onde os participantes reagem uns aos outros.” (Bauer e Gaskell, 2008). Não foi estabelecida a necessidade de alcançar consenso sobre os temas discutidos, e sim levantar a variedade de pontos de vista e o que os fundamentava e justificava. Não foi procurado, portanto, um “fechamento” de cada tema. A cargo do moderador ficou avaliar quando a discussão sobre determinado tema estivesse esgotada a ponto de passar para o seguinte.

Visando garantir maior produtividade da reunião e facilitar a participação de todos, algumas regras foram estabelecidas: que um participante falasse por vez, que houvesse automonitoração para não se alongar demasiadamente nas colocações, que fossem evitadas conversas paralelas, que todos fossem estimulados a falar e que houvesse preocupação com a clareza das externalizações, já que a sessão estava sendo gravada. De forma geral, essas orientações foram seguidas pelos egressos, o que proporcionou objetividade e participação efetiva.

O tópico guia estabeleceu as seguintes questões norteadoras, que foram apresentadas aos participantes no decorrer da sessão:

- O curso trouxe reflexos na sua vida pessoal?
- O curso trouxe reflexos na sua vida profissional?
- Que lembranças marcaram seu percurso de formação até o curso?
- Como você se sente como profissional do Legislativo?
- O curso contribuiu para você como cidadão? Como?
- Como se caracteriza o seu ambiente de trabalho em relação à sua participação no curso?

Além dessas, algumas questões de apoio estavam sugeridas no tópico guia para utilização pelo moderador em caso de necessidade de aprofundamento de temas levantados durante as discussões:

- A respeito do tema “X”, o que vem à cabeça de vocês?
- Do que discutimos até aqui (ou sobre esse ponto), o que é mais importante para você?
- Por que isso é importante para você?

- Qual sua opinião a respeito do que o colega falou?
- Quando você diz que isso é assim, o que você quer dizer?
- Por que isso é assim?
- Você (ou alguém) teria outros exemplos a respeito disso?
- Essa é uma situação que pode ser generalizada ou se trata de um caso específico?
- Se você puder resumir sua experiência em uma palavra (ou frase), qual seria?

4.6.4 Entrevistas individuais

Após o contato inicial por meio do grupo focal, e com entendimento ampliado em relação ao tema, foram realizadas 10 entrevistas individuais com egressos selecionados aleatoriamente de ambos os cursos, com o objetivo geral de detalhar e buscar compreensão das percepções de impactos da formação de especialista nas suas trajetórias pessoal e profissional. Paralelamente a esse objetivo principal, buscaram-se elementos que possibilitassem confirmar evidências coletadas no questionário estruturado e no grupo focal, em forma de triangulação de métodos de pesquisa, com intenção de elevar o grau de confiabilidade do estudo. A quantidade de entrevistas não foi definida *a priori*. O critério para definição da quantidade suficiente de entrevistas, tendo em vista o objetivo da pesquisa, foi o da saturação, mediante a percepção da ocorrência de repetições e de que novas entrevistas não iriam ampliar a qualidade da coleta. Além disso, considerou-se a capacidade de transcrição e análise do *corpus*, diante do prazo destinado à pesquisa e ao seu relato. Esses são os dois motivos que Bauer e Gaskell (2008) informam para concluir que há um limite máximo que cada pesquisador é capaz de fazer e analisar.

O critério de seleção dos entrevistados foi o mesmo adotado para o grupo focal, ou

seja, amostragem aleatória simples por meio de tabela de dígitos aleatórios. Dos dez participantes, oito eram servidores da Câmara dos Deputados, um da UnB e um da Secretaria de Educação do DF. Dos oito servidores da Câmara dos Deputados, três eram efetivos, sendo os demais ocupantes de cargos de livre provimento. A maioria (sete servidores) estavam lotados em órgãos da área legislativa da Casa. O grupo de entrevistados era composto por seis mulheres, a média de idade era de 42,5 anos, e o tempo médio de trabalho dedicado à instituição era de nove anos. Novamente, Direito foi o curso de graduação mais informado, sendo que cinco egressos já possuíam outro curso de especialização. Reforçando a observação de que os dados referem-se ao momento de entrada dos alunos nos cursos, esse perfil de participantes, complementando o da turma participante do grupo focal, aproximou-se, em muito, do perfil da população avaliada.

O tópico guia das entrevistas (Anexo 3) foi construído de forma semiestruturada, para que houvesse um roteiro base de orientação, mas que também houvesse espaço para o acréscimo de novas questões ou abordagens pelo pesquisador. Foi explicado inicialmente o objetivo da pesquisa e entregue, para leitura e assinatura, o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 4), com informações sobre o processo de coleta de dados, o caráter de participação voluntária, o procedimento de gravação, o tratamento e uso do material levantado e a garantia de sigilo. As entrevistas iniciaram-se com um estímulo ao egresso para que recuperasse os impactos percebidos na sua vida, decorrentes da participação no curso. Essa primeira questão aberta, com incentivo ao entrevistado a discorrer livremente, com suas próprias palavras e com o tempo necessário para reflexão, foi a seguinte:

- Passado esse tempo desde a conclusão do curso (IP – 2 anos ou PL – 1 ano), fale sobre os impactos na sua vida.

À medida que o entrevistador percebia que as externalizações do entrevistado iam se concluindo ou se repetindo, novas questões norteadoras eram lançadas, visando obter esclarecimentos, aprofundamentos e acréscimos em relação aos seguintes tópicos:

- Reflexos na vida pessoal. Exemplos.
- Reflexos na vida profissional. Exemplos.
- Trajetória de formação até o curso. Lembranças, exemplos.
- Suporte do ambiente de trabalho em relação à participação no curso. Antes, durante e após. Facilitadores e restrições. Exemplos.
- Como se sente como profissional do Legislativo. Exemplos.
- Contribuições para você como cidadão. Exemplos.

Além do encorajamento verbal e não-verbal, outras questões e indagações eram apresentadas ao entrevistado, de forma a estimular o aprofundamento de pontos de vista relevantes para a pesquisa:

- O que vem à cabeça do entrevistado a respeito do tema “X”.
- Importância do que foi conversado até aqui.
- Opinião do entrevistado a respeito de “X”.
- Esclarecimentos ou detalhamento sobre o que o entrevistado disse.
- Outros exemplos.
- Situação que pode ser generalizada ou caso específico.
- Resumo da experiência em uma palavra ou frase.

Para finalização, normalmente eram escolhidas questões coloquiais, perguntando se o entrevistado tinha dúvidas ou sugestões, se havia colocações adicionais ou pontos não esclarecidos, bem como deixando em aberto a possibilidade de contatos posteriores para clarificação de algum trecho ou fala não entendidos.

As entrevistas foram realizadas em diferentes locais, de acordo com a preferência e disponibilidade dos entrevistados. Algumas ocorreram em salas do prédio do Cefor, outras nos locais de trabalho dos participantes. Todas transcorreram sem dificuldades, em clima amistoso e de colaboração. Percebeu-se que os entrevistados, de forma geral, demonstraram contentamento em discorrer sobre suas experiências durante o curso e sobre suas realidades vividas como egresso, tanto em termos pessoais, quanto profissionais. Mesmo aqueles que demonstravam mais inibição no início da conversa, ao longo do tempo sentiam-se mais à vontade para expor seus pontos de vista e, por vezes, algumas informações de caráter mais pessoal. O tempo planejado para duração máxima de cada entrevista foi de até 1 hora e meia. A duração média das entrevistas realizadas foi de 50 minutos.

A escolha das entrevistas individuais como método complementar de coleta de dados baseou-se na expectativa que essa forma de abordagem amplamente qualitativa pudesse ser instrumento adequado para alcançar a subjetividade das percepções dos egressos, construída após tempo considerável de conclusão dos cursos (dois anos para o IP e um ano para o PL). Assim, buscou-se compreender a realidade vivida pelos egressos, por meio do estímulo à externalização das suas percepções sobre os reflexos e impactos que a participação no curso provocou em suas vidas. Para localização dos conceitos de educação legislativa, verificou-se como o egresso percebeu a importância do curso na sua trajetória de formação, desde o momento que ele entendeu que essa qualificação, destinada a prepará-

lo para atuação como servidor do legislativo, tenha iniciado. Também buscou-se a vivência do egresso em termos de preparação para o exercício da cidadania, seja por ações próprias ou por mudanças de atitude em relação ao tema. Outro ponto explorado foi o do suporte à sua participação no curso, por meio do levantamento da percepção de fatores restritivos ou facilitadores ao seu desempenho, localizados especialmente no ambiente de trabalho. Ainda como parte do objetivo da pesquisa, a entrevista voltou-se para a identificação de resultados alcançados pelo Programa de Pós-Graduação em análise, visando avaliar a qualidade dos cursos e gerar propostas de aperfeiçoamento. Como a característica da entrevista é a exploração ampliada e detalhada dos espectros de opiniões dos sujeitos, várias outras representações e pontos de vista puderam ser alcançados, justamente pela flexibilidade do roteiro e pelo planejamento de abordagem livre, no qual o estímulo ao entrevistado partiu de perguntas bastante abertas. Essa estratégia mostrou-se acertada, tendo em vista a riqueza de conteúdos presentes nas falas registradas, além dos inicialmente esperados, conforme pode ser verificado nos capítulos Resultados e Discussão.

4.7 Os procedimentos de análise

4.7.1 Análise documental

Como etapa preliminar do levantamento de dados, a análise documental, baseada em roteiro pré-estabelecido, proporcionou a caracterização dos cursos avaliados da forma abaixo e gerou subsídios à construção dos roteiros do grupo focal e das entrevistas individuais, que serão tratadas nos tópicos correspondentes.

Caracterização do Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo – IP 3ª edição

O objetivo geral do curso era “formar profissionais altamente qualificados para aprofundar e complementar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao domínio de funções definidas na sua atuação profissional na área do Legislativo” (Câmara dos Deputados, 2006). Os objetivos específicos, relacionados no Projeto Pedagógico do Curso (Câmara dos Deputados, 2006), eram:

- “a) Qualificar profissionais para uma atuação mais efetiva nas instituições e nos processos políticos da Câmara dos Deputados;
- b) Desenvolver conhecimentos e habilidades do servidor que auxiliem o Legislativo nas relações com os outros poderes do governo e as diversas instâncias sociais;
- c) Oferecer aos servidores da Câmara dos Deputados um espaço para a reflexão crítica e aquisição de novos conhecimentos sobre as instituições e processos políticos do Legislativo;
- d) Possibilitar o desenvolvimento de projetos de estudos específicos no campo das instituições e processos políticos do Legislativo.”

O Projeto Pedagógico descreve o perfil do egresso da seguinte forma: “espera-se que os egressos desenvolvam habilidades e competências necessárias à análise crítica dos diversos aspectos do Poder Legislativo, assim como apresentem contribuições para o aprimoramento das funções da Câmara dos Deputados, sobretudo aquelas ligadas ao fortalecimento da democracia e do exercício da cidadania.”

Caracterização do Curso de Especialização em Processo Legislativo – PL 3ª edição

O objetivo geral do curso era idêntico ao do curso IP 3ª edição, qual seja, “formar profissionais altamente qualificados para aprofundar e complementar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao domínio de funções definidas na sua atuação profissional na área do Legislativo” (Câmara dos Deputados, 2006). Já os objetivos específicos, relacionados no Projeto Pedagógico do Curso (Câmara dos Deputados, 2006), eram os seguintes:

- “a) Oferecer uma formação específica aos funcionários da Câmara dos Deputados e a outros profissionais com vistas a possibilitar-lhes uma atuação mais efetiva no campo do processo legislativo;
- b) Aprofundar a compreensão do processo legislativo, interpretando criticamente as suas normas e procedimentos;
- c) Qualificar profissionais para realizar estudos específicos na área do processo legislativo;
- d) Contribuir para a formação de profissionais multiplicadores do conhecimento sobre o processo legislativo.”

O perfil do egresso, descrito no Projeto Pedagógico, também era idêntico ao do curso IP 3ª edição: “espera-se que os egressos desenvolvam habilidades e competências necessárias à análise crítica dos diversos aspectos do Poder Legislativo, assim como apresentem contribuições para o aprimoramento das funções da Câmara dos Deputados, sobretudo aquelas ligadas ao fortalecimento da democracia e do exercício da cidadania.”

As respostas dos alunos de ambos os cursos à pesquisa de levantamento de expectativas aplicada antes do início das aulas mostraram que as principais motivações para

ingressar como aluno foram de aprofundar conhecimentos, atualizar-se na área e a possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido diretamente no trabalho que executavam, mostrando que a grade curricular apresentava correlação com as atividades desenvolvidas pela maior parte da turma. O interesse pelo tema e a oportunidade de aprimoramento profissional que poderia resultar em crescimento na carreira ou aproveitamento de oportunidades, além da continuidade da vida acadêmica, também foram elementos motivadores citados pelos alunos. Em suma, as turmas buscavam maior capacitação profissional para proporcionar melhores resultados em escala pessoal, junto ao seu grupo de trabalho e na instituição.

Ao final, ambos os cursos foram avaliados de forma positiva, tanto por alunos quanto por professores e orientadores. A conclusão foi que os cursos atingiram seus objetivos e, no geral, as expectativas dos alunos foram alcançadas. Vários pontos de ajuste foram levantados durante e após os cursos, por meio dos formulários de avaliação aplicados. Alguns desses pontos, como sugestões dos alunos para aperfeiçoamento da prática de professores e orientadores foram repassados e discutidos com esse público. Outros, mais voltados à organização geral dos cursos, foram registrados e muitos deles adotados em edições posteriores.

4.7.2 Questionário estruturado

Os dados colhidos com a aplicação do questionário estruturado foram organizados e apresentados de forma descritiva, com o objetivo de melhor visualização. Os resultados foram descritos em tabelas de distribuição de frequências e percentagens, com indicação das medidas informadas antes da realização dos cursos e no momento atual (quando da

realização da pesquisa). Assim, foi possível identificar a evolução temporal da trajetória do egresso em aspectos como o local de trabalho, situação funcional, percepção da complexidade do trabalho desenvolvido, grau de dificuldade enfrentado durante o curso e para concluí-lo e avaliação sobre o cumprimento dos objetivos do Programa de Pós-Graduação.

O objetivo desta etapa foi o de levantar dados iniciais de impactos objetivos da participação nos cursos, que pudessem ser detalhados nas etapas seguintes.

4.7.3 Grupo focal e entrevistas individuais

Tanto a sessão do grupo focal quanto as entrevistas individuais foram gravadas e transcritas integralmente, resultando no *corpus* para análise. No total, esse *corpus* resultou da transcrição de 10 horas de gravação de áudio. A transcrição manteve a fala integral dos participantes, preservando a forma coloquial e eventuais erros. A noção de *corpus* adotada foi a descrita por Bauer e Gaskell (2008), na qual é entendido como o material destinado à análise, determinado previamente pelo pesquisador. Possui, portanto, características de finitude e arbitrariedade. Seguindo recomendação dos autores citados, as análises se concentraram nos limites desse *corpus*, procurando sistematizar toda a diferença nele contida.

Considerando ainda a observação abaixo citada dos autores, a transcrição do grupo focal e da quase totalidade das entrevistas individuais foi realizada pelo próprio pesquisador, visando essa aproximação íntima e com o mínimo possível de intermediação:

“A fim de analisar um corpus de textos extraídos das entrevistas e ir além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas, é essencial quase que viver e sonhar as entrevistas – ser capaz de

relembrar cada ambiente entrevistado, e os temas-chave de cada entrevista. Há uma perda de informação no relatório escrito, e o entrevistador deve ser capaz de trazer à memória o tom emocional do entrevistado e lembrar por que eles fizeram uma pergunta específica.” (Bauer e Gaskell, 2008).

A interpretação foi feita a partir do método construtivo-interpretativo, que se baseia, em um primeiro momento, na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (n.d.), com a classificação do material transcrito em categorias temáticas, baseada em analogias de conteúdo, a partir de critérios previamente estabelecidos. Entretanto, em um segundo momento, não há contagem de frequência das unidades categorizadas, diferenciando-se da análise de conteúdo clássica. A análise foi realizada de forma indutiva, sem definição de categorias *a priori*. Inicialmente, foram organizadas conforme as questões norteadoras apresentadas aos egressos. Ao final, emergiram do conteúdo das respostas dos participantes, tanto do grupo focal quanto das entrevistas individuais, orientadas pelo referencial teórico e pelos objetivos da pesquisa. O critério adotado para identificação das categorias, a partir do *corpus*, foi o da proximidade semântica, no qual os trechos de falas que compunham um mesmo significado eram reunidos sob um tema comum. O propósito era obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, recorrências que foram agrupadas para compor categorias empiricamente definidas, permitindo a interpretação de conhecimentos relativos ao objeto da pesquisa.

A fase de pré-análise consistiu de leitura flutuante, para conhecimento e organização das macro mensagens contidas nos textos. Essa leitura de aproximação foi facilitada pela realização anterior da quase totalidade das transcrições pelo próprio pesquisador. Uma das conclusões dessa fase foi a de que os textos resultantes tanto do grupo focal quanto das 10

entrevistas individuais estavam adequados à análise, pois apresentavam representatividade e homogeneidade, tendo como foco os objetivos da pesquisa.

Como resultado, foram identificadas inicialmente cinco categorias gerais, indicadoras de impacto dos cursos, diretamente ligadas aos eixos temáticos condutores do grupo focal e das entrevistas individuais: 1) reflexos na vida pessoal; 2) reflexos na vida profissional; 3) memória educativa; 4) reflexos como profissional do Legislativo; e 5) reflexos como cidadão. Além dessas, foram identificadas duas categorias não classificadas como indicadora de impacto dos cursos, mas de caráter relevante para o processo avaliativo: 6) suporte em relação à participação no curso e ao retorno ao local de trabalho (entendida como condição ou explicação alternativa aos efeitos dos cursos) e 7) sugestões para aperfeiçoamento do Programa e das condições oferecidas.

A partir de novas leituras do material, inclusive com a participação de dois juízes⁶ para confrontar as escolhas de trechos de falas e suas classificações em categorias, foram sendo identificados marcos interpretativos mais amplos e novos princípios organizatórios. Além do critério básico, já descrito, de classificação semântica, as seguintes exigências de qualidade de categorias, estabelecidas por Bardin (n.d.), foram observadas: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade (e fidelidade) e produtividade. O processo foi exaustivo, com várias repetições e revisões, buscando atingir o grau de leitura profunda que traduzisse, de forma mais real possível, a realidade subjetiva dos egressos. Afinal,

“Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.” Vygotsky (2000)

⁶ Estudantes de graduação recrutados pelo pesquisador, com experiência em análises de conteúdo.

Assim, ao final do processo, as categorias resultantes do processo de análise e interpretação foram as descritas abaixo:

1. Conhecimento: aprendizagem ampla sobre o Poder Legislativo, o processo político e o funcionamento das casas parlamentares, gerando segurança e autoeficácia;
2. Pertencimento: sentido de pertencimento à instituição, entre os pares e como profissional do Legislativo;
3. Empoderamento: sentimento de evolução e emancipação, nova visão de si mesmo e nova percepção do trabalho, com reconhecimento profissional e valorização;
4. Aplicação: valor instrumental do curso pela percepção de aplicabilidade dos conhecimentos para atuação no local de trabalho;
5. Relacionamento: formação de laços de amizade e de relações profissionais e sociais duradouras;
6. Oportunidades profissionais: convites profissionais, mudança para área desejada de trabalho e aquisição de vantagens de benefícios;
7. Retorno aos estudos: oportunidade para satisfazer o desejo e a necessidade de voltar a estudar;
8. Vida acadêmica: capacitação para entrada ou retorno a funções do mundo acadêmico, como professor, pesquisador ou orientador;
9. Educação para a cidadania: oportunidade de reflexão quanto à atuação cidadã, de informação e esclarecimento sobre o Poder Legislativo, com aquisição de visão mais crítica e postura mais questionadora;
10. Valorização pessoal: percepção de apoio, reconhecimento e valorização pela família e

amigos;

11. Motivações para ingresso no curso: aspectos e condições considerados como elementos motivadores para participação no curso; e

12. O curso em si – validação: avaliação positiva dos cursos em termos de conteúdo programático, formação profissional do egresso, qualidade do corpo docente, apoio da coordenação e sistemática de avaliação.

A finalidade da análise de conteúdo é possibilitar inferência sobre o tema pesquisado. Nesse sentido, o processo de construção de categorias, com alternância entre a leitura vertical para apreensão do sentido geral de cada entrevista, com a leitura transversal dos trechos das falas dos egressos classificados em categorias delimitadas por semelhanças de sentido, permitiu alcançar um grau de compreensão maior dos impactos percebidos pelos egressos, em todos os níveis e papéis relatados, além de aprofundar nesse universo complexo que a visão de longo prazo desde a conclusão dos cursos trouxe à tona. A interpretação focou-se no conteúdo das categorias temáticas, sob a referência principal do objeto de pesquisa. Tendo a teoria de avaliação de ações de TD&E como suporte, especialmente o referencial sobre impacto em amplitude no nível do indivíduo, bem como os conceitos que regem o novo campo da educação legislativa, a finalidade foi ir além da simples descrição dos dados e alcançar uma interpretação objetiva e produtiva de toda a subjetividade levantada.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos na etapa quantitativa, na qual foi aplicado o questionário estruturado, e na etapa qualitativa, com a realização do grupo focal e das entrevistas individuais.

5.1 Dados quantitativos

Inicialmente, por meio de questionário de levantamento sociodemográfico e de avaliação enviado a todos os egressos, buscou-se obter visão temporal da sua trajetória desde o início da participação nos cursos avaliados até o momento atual. No caso do Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo – IP 3ª edição, esse espaço de tempo correspondeu a dois anos, enquanto para o Curso de Especialização em Processo Legislativo – PL 3ª edição, foi de pouco mais de um ano. O questionário buscou levantar informações sobre local de trabalho, situação funcional, percepção da complexidade do trabalho desenvolvido, grau de dificuldade enfrentado, durante o curso e para concluí-lo, e percepção sobre o cumprimento dos objetivos do Programa de Pós-Graduação.

No decorrer do período entre o término do curso e o levantamento de dados, houve movimentação de alguns participantes quanto ao local de trabalho na Câmara dos Deputados. Assim, antes do curso, 80% dos respondentes estavam lotados em órgãos da área legislativa da Casa, aumentando para 85% essa parcela no momento da avaliação. Na leitura desse dado, pode-se chegar à conclusão que o movimento verificou-se apenas no curso IP. Entretanto, uma verificação mais detalhada dos números demonstra que, no curso PL, houve movimentação rumo à área legislativa e, também, um caso de ex-aluno que

trabalhava nessa área e que deixou de ser servidor da Câmara dos Deputados. Essa situação foi verificada na etapa qualitativa da pesquisa, mais especificamente no grupo focal, com o relato, de uma ex-aluna do curso PL, de movimentação da área administrativa para a área legislativa em decorrência dos conhecimentos e contatos adquiridos no curso. O fato do delineamento da pesquisa prever a triangulação (combinação de métodos quantitativos e qualitativos) possibilitou relacionar esses resultados. A Tabela 11 apresenta os dados colhidos sobre local de trabalho.

Tabela 11: Resultados da pergunta “qual o seu local de trabalho na Câmara dos Deputados antes do curso e no momento da avaliação?”

	Antes do curso		Hoje	
	Freq.	%	Freq.	%
Órgãos da área legislativa	32	80%	34	85%
Órgãos da área administrativa	8	20%	5	12,5%
Não trabalho mais na CD			1	2,5%

Entre os servidores efetivos, revela-se movimento em direção à ocupação de funções comissionadas (FCs) e de galgar funções de maior nível. Nota-se que houve redução na quantidade de servidores não-ocupantes de FC, paralelamente a acréscimo de mesmo tamanho na quantidade de ocupantes de funções de maior nível. Entretanto, verificando-se mais detalhadamente os resultados, o movimento foi de ocupação das funções de menor nível, enquanto os antigos ocupantes galgavam funções mais elevadas. A Tabela 12 apresenta os resultados quanto à ocupação de funções comissionadas.

Tabela 12: Resultados da pergunta “no caso de servidor efetivo, indique a FC ocupada”

	Antes do curso		Hoje	
	Freq.	%	Freq.	%
Funções de menor responsabilidade (FCs 4 e 5)	16	55%	16	55%
Funções de maior responsabilidade (FCs 5 em diante)	6	21%	10	35%
Não ocupante de FC	7	24%	3	10%

Há clara percepção entre os respondentes de aumento da complexidade do seu trabalho, elevando de 17% para 62% os que classificam sua principal atividade como de alta complexidade desde o encerramento dos cursos. A Tabela 13 descreve os resultados relativos a essa percepção.

Tabela 13: Resultados da pergunta “como você classifica a complexidade de sua principal atividade desenvolvida no trabalho?”

	Antes do curso		Hoje	
	Freq.	%	Freq.	%
Baixa	1	2%	0	-
Média	34	81%	16	38%
Alta	7	17%	26	62%

Os respondentes encontraram maior dificuldade para cumprir as atividades de conclusão do curso, caracterizadas pela etapa de elaboração e defesa da monografia, do que para cumprir as atividades próprias do período de aulas. Esses resultados estão apresentados na Tabela 14.

Tabela 14: Resultados da pergunta “como você classifica o grau de dificuldade enfrentado para cumprir as tarefas e atividades do curso?”

	Durante o curso		Para concluir o curso	
	Freq.	%	Freq.	%
Baixo	2	5%	2	5%
Médio	33	79%	15	36%
Alto	7	17%	25	60%

Ficou demonstrada, entre os respondentes, evolução positiva da percepção sobre a consecução do objetivo do Programa de Pós-Graduação do Cefor e de seus resultados, aumentando de 40% no início dos cursos para 75% no momento da avaliação os que classificaram os resultados alcançados como efetivos. Essa pergunta teve como objetivo comparar a percepção dos servidores da Câmara dos Deputados antes de tomarem contato com o Programa de Pós-Graduação como alunos e após a conclusão dos cursos. A Tabela 15 apresenta esses resultados.

Tabela 15: Resultados da pergunta “como você classifica os resultados alcançados pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor?”

	Antes do curso		Hoje	
	Freq.	%	Freq.	%
Não efetivos	2	5%	0	-
Parcialmente efetivos	22	55%	10	25%
Efetivos	16	40%	30	75%

Os dados completos desta etapa da pesquisa estão disponíveis no Anexo 5.

5.2 Dados qualitativos

Esta etapa da pesquisa buscou levantar os componentes subjetivos dos impactos percebidos pelos egressos dos cursos avaliados e a relevância desses impactos nas suas vidas pessoal e profissional. A abordagem qualitativa adotada, com a realização de grupo focal e de entrevistas individuais, focou na complexidade e multiplicidade dessas percepções, visando o aprofundamento dos resultados obtidos nas etapas anteriores.

Como resultados, foram identificadas as 12 categorias que serão apresentadas e comentadas a seguir. Partiremos das categorias que reúnem relatos de aspectos de maior relevância considerando tratarem-se de cursos voltados para aprendizagem no domínio

cognitivo. Percorreremos as categorias definidas pela análise de conteúdo e traçaremos alguns comentários a título de articulação de conteúdos significativos e/ou relevantes para o objeto de estudo. Como já citado no capítulo anterior, as categorias identificadas foram: 1) Conhecimento; 2) Pertencimento; 3) Empoderamento; 4) Aplicação; 5) Relacionamento; 6) Oportunidades profissionais; 7) Retorno aos estudos; 8) Vida acadêmica; 9) Educação para a cidadania; 10) Valorização pessoal; 11) Motivações para ingresso no curso; e 12) O curso em si – validação.

5.2.1 Conhecimento

Os egressos de ambos os cursos relataram ganhos e reflexos positivos em vários aspectos pessoais e profissionais com a obtenção de conhecimento amplo sobre o Poder Legislativo, o processo político e o funcionamento das casas parlamentares, mais especificamente, a Câmara dos Deputados. A aprendizagem foi ressaltada como um dos resultados mais importantes do curso, gerando mais segurança nos temas abordados e, conseqüentemente, no trabalho diário, decorrentes do sentimento de autoeficácia adquirido.

Essa ampliação no espectro de informações para entender melhor o universo composto pelo mundo legislativo e político, ganho de fundamento teórico para entender o funcionamento da Casa, do Poder Legislativo e do processo político, alargar horizontes de conhecimento e alcançar mudança de postura no trabalho e na vida, são reflexos indicativos dos impactos identificados por egressos.

...foi muito positivo na minha vida no sentido de que agora eu entendo mais como funciona a Câmara. Quando se trabalha na área meio, mesmo não aplicando, eu consigo entender. (PL)

...contribuiu para eu entender como é todo o processo. (IP)

... a política sempre esteve na minha vida. O que faltava pra fazer algumas análises era exatamente o fundamento teórico, que esse curso me deu (...) se eu já tinha uma dimensão razoável do que o conhecimento é capaz, hoje eu tenho absoluta convicção do que o conhecimento pode fazer pra mudar... (IP)

...abriu o leque com relação ao conteúdo, que eu não tinha, não dominava. (IP)

Entrevistados relataram sentimento de adquirir maior segurança, derivada da complementação necessária ao conhecimento que já detinham e nível de percepção mais abrangente da realidade dos temas envolvidos com sua atuação profissional.

Eu me considero mais bem preparada e isso me dá segurança no meu trabalho... (PL)

...foi extremamente eficaz (...) por ver um outro olhar sobre a atividade que eu desenvolvia (...) hoje eu sou mais capaz de ver (...) as coisas que estão acontecendo com mais condições de estar enxergando uma disputa partidária, uma disputa muita vezes pessoal do deputado, coisas que eu não observava. (IP)

... abriu horizontes (...) o curso de pós-graduação atingiu aquele objetivo que eu imagino pra ele, de ampliar conhecimento político, visão, forma de olhar para o lugar onde eu trabalho, além de conhecimento em si que eu achava que tinha um certo domínio e depois vi que eu não tenho. (IP)

...me ajudou a entender melhor a Casa, como encaminhar as proposições, em que momento, o que é necessário naquela ocasião do plenário (...) aprimorou bastante os meus conhecimentos. (PL)

...foram oportunidades de amadurecimento do conhecimento do processo (legislativo). (PL)

Eu sei que o parlamentar que eu trabalho sabe da minha capacidade e das minhas condições de decidir, até na sua ausência, questões que são inerentes ao processo legislativo. Então, isso já me traz felicidade, reconhecimento e também satisfação, tanto no campo profissional quanto no pessoal. (PL)

Aproximação mais íntima com o trabalho e com a instituição, decorrente do conhecimento obtido, foi relatada.

... depois que eu fiz o curso eu consegui ter uma outra visão do que é o processo legislativo, do que é a complexidade do trabalho na Câmara dos Deputados. Porque muitas vezes falam assim “trabalho na Câmara dos

Deputados”, mas você não conhece realmente os caminhos mais obscuros, que trazem mais dificuldade... (IP)

... acho que uma instituição que pode investir nos seus servidores é uma instituição que está trabalhando pra si, ela está se estruturando. Então, eu acho que esse é um investimento muito grande que a Câmara faz com os seus servidores e eu me sinto realizada de estar mais preparada depois do curso (...) isso me deu uma base muito grande... (PL)

Vários impactos relatados pelos egressos tiveram como base a ampliação dos horizontes de conhecimento nos temas tratados nos cursos, com visão de transferência desse ganho na aquisição de autoeficácia em aspectos pessoais, instrumentais e profissionais. Assim, grande parte das categorias elencadas como resultados de impacto dos cursos, descritas a seguir, estão baseadas no sentimento de aquisição de conhecimento amplamente citado pelos egressos. Poderiam ser definidas como, por exemplo, conhecimento e pertencimento, conhecimento e empoderamento, conhecimento e aplicação, e assim por diante.

5.2.2 Pertencimento

Relatos colhidos sugerem que o acréscimo de conhecimento e, conseqüentemente, de autoeficácia refletiu de forma abrangente no papel profissional do egresso, gerando sentimento de pertencimento à instituição, entre os pares e como profissional do Legislativo. Os ganhos referentes a informações recebidas sobre o Poder Legislativo, o processo político e o funcionamento do Parlamento ampliaram, segundo os entrevistados, oportunidades de contatos importantes no desenvolvimento dos trabalhos e estimularam a busca de mais conhecimentos e a sua multiplicação. Foi descrita percepção de investimento da instituição em sua formação, proporcionando motivação, satisfação, orgulho e

autoestima. Além disso, percebeu-se sentimento de privilégio pela oportunidade de participar do curso.

O ser humano precisa sentir que pertence a algo, a algum lugar, a um grupo. Ao mesmo tempo, sentir que esse lugar o pertence, que pode interferir e, acima disso, que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse lugar. A busca do saber, visando integrar-se a grupos de pessoas reconhecidamente detentoras de nível de conhecimento que marca uma diferenciação no ambiente de trabalho, foi relatada como caminho válido para sentir-se pertencente. Dentro disso, o desejo de alcançar patamar que possibilite discutir, referenciar e propor em pé de igualdade possibilitou idealizar mudança de nível na atuação profissional de egressos.

...fiz um trabalho de final de curso sobre o processo legislativo. Então, tive que procurar colegas dos setores na Coordenação de Comissões Permanentes, fui procurar pessoas na Secretaria Geral da Mesa, fui conhecer sistemas da Câmara que eu não conhecia, pra fazer minhas pesquisas. (PL)

... discutir com outras pessoas determinados assuntos, que antes eu ficava mais inibida, ou desconhecia, agora tenho mais segurança para falar, mesmo não trabalhando na área. (PL)

...Quando você ouve que as outras pessoas falam, você ter condição de conversar, de explicar, de argumentar, então isso veio só depois do curso mesmo... (IP)

...eu me senti muito feliz porque abre um novo campo de conhecimento. A gente começa a conviver e conversar com as pessoas sobre os assuntos, e também começa a ter mais interesse de acompanhar as sessões, porque tá mais informado, conhece melhor os trâmites, tudo isso favorece a autoestima também, não só profissionalmente, mas você também tá se reciclando, você tá se atualizando, você participa do mundo, e não tá ficando pra trás, isso é importante. (PL)

Decorrente desse sentido de pertencimento e do ganho de autoeficácia, relatos de iniciativas de multiplicação do conhecimento foram coletados.

...eu aprendi também a passar esse conhecimento pros outros. Volta e meia a gente faz uma mesa redonda aqui no gabinete mesmo pra falar de algumas coisas que aconteceram no Brasil, que estão acontecendo, e tal, qualquer um desses meninos que trabalham hoje com a gente sabem qual é o nosso papel. (...) na copa também de vez em quando a gente faz umas mesas redondas lá com as meninas da copa, que sempre vem um assessor ou outro também de outros gabinetes, e a gente começa a discutir os temas, dá um pouco de aula de história, dá aquelas informações que a gente recebeu, e vai espalhando um pouco a experiência. (IP)

Sentimento de pertencer à carreira de profissional do Legislativo e de vínculos com a instituição foram reforçados, segundo relatos dos egressos, resultantes de satisfação pela oportunidade de participação nos cursos, percepção de reciprocidade e de realização.

Eu me sinto privilegiada como servidora do legislativo, como servidora da Câmara. O que eu fiz, o que eu estudei para entrar aqui, e os cursos que eu tenho feito depois que entrei na Câmara, só têm me aperfeiçoado cada vez mais, especialmente essa pós-graduação... (PL)

...eu terminei o curso, apresentei minha monografia, saí daqui com uma outra visão, do que era o meu trabalho, do papel que eu desempenhava e da importância de estar trabalhando numa Casa tão importante... (IP)

É uma satisfação, porque você se sente fazendo parte da instituição. Você sente que a instituição está investindo na sua formação. (...) e te coloca numa posição positiva em relação à sua posição anterior, isso tudo traz mais empolgação. (...) dá mais vontade de contribuir, de fazer um trabalho bom (...) e quando a gente tá preparado, consegue fazer isso de uma forma mais profissional e motivado também, porque sabe que tem um retorno. (PL)

Do ponto de vista da valorização, eu só tenho a agradecer, porque a Câmara e o Cefor me proporcionaram esse curso, que é bastante caro, eu não sou um servidor efetivo... (PL)

Na medida em que se sente pertencendo a esse mundo de forma geral e à instituição em particular, a atitude de defesa surge de forma natural, como exemplificado abaixo.

A nossa Câmara, isso eu tenho até orgulho de falar, não como alguém que trabalha na Câmara, mas alguém que é brasileiro, é a partir dessas informações que eu obtive de outros parlamentos, inclusive do parlamento europeu, a nossa Câmara não tem igual. Não tem igual tanto na estrutura administrativa, na participação popular, nos mecanismos que tem de participação popular, que embora a gente ache que é pouco ainda, não tem

parâmetro. (...) como é que eu hoje tenho essa informação? A partir do curso, foi a partir desse curso que pôde me abrir esse leque de informações que eu sequer fazia ideia. (IP)

Eu me lembro quando comecei o processo de seleção para a pós, comentando com amigos, eu falei “ah, vou fazer uma pós-graduação lá na Câmara”; “pós-graduação na Câmara? Pós-graduação de quê, de ladroagem? Não tem nada para aprender lá”. Aí eu, “não, como assim? tem muita coisa para aprender na Câmara”. A sociedade não conhece a Câmara, é uma lástima. Então, eu chego a me emocionar um pouco com isso porque quando você pensa que pessoas aqui dentro da Câmara estão estudando a Câmara para dizer como ela é, é fantástico, porque não há isso. Pelo menos no Brasil eu conheço muito pouco. (PL)

...quanto mais você trabalha, e está aqui dentro, e vê o reconhecimento do Cefor em relação aos Cargos de Natureza Especial e Secretários Parlamentares, de dar oportunidade a eles de fazer um curso desse, acho que motiva a gente. Motiva a gente a defender o parlamento... (PL)

As pessoas lá fora não têm ideia do que seja a Câmara, só imaginam deputados corruptos, essa é a visão que têm. Eu acho muito positiva essa questão da Câmara valorizar o seu servidor, dar curso, aperfeiçoar, dar uma pós-graduação de graça pra gente (...) Assim, lá fora, eu só faço elogiar, apesar de que teve um período que eu tinha vergonha de falar que trabalhava na Câmara... (PL)

No nível individual, impactos positivos na autoestima pelo sentimento de fazer parte de um grupo de servidores públicos que se diferencia pelo conhecimento.

... a gente sai de um curso desse com a autoestima elevada, porque os servidores públicos são tão criticados, há tantas acusações feitas na imprensa (...) a gente vê a qualidade dos servidores, tanto dos servidores estudantes que estavam ali acompanhando, quanto dos servidores professores que deram o curso. (...) a gente sai com alto astral de perceber essa qualidade, que a gente encontra servidores dedicados, que se esforçam por melhorar, por aprender, por ganhar mais conhecimento para atuar depois... (PL)

Visão da importância do conhecimento no fortalecimento da instituição e de se sentir partícipe desse movimento, como elemento diferenciador, também foi demonstrada.

...eu acho que não tem nada mais mortal para qualquer instituição do que ter um pequeno grupo de pessoas que detêm o conhecimento e a informação, e que as outras pessoas são só mão de obra braçal para essas pessoas. Acho que o

Cefor, ao fazer esse tipo de curso, esse investimento nos servidores, ele quebra essa forma de enxergar as coisas. Quer dizer, ele dissemina o conhecimento, democratiza esse conhecimento entre todos os servidores e isso eleva a qualidade como um todo da Câmara. Eu acho que com isso a gente presta um serviço melhor para os deputados, à medida que você tem servidores mais capacitados, o parlamento como um todo se torna mais capacitado, você responde melhor às necessidades do parlamento e é um processo que ajuda nessa questão da democratização das instituições, quer dizer, você passa a ter no meio administrativo da Câmara uma vida muito mais democrática, uma disseminação do conhecimento muito mais igualitária, e isso fortalece a instituição... (PL)

5.2.3 Empoderamento

O termo empoderamento deriva do inglês *empowerment* e tem o sentido de ação coletiva decorrente da participação de indivíduos em espaços privilegiados de decisões e de consciência social. Para Paulo Freire, entretanto, “a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer” (Valoura, n.d.). Foi nessa linha de evolução e emancipação individual, de ampliação de autoeficácia e de aquisição de consciência que ultrapassa a tomada de iniciativa de conhecimento e superação que os egressos relataram a percepção de empoderamento após a participação nos cursos. Nesse sentido, foi descrito sentimento de evolução pessoal, nova visão de si mesmo e nova percepção do trabalho, resultando em reconhecimento profissional e valorização pelos colegas. O ganho de autoeficácia, percepção de capacidade para assumir maiores responsabilidades e novos desafios, autonomia pela ampliação da capacidade crítica em relação ao tema do curso, liberdade de posicionamento e capacidade de processar informações foram citados como reflexos percebidos pelos egressos. Além disso, relatos de aperfeiçoamento e afirmação profissional, ampliação de competência, poder de argumentação, a ponto de acrescentar algo mais ao

trabalho e até ousar. Participantes expressaram, também, sentimento de tornar-se referência em relação ao conhecimento adquirido.

Pesquisas brasileiras apontam que aprendizagem é um dos valores determinantes para que o trabalhador aponte utilidade para o trabalho que desempenha, juntamente com autonomia e reconhecimento, além da busca de utilidade para suas atividades dentro das organizações e para a sociedade (Tolfo e Piccinini, 2007). Nesse sentido, o sentimento de evoluir como profissional e como pessoa, após os conhecimentos adquiridos no curso, mostrou-se de grande relevância para os egressos, trazendo significância ao trabalho.

Eu poderia fazer uma leitura simplesmente burocrática de uma proposição que está tramitando e vai chegar ao final. Mas, se eu já fazia antes uma leitura política, hoje eu faço uma leitura política muito mais qualificada. Porque eu sei o que está em torno dessa disputa (...). Muitas dessas questões eu tinha capacidade de captar, mas não tinha nem a experiência, e nem o fundamento científico pra analisar. Hoje eu tenho. Hoje, o curso me viabilizou isso. (IP)

... eu vejo o primeiro projeto que eu elaborei um ano atrás, vejo um outro projeto que eu elaborei (atualmente), a técnica legislativa totalmente diferente. Tá clara a diferença (...) “poxa, não acredito que eu fiz isso.”(PL)

...eu me vejo hoje, com esse curso de pós-graduação, uma profissional mais capacitada, mais competente para desempenhar as funções que eu estou desempenhando, que eu jamais achava que ia dar conta de fazer. (...) isso é gratificante. (...) O que me ajudou a chegar nesse patamar foi o curso... (IP)

Esse novo significado na relação com o trabalho, decorrente de uma nova visão de si mesmo, gerou ações, iniciativas, vontades, sonhos e realizações. Algumas no campo de realização pessoal, outras voltadas para assumir maiores responsabilidades no trabalho, por iniciativa própria ou sob demanda.

...eu comecei a perceber, a dar sugestões diante do conhecimento que eu adquiri no curso. (...) então eu tive a oportunidade nesse sentido, das pessoas permitirem que eu começasse a atuar mais nessa área. Porque até então eu ficava restrita a minha área (...) Eu não dava pitaco nessa parte legislativa, na parte de projetos, de assessoramento em comissões e tudo mais. (IP)

...talvez seja o caso de alguém estar numa determinada posição dentro da (local de trabalho) (...) Me sinto (preparado pra isso) (...) cheguei a pensar, que eu poderia assessorar efetivamente, ocupar nominalmente uma função. (PL)

(concluir a monografia dá estímulo) pra enfrentar alguns desafios na própria rotina de trabalho, sem medo de assumir uma responsabilidade... (IP)

Percepção de ampliação da autoeficácia, da capacidade crítica e de afirmação profissional, decorrente de maior segurança em relação ao tema do seu trabalho, foi citada por egressos, diante do sentimento de autonomia nas relações com sua clientela específica, seja o deputado a quem assessorava, seja no atendimento ao público usuário do serviço que executa.

Eu acho que melhora a assessoria que eu dou para o parlamentar, por exemplo. Hoje, quando a gente senta para debater, ele tem uma posição e eventualmente eu tenho outra. (...) e aí tem argumentos de ambos os lados, e isso, para o exercício parlamentar, melhora. Por que? Porque são argumentos que não estão inculcados de interesse que não seja o de fundamentar uma decisão melhor. Eu acho isso muito legal. (IP)

Liberdade de analisar, de saber, por exemplo, que quando esse Código chega aqui, o que está em jogo? E aí, você fazer essa análise do que está em jogo, não apenas sob a ótica de que partido A, B ou C acham (...) mas sob a ótica do que você acha também, do que você aprendeu, da experiência que você acumulou. (...) na medida em que você adquire o conhecimento, você adquire liberdade, e aí você fica mais crítico. (IP)

Eu hoje já procuro enxergar o que tem de princípio por trás, e pra tentar de outra forma interpretar a legislação e muitas vezes adaptá-la àquilo que seria mais adequada (...) antes não (tinha essa visão). (IP)

Após esse curso eu passei a ter mais segurança no trabalho e ousar mais. Se antes me solicitavam um levantamento de legislação sobre o assunto X, eu entregava a legislação sobre o assunto X. Depois disso, eu pude acrescentar algo mais a esse trabalho em função da segurança adquirida, eu passei a ter segurança para entender que, dentro do processo legislativo, esse tipo de informação também é pertinente. (IP)

... você pode receber um pedido e dizer “deputado, isso aqui não dá certo, isso aqui eu não concordo, por causa disso, disso, disso, disso”. Mas pra você dizer isso, isso, isso e isso, você tem que ser formado, você tem que ser atualizado, você tem que ter curso de especialização, cada vez estudar mais, pra poder atender melhor. (IP)

Também junto aos colegas, essa percepção de empoderamento foi relatada, com indicadores de uma valorização profissional que pode servir de comparação no âmbito do seu local de trabalho.

Eu me senti bem na Câmara, porque me senti mais alegre, mais satisfeito no trabalho. Eu acho que está sendo possível concorrer, eu digo concorrer assim, de não ficar atrás nas pesquisas com os colegas (...) às vezes eu perguntava, “ah, aquele negócio...”, enquanto hoje eu não tenho mais que perguntar nada... (IP)

...eu sou mais metido a dar opinião e a participar das decisões aqui da Câmara. (...) a gente convive com pessoas que estão há muito mais tempo (...) na área (...) mas eu me sinto apto a discutir com elas, a dar opinião (...) dar a minha contribuição. Antes do curso, sentia que a minha contribuição seria pobre e hoje acho que eu tenho uma contribuição rica. (IP)

...após o curso eu comecei a ter um interesse maior, hoje já faço discurso, já entendo da parte de consultoria legislativa, já trabalho com projeto de lei. (...) de repente o colega “me ajuda aqui” eu vou lá e faço. (...) Se eu não tivesse tido a base que tive no curso, com certeza estaria hoje numa maior dificuldade. (IP)

De forma natural, o retorno ao ambiente de trabalho, agora com o título de especialista, proporcionou indicativos de reconhecimento profissional, valorização e respeito entre pares e chefia.

...quando do retorno, de cara eu tive que apresentar o meu trabalho para o grupo de colegas. (...) me senti prestigiada, um grupo de colegas quis conhecer o meu trabalho. (...) a nossa Diretora foi uma das pessoas que mais nos apoiou durante o curso, também deixou bem claro que gostaria que o nosso trabalho tivesse um rendimento diferenciado a partir de então. (IP)

...eu acho que depois do curso o respeito aumentou. (...) tanto das pessoas que criticavam antes, até do Diretor mesmo, acho que houve uma melhora de relacionamento... (PL)

... quando eu apresentei a monografia, o meu chefe falou “olha ai deputado, agora a gente já tem uma nova pós graduanda”, me deu os parabéns... (IP)

...eu sei que cresci bastante. Até (...) nas responsabilidades que hoje eu tenho enquanto assessora e o que eu tinha antigamente. (...) Hoje a minha responsabilidade é muito maior. (...) É, uma realização profissional, sem dúvida. (PL)

O meu trabalho final foi bem incorporado pela minha área de atuação. E, ao findá-lo, eu fui imediatamente convidada para compor um grupo de trabalho... (IP)

... a receptividade foi ótima. “Ah, que bom que você tá entendendo e que agora vai poder dividir as tarefas com a gente”... (IP)

Ainda resultante do sentimento de obter condições pessoais para agir autonomamente em relação aos temas estudados, outro indicativo surgido entre os egressos foi a percepção de tornar-se referência.

...é interessante como muda o perfil. Você deixa de ser aluno e passa a ser um especialista... (PL)

... eles (colegas de trabalho) viram que eu estava tendo um interesse maior naquela área; eu participava, dava sugestão, quando eles terminavam o trabalho vinham me mostrar; “ dá uma olhadinha aí, vê se tá ok, vê o que você acha...” coisas que até então não eram da minha alçada, não competiam a mim e eu não olhava... (IP)

...eu discuti muita coisa, eles (os colegas) passaram a recorrer muito, “ele tá sabendo disso aqui, tal e tal e tal”. (...) (Me) senti (uma referência) desde a chefia até os colegas, os pares. (PL)

...(após o curso) eu genericamente era tido ali como alguém que entendia do assunto, (...) eles (os colegas) entenderam que era uma coisa que eu tinha que contribuir (...) foi muito importante pra eu também perceber que eu cheguei ocupando um flanco que precisava ser guarnecido. Foi julgado assim. (PL)

5.2.4 Aplicação

Relatos indicativos de valor instrumental do curso pela percepção de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos para atuação no local de trabalho. Apesar de não serem cursos com objetivo instrumental imediato, das falas dos egressos afluíram experiências demonstrativas de correlação direta ou indireta dos conteúdos com o trabalho, resultando em melhoria da qualidade da atuação profissional. Houve demonstração de sentimento de

ampliação da autoeficácia, decorrente da obtenção de base de conhecimento para aplicação direta ou indireta no trabalho e de ganhos de produtividade mediante emprego de novas rotinas ou soluções.

Complementando o ganho de conhecimento amplo sobre o Poder Legislativo, a questão da aplicabilidade no trabalho foi amplamente citada, com exemplificações de situações nas quais o aprendizado foi diretamente aproveitado e, ao contrário, casos em que não houve essa aplicabilidade. Servidores que atuam na área legislativa (ou área fim, como foi citada), relatam maior aplicabilidade, enquanto aqueles lotados em órgãos administrativos (ou área meio) percebem uma aplicação mais difusa, resultante do ganho de conhecimento geral sobre o tema. As transcrições abaixo ilustram os pontos citados.

...tudo o que eu estudei estou conseguindo aplicar. (...) foi muito direcionado, a aplicabilidade está sendo direta, estou muito feliz por isso. (PL)

...resultado prático de um curso como esse, na facilidade com que você interpreta melhor os seus mecanismos de trabalho, você volta para o seu ambiente de trabalho com uma nova percepção (...) o seu trabalho começa a se desenvolver com mais facilidade, você consegue perceber problemas que antes você não percebia, consegue perceber soluções que antes também não percebia... (PL)

...a aplicação do curso de Processo Legislativo num setor como esse é muito prática, você leva pra lá um resultado muito prático e ajuda muito no desenvolvimento do trabalho, de novas rotinas... (PL)

...eu me sinto muito mais qualificada pra fazer o meu trabalho (...) enfim, a parte técnica, com certeza eu fiquei muito mais qualificada. (PL)

Em termos de assessoria eu acho que melhora muito porque você consegue ter mais argumentos. Não pra impor a sua ideia, mas pra ajudar a quem vai decidir, a ter mais profundidade na análise. Que, às vezes, também nem tem, porque às vezes não teve o acesso, tem a experiência, mas não teve o resto. (IP)

...sempre trabalhei nesse meio, pra mim teve uma valorização muito grande (...) acabou aprimorando bastante esse relacionamento que eu tinha com os parlamentares na Casa...(devido ao ganho de conhecimento sobre o parlamento brasileiro) (IP)

Nos casos em que não foi percebida aplicabilidade direta, o ganho de conhecimento foi ressaltado, gerando melhorias na atuação profissional de forma mais ampla, como já citado na categoria Conhecimento.

...não lido diretamente com o tema que a gente estudou no curso, então não há uma aplicação imediata entre o que eu estudei e o que eu faço lá. Mas, por exemplo, na parte de constitucional que a gente viu aqui, tivemos uma professora maravilhosa, as lições dela eu acho que foram autoaplicáveis, tudo o que a gente estudou cai como uma luva no dia-a-dia. (PL)

...apesar de não estar aplicando os conhecimentos adquiridos diretamente, eu acho que todos tiveram um ganho porque você aplica isso à maneira do seu trabalho, mesmo não sendo aqueles tópicos que você aprendeu academicamente. Porque eu acho que cria uma visão de análise, de síntese, discussões que a gente tem em sala de aula e pesquisas, que isso te dá instrumento para você, no seu dia-a-dia do seu trabalho, você aplicar, mesmo não sendo o foco... (PL)

Cabe destaque o relato de um egresso que, não sendo servidor de órgão do Legislativo, e sim do Executivo local, encontrou formas de aplicabilidade direta do conhecimento obtido no curso no seu trabalho:

...tive oportunidade de trabalhar com processo legislativo, de alguma maneira, na transição do governo (...) e agora nós estamos em pleno processo de reformulação da lei (...) Atuei também nas plenárias e nos bastidores, redigindo, corrigindo, adequando textos, lembrando do que foi ministrado no curso. Então, foi muito produtiva minha participação, por conta até do conteúdo que me foi passado. (PL)

...foi necessário mesmo que eu levasse, que eu chegasse com alguma contribuição lá. Eu vou dar só um exemplo claro. Eles insistem ainda em trabalhar maioria da seguinte maneira: “então não sei o que terá votos de 50% mais um”, que é uma conceituação que não se usa mais no Legislativo, ou é maioria simples, maioria absoluta, e tudo o mais. Então, esse tipo de correção eu fiz, precisei fazer isso várias vezes em muitos pontos diferentes. A ordenação, a sistematização, eu precisei fazer isso, fiz, fui muito elogiado, então eu entendo (...) que esses pontos foram muito importantes, que eu aprendi aqui e aplicar lá, foi muito importante. (PL)

5.2.5 Relacionamento

Estabelecimento de laços de amizade e de relações profissionais e sociais duradouras, gerando sentimento de integração, união e percepção de apoio para situações no curso, no trabalho e na vida. Na visão dos egressos, esses resultados contribuem para a geração de oportunidades pessoais e para a participação em outras esferas de conhecimento.

Os principais reflexos levantados pelos egressos dizem respeito à amizade e à manutenção de laços pessoais, mesmo depois de encerrado o curso, resultado da união verificada entre os alunos de ambas as turmas. Esse relacionamento próximo, construído pelos alunos, facilitou, durante o curso, a mobilização para resolução de questões pontuais como, por exemplo, insatisfação com professores.

Eu posso lembrar de uma situação que mostra a preocupação com a qualidade. O grupo ficar atento aos professores, como eles estavam se portando, quer dizer, não era simplesmente para a gente fazer um curso para ganhar a especialização (...) a gente demonstrou insatisfação em relação não só a um determinado professor, houve outra disciplina que a gente percebeu também que poderia melhorar e aconteceu essa melhora. (...) houve uma mobilização e eu acho que foi positiva, porque nós não ficamos parados. Houve uma mudança, e a mudança foi fruto dessa organização desse grupo nosso. Eu posso considerar como o momento marcante e que deixou a turma mais unida ainda. (PL)

Após o curso, os reflexos da amizade e da união da turma foram percebidos pelo estabelecimento de rede de contatos e relacionamentos, entre os egressos e com professores, o que gera sentimento de integração, facilita a resolução de problemas de trabalho e proporciona a abertura de portas dentro da Câmara dos Deputados.

Hoje eu já conheço gente que, se eu tenho um problema num lugar, é só ligar que o contato é direto, isso eu acho fundamental (...) ter um grupo de pessoas estudando aqui dentro, falando sobre a Câmara, e que se conhecem, mantém esse relacionamento depois, é fundamental. (PL)

...a nossa pós-graduação criou um grupo de amigos. (...) as pessoas passaram a conviver mais, a se encontrar, tanto pra discutir assuntos da Câmara, pra se apoiar em novas mudanças, vários colegas mudaram de setor, e essas mudanças aconteceram também porque se conheceram e criaram as oportunidades. (PL)

Acho que o curso abre também conhecimentos dentro da Casa, pra você saber quem conhece sobre determinado assunto. Então, assim que eu terminei o curso (...) vi o pessoal de redação final com uma dificuldade específica e sabia que um dos colegas do curso tinha feito uma dissertação nesse tema. (...) Então já sabia quem as pessoas podiam procurar... (IP)

...a nossa turma foi muito especial, nós conseguimos manter uma amizade não só com os colegas, mas também com os professores. Foi muito importante porque na maioria dos cursos que eu fiz os professores ficam sempre muito distantes, então fica num patamar o professor e no outro o aluno. E esse foi diferente, nós conseguimos entrosar todo mundo e pra mim isso foi muito importante... (PL)

...essa convivência na Câmara é uma convivência não só profissional, mas acaba sendo uma convivência pessoal, porque a gente conhece as pessoas, faz amizades, e isso é importante para a vida. (PL)

...laços de amizade que nós conseguimos construir com a turma. (...) o pessoal está sempre em contato por e-mail e dentro dos órgãos da Câmara. Abriam-se muitas portas (...) esse curso foi um facilitador de se abrir portas na Câmara... (IP)

A criação de laços dentro da turma também refletiu em aspectos mais pessoais, ligados à vida privada, em que foi possível encontrar apoio para situações de dificuldade.

Quando eu comecei a fazer o curso, estava passando por um momento muito difícil na minha vida, eu estava me separando. E o pessoal que eu conheci aqui no curso foi quem segurou minha barra. Inclusive um dos professores foi no fórum comigo no dia da separação(...) A galera falou “professor, tá acontecendo isso e isso com a (colega)...”. Então eu tive todo esse apoio. (IP)

Se não fosse o apoio dessa galera, eu não tinha segurado a onda. (...) A amizade que a gente fez foi de suma importância porque o pessoal me ajudou a seguir em frente, a levantar o astral... (IP)

De forma mais ampla, oportunidades de relacionamento obtidas a partir do curso geraram situações de integração a outras redes de multiplicação do conhecimento adquirido.

...a partir dessa experiência do Cefor, eu pude fazer contatos com servidores que trabalham em legislativos de outros países, da Espanha, de quase todos os países da América Latina.... (IP)

...a Assembleia Legislativa de São Paulo pediu o meu trabalho. (...) E eu encaminhei. (PL)

5.2.6 Oportunidades profissionais

Convites profissionais, concretizados ou não, dentro e fora do trabalho foram apontados por egressos, incluindo mudança para área desejada de trabalho na própria instituição. Ganhos diretos, no sentido de retorno concreto quanto à aquisição de vantagens ou benefícios, também foram relatados como impacto dos cursos.

Em muitas situações, servidores que desejam mudar de área de atuação dentro do próprio órgão, seja por razões concretas, como possibilidade de melhor remuneração, ou afetivas, relacionadas à busca por satisfação pessoal e profissional, planejam essa transição com base na aquisição de novas competências. Nesse sentido, o curso de especialização, oferecido pela própria instituição, pode se transformar em poderoso instrumento para alcance de uma posição desejada, conforme relato de alguns egressos.

...acho que tive muita sorte, porque eu trabalhava na área meio e passei a trabalhar na área fim (...) já tinha um tempo que eu estava pleiteando essa mudança, então eu consegui, também me favoreceu bastante ter esse curso, essa especialização, e eu estou aplicando na minha área de trabalho... (PL)

...depois do curso fui para uma outra área, aí foi totalmente diferente (...) estou me sentindo mais inteirada, porque estou trabalhando dentro do assunto que foi ministrado... (PL)

...eu tive interesse de trabalhar na parte legislativa e hoje ocupo um cargo de Assessora Jurídica (...) em função desse curso que eu fiz, que me especializou e me habilitou pra trabalhar nessa área. (PL)

...eu saí do setor uns dois, três meses depois que terminei o curso (...) diante da abertura que o curso me deu de visão, de locais de trabalho, das coisas que tinha pra desenvolver. Eu tive o interesse de buscar novos lugares, novos

setores, novos aprendizados. Então, não foi o setor onde eu trabalhava que me deu novas atividades, mas eu fui procurar em outro setor. (IP)

...estou com esse novo parlamentar, que me fez essa proposta e eu aceitei pelo fato de ser um desafio novo e de já ter algum conhecimento também na área, porque eu não seria louca de chegar pra ele e falar “eu vou trabalhar nessa parte” e não ter nenhum conhecimento. Então eu percebo que o fato de ter feito o curso me dá uma garantia também. (...) Pro meu lado profissional foi muito ganho, ganhei muito. Não só em termos de salário, que também teve, aumentou um pouquinho a proposta que o deputado fez pra mim. (IP)

Mesmo depois do curso, eu já tive convite para chefiar gabinetes de três parlamentares, fora o que já trabalho há 16 anos, então tem sempre, vai sempre engrandecendo... (IP)

Oportunidades profissionais paralelas à atuação no órgão de trabalho, mesmo não concretizadas, também foram relatadas, demonstrando ganho de visibilidade e expansão de raio de ação para além das fronteiras como servidor público.

Eu fui convidada por um cursinho pra dar aula de processo legislativo. (...) Mas eu não consegui não. Por conta do tempo. (PL)

...recebi um convite para trabalhar num escritório de advocacia que abriu aqui em Brasília, eles precisavam de uma contribuição nessa parte de processo legislativo, e sondei um pouco, acabei não indo, mas houve, pelo menos, um convite que se materializou no mundo prático em razão do curso aqui.... (PL)

Ganhos salariais resultantes de adicional de especialização foram comuns a praticamente todos os egressos, porém foi relatado apenas uma vez. Entretanto, um egresso demonstrou não dar importância a essa questão.

...teve uma alteração no plano de classificação de cargos do Executivo, ainda tive um incentivo também (...) saiu um plano de carreira que passou a considerar um fator financeiro pra mestrado, doutorado, especialização, então, coincidentemente eu tive esse incentivo. (PL)

Pra mim nem isso (adicional no salário). Se você me perguntar “você foi lá no teu órgão mudar?” Não. Duas especializações, eu nem sei se lá aproveita. Eu acho que aproveita. Pra mim a medida é outra, pra mim a medida é o conhecimento. Isso, pra mim, é que é o importante. Aí você tem colegas, por exemplo, que não, pô, querem é botar no salário mais 10%, mais 15%, nem sei quanto que é.” (IP)

5.2.7 Retorno aos estudos

O relato dos egressos evidenciou a percepção do curso como oportunidade para satisfazer o desejo e a necessidade de voltar a estudar, de se reciclar, de reagir a uma certa acomodação. As lembranças remetem a sentimento de prazer no estudo, na vontade de reviver o papel de aluno, na convivência em sala de aula e na satisfação pessoal decorrente desse movimento.

Para os egressos participantes, voltar a estudar significa, muitas vezes, acreditar na importância da aquisição contínua de novas competências e conhecimentos capazes de fazer frente aos desafios da vida. Significa também, a oportunidade que têm para dar esse passo fundamental para desenvolver-se pessoal e profissionalmente, quebrando, muitas vezes, a inércia construída pelo dia-a-dia.

Hoje no dia a dia, nessa vida louca que a gente vive, nesse ritmo alucinante, se você não buscar o meio pra fazer a diferença, você não vai fazer nunca (...) Se eu me acomodar, o que eu vou ser? (IP)

...hoje eu posso me dedicar a escrever um artigo que vai sair na América Latina inteira (...) vai me satisfazer na medida em que eu tive que pesquisar, eu tive que estudar, eu tive que aprender. Uma coisa que me dá prazer, é o estudo, é o conhecimento dando prazer. (IP)

O desafio da retomada, o enriquecimento do tempo com o estudo, o entusiasmo em reviver o convívio em sala de aula e outros estímulos de prazer foram apresentados como ganhos secundários no período de vivência dos cursos.

...foi importante nesse aspecto, (...) não se acomodar, pesquisar, estudar e ver que o estudo é importante. Acordar a pessoa (...) o contato com as informações é a melhor coisa. E eu estava parado, sinceramente. (IP)

...eu voltei para a sala de aula, que é uma coisa que eu amo... (IP)

É bom, eu gosto (da convivência em sala de aula). (...) E você começa a curtir os trabalhos das pessoas... (IP)

...eu me solto, eu não quero saber, eu viro aluna, é muito engraçado, e modifica tanto, que eu brinco, eu volto pra usar sandalhinha, tênis, camiseta (...) quando você entra numa sala de aula, tem que se despojar do cargo que tenha (...), está ali pra abrir a cabeça, jogar o que tem pra fora, pra começar a trocar com aquele grupo, com professor, pra gerar algo, senão você não ganha, e eu acho que o objetivo de qualquer curso é ganhar conhecimento, experiência, relacionamento (...)Então, eu faço farra mesmo... (IP)

5.2.8 Vida acadêmica

Para muitos egressos, o curso funcionou como porta de entrada ou de retorno à vida acadêmica, antes desejada. Assim, sentimento de motivação e interesse em continuar os estudos em níveis mais elevados, reforçados pelo sentimento de maior capacidade e autoeficácia conquistado com a conclusão do curso, foram apontados. Além disso, visão de oportunidade de seguir adiante em papéis da vida acadêmica, como professor, pesquisador e orientador, bem como a valorização alcançada com essa atuação. O sentimento de conquista de um novo degrau na trajetória pessoal de educação foi ressaltado, com percepção de aquisição de capacidade para ingressar em mestrado.

Eu tenho muita vontade de fazer um mestrado, aqui foi meio que uma porta de entrada, inclusive estou esperando o mestrado aqui (...) Até um artigo meu foi publicado na E-Legis. (PL)

...eu também estou na lista dos que estão esperando o mestrado do Cefor. Mas, só para adiantar, estou tentando algumas disciplinas na UnB, como aluna especial. Mas isso eu vi dentro da nossa turma que vários alunos estavam com esse interesse... (PL)

Uma das minhas ambições é fazer mestrado na UnB. (...) Com a conclusão do curso, eu me senti com capacidade para enfrentar o mestrado. (...) eu pude fazer já uma matéria na pós-graduação da UnB (...) Então, isso é bem pessoal mesmo, essa coisa de eu posso (...) eu considero isso uma conquista.(IP)

O trabalho de monografia, embora penoso, dá uma sensação de tarefa cumprida, de êxito. A sensação de que sou capaz de fazer algo complexo (...) serve de estímulo pra continuidade em atividade acadêmica, pra um mestrado, coisa assim (...) ter passado por ela me dá mais coragem de enfrentar uma

situação semelhante, a própria monografia ou uma dissertação, se isso vier a ser o caso. (IP)

...mais preparada e mais motivada, porque a gente sabe que a Câmara está querendo especializar os servidores, a gente já fica na expectativa de quando será o próximo curso que vai valer a pena, tá todo mundo na expectativa do mestrado. Então, a gente fica pensando “vai ter prova de inglês, tem que se preparar, aprender inglês, vai ter seleção. (...) eu penso em fazer o mestrado. (PL)

Ações desenvolvidas após o curso demonstram que houve ganho de convicção quanto à potencialidade de egressos em permanecer e avançar no mundo acadêmico, sugerindo a idealização de carreira paralela como pesquisador, orientador ou docente, aproveitando meios disponibilizados pelo próprio Programa de Pós-Graduação do Cefor. Essas percepções validam o formato acadêmico instituído pelo Programa que, além de simplesmente oferecer cursos de pós-graduação, mantém instrumentos de pesquisa e divulgação como indutores da construção de conhecimento próprio ligado à área de interesse do seu público alvo.

...o curso pra mim foi uma experiência muito rica, tanto que eu imediatamente, saindo desse curso, entrei num grupo de pesquisa e extensão e, numa coisa assim de continuar na atividade que foi iniciada com esse curso... (PL)

...eu ganhei essa pós, publicaram um artigo meu aqui na E-legis, eu tenho tentado cavar esse meio acadêmico há bastante tempo e a resistência é grande. Então, aqui as portas estão se abrindo (...) como escrevi sobre os tratados do Mercosul, tive o prazer de receber uma ligação de uma pessoa do Itamaraty (...) “ah, eu vi que você tem isso aqui, posso ler?” (...) não sei se ele usou lá, mas pediu pra ler, então acho que vale a pena, sempre vale a pena... (PL)

A gente saiu do curso, o grupo todo, com vontade de continuar algo que a gente gostava daquela turma, que era discutir política. É algo que eu não tinha e que notei durante o curso que gostava e encontrei pessoas que tinham esse mesmo interesse, que gostavam disso (...) Aí a gente fez então o grupo (de pesquisa) (...) se isso tem a ver com o curso? Completamente. O curso que a gente fez, esses contatos com essas pessoas novas, com essa nova visão, deu espaço pra que aquelas pessoas que quisessem entrar pra área acadêmica (...) só começamos a interessar por isso, fazer grupo de pesquisa e procurar o Cefor para continuar a atividade acadêmica após o curso. (IP)

Eu tenho (vontade de ser professor). (...) as meninas lá da copa dizem que eu tinha tudo pra ser o professor. (IP)

...acho que é um caminho interessante pra gente estar trilhando e acho bom que tenha esse espaço (acadêmico) no meu ambiente de trabalho. (...) Pessoas que não tem isso (atuação acadêmica) como uma paixão, mas como um desejo, algo que admiram e gostam, como o meu caso, esse espaço aqui dentro dá a possibilidade pra que a gente possa também estar atuando. (IP)

A experimentação desse processo de ampliar as possibilidades de atuação, com realização de projetos individuais já existentes ou surgidos após o curso, relativos à vida acadêmica, gerou reflexos favoráveis à autoestima e à valorização pessoal.

Eu faço parte do GPE (...) a gente apresentou um artigo (...) tá confeccionando um outro artigo que foi pedido. (...) Eu com essa vida louca minha, com essa correria toda, onde que eu ia me ver como pesquisadora? (...) Eu me sinto muito bem, me sinto valorizada. (IP)

Estou querendo fazer disso também uma parte do meu trabalho na Câmara. (...) Se você vai se descrever, eu trabalho na Câmara, trabalho na comissão, preparo reuniões, oriento deputados, e tenho uma atividade acadêmica no âmbito da Câmara, leciono tal disciplina, tenho grupo de pesquisa. (...) Valoriza o currículo e valoriza como pessoa. (IP)

...depois que eu comecei a orientar monografia e a debater monografia, muito engraçado, porque o povo me chama de professora. “Professora!” é muito engraçado, “oi, professora”, (Risos) é muito engraçado. (IP)

Um dia desses veio um estudante (do mestrado) da USP aqui no gabinete (...) eu mostrei algumas anotações que a gente já tem sobre essa pesquisa de frente parlamentar. Ele ficou maravilhado. (...) Eu falei “olha, aqui tem servidores da Câmara, a gente tem mais de 100 pesquisadores ajudando a melhorar, e tal”. Ele saiu com uma imagem bem legal da Câmara. (IP)

5.2.9 Educação para a cidadania

A experiência nos cursos foi descrita pelos egressos como oportunidade de reflexão quanto à própria atuação cidadã, de informação e de esclarecimento sobre questões envolvendo o Poder Legislativo. Foi relatada aquisição de visão mais crítica e postura mais

questionadora, além da aplicação do conhecimento em outras esferas da vida e outros papéis.

Como escola do Legislativo, o Cefor baseia-se em pilares constituídos por três linhas de atuação complementares representadas pelas funções de desenvolvimento profissional, formação no saber legislativo e letramento político. Como já ressaltado, o fato de coexistirem no mesmo ambiente educacional distingue o Cefor no universo das instituições educacionais existentes no Brasil. Os dois primeiros pilares são concretizados por meio dos cursos de aperfeiçoamento e pelo Programa de Pós-Graduação. A terceira linha de atuação refere-se ao letramento político do cidadão, reconhecendo a importância vital do papel do Poder Legislativo no ensino e aprendizagem de valores e práticas vinculados à cidadania, visando à construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. O caminho escolhido para o exercício dessa função é o da intensificação do diálogo do Parlamento com a sociedade, por meio da realização de ações que permitam a disseminação de saberes sobre o Legislativo entre os servidores da Câmara dos Deputados, das demais casas legislativas e de outras instituições públicas. Ao mesmo tempo, façam do Parlamento *locus* de recepção de conhecimentos provenientes de agentes sociais, sejam eles pessoas físicas ou segmentos institucionais. Impactos resultantes dessa preocupação foram identificados por egressos, tanto no nível pessoal, quanto em ação mais ampliada.

Eu tive uma experiência importante com a minha monografia. Eu falei sobre a renúncia dos parlamentares para evitar o processo de cassação. Então, isso ficou uma reflexão na minha mente e em relação ao meu voto, porque você tem que realmente refletir em quem que você vai votar... (PL)

Independente de qualquer tipo de curso que você faz, quando termina você sai com uma cabeça diferente. Você começa a perceber as coisas diferente (...) você tira alguma coisa dali. E isso você acaba trazendo pro seu dia a dia, pro seu cotidiano, pra sua rotina, pra sua cidadania, pra você mostrar pros seus filhos (...) o respeito pelo cidadão, pelo próximo, ser mais cidadão. Porque, às vezes,

a gente não dá muito valor pra isso, questão de, às vezes, nem valorizar o próximo, de valorizar o colega do lado. (IP)

...tive que fazer mais concessão, tive que abrir mão, então eu sou mais tolerante (...) compreender os que são diferentes de mim, as vozes discordantes. Eu não cheguei aqui muito preparado pra isso não, mas eu percebi que o parlamento é isso, as vozes discordantes têm que se acertar.. (PL)

Eu acho que o curso possibilitou a gente fazer essa reflexão. Não só do processo legislativo propriamente dito, mas eu acho que o Cefor teve uma preocupação mais ampla. (...) uma reflexão sobre a sociedade, sobre o papel do legislativo, sobre o papel da democracia no país, sobre a luta pela democracia. Então, eu acho que esse curso possibilitou também a gente, como cidadão, fazer uma reflexão sobre o país, e teve esse aspecto muito positivo também. (PL)

Eu acho que o impacto maior é na liberdade, que não dá para mensurar. Porque na medida em que você adquire esse conhecimento, você fica mais livre, porque você pode decidir melhor. (...) É um impacto mais do que na profissão, na experiência com as pessoas, é você entender qual é o teu papel, o que você pode fazer pra que outras pessoas possam ter essa mesma liberdade que você tem. (IP)

O caso específico de um egresso merece ser ressaltado, tendo em vista que seu relato apontou impactos significativos em outras esferas da vida, além do campo profissional. Com participação religiosa, atividade desenvolvida paralelamente à sua atuação profissional, ele transferiu suas reflexões provenientes do letramento político alcançado durante o curso em benefício do grupo religioso a que pertence:

...a outra área é social, (...) tenho atuado fazendo reformas de estatuto, de regimento, e tudo o mais. Isso está em pleno andamento e eu gostando muito do que tô fazendo. (PL)

...no ambiente em que socialmente eu tive que trabalhar, havia uma necessidade de se pensar também leis, normas (...) eu tive que trabalhar com muita gente que tinha uma ideia formada e não tinha aquela vivência do Parlamento, do debate, confrontar ideias opostas, dialética, as pessoas eram muito mais habituadas a “eu sou um líder, eu sou uma pessoa iluminada e o que eu falar é mais ou menos lei”, então teve que conviver com isso, isso foi feito, isso eu percebi acontecendo (...) estamos num momento de grande colheita disso, que é a época da discussão do PLC 122 (homofobia) e o meio religioso foi muito impactado por essa proposição, e tá respondendo ainda, creio eu, de maneira desordenada, mas na (instituição religiosa) que eu frequento, a gente tentou conduzir isso pra esse perfil um pouco mais científico,

ouvir, debater, e tal, e tal, e tal. (...)ali sim, eu me identifiquei bem como pós-graduado e fui respeitado no que eu falava... (PL)

Se eu fosse contar aqui, teve uma porção de coisas que eu tive que aprender a fazer, dialogar, eu como (religioso) quis dialogar com pessoal de (outras concepções religiosas) (...) descobri que tinha muita coisa rica, de me dar ao diálogo, a partir de que eu me dei ao diálogo, e isso eu posso dizer que da minha parte começou de eu entender melhor o que era o Parlamento (...) eu diria que essa prática do debate, do diálogo e tudo o mais que eu percebi aqui, eu juntei, é isso o que aconteceu, houve uma mudança grande, tanto pelo o que eu adquiri, tanto pelo que a vida me forçou a fazer. Foi um bom encontro, uma pororoca. (PL)

...em pelo menos duas áreas eu fiz muita concessão. Uma é a questão da (outra crença religiosa), que eu fui obrigado a ser até militante da causa deles, não foi nem tolerar mais, foi absorver pra mim, foi anexar o discurso. E no caso das vidas plurais também, eu tive que fazer uma série de concessão à LGBT como (atuante religioso), eu deixo bem claro porque isso quer dizer que eu tive que renunciar a mais coisas que os demais cidadãos, coisas que estavam assim bem solidificadas, bem cristalizadas... (PL)

Eu penso que entender melhor o que é processo legislativo, o que é as ideias irem se chocando até dar num resumo, ou num ponto de mediação, isso foi muito bom, aprendi realmente por aqui e fui fazendo. (PL)

Esses relatos demonstram que há percepção, entre os egressos, da importância e da necessidade de promover a educação para a cidadania, e, além disso, de se sentirem inseridos nesse processo. A democracia plena exige que seus participantes tenham consciência de suas regras e consequências, que esses fatores sejam internalizados e discutidos, como afirma Dewey (1979), “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. O relato de um egresso, abaixo transcrito, confirma a visão de estar inserido nesse processo.

O nosso trabalho é muito importante, e quando a gente estuda, vê que está na tábua do poder mesmo. A divisão dos poderes, tudo isso, e a gente faz um papel muito importante para a nação, então tudo isso é importante, a gente conseguir esclarecer as pessoas, participar de uma forma mais consciente. Até numa reunião social, você conseguir informar as pessoas sobre o que acontece no

Congresso, porque o Congresso é competência do Brasil inteiro, de todas as pessoas. Então, é muito bom assim, a gente estar informado. (PL)

5.2.10 Valorização pessoal

Percepção de apoio, reconhecimento e valorização pela família e amigos emergiu das falas dos egressos. Algumas situações de retorno à família e aos amigos, outras de assumir papéis no núcleo familiar, além da constatação da importância do suporte de pessoas próximas, mostram os caminhos encontrados pelos egressos para enfrentar as necessidades atuais de educação ao longo da vida e compatibilizá-las com o convívio familiar.

...para o meu grupo de amigos eu mandei cópia, mandei o link falando assim “olha, o meu trabalho”. Muita gente acompanha (...) nossa trajetória, porque quando você tá fazendo um trabalho desse gabarito, você se isola, né? Você afasta das pessoas, você (...) não pode sair, você tá sempre envolvido com o trabalho, seu círculo de amigos fica na expectativa do resultado. (PL)

...(a família) fica feliz pela gente, e isso dá um crédito positivo na vida da gente, com certeza. Eu coloquei agradecimento pra minha mãe, pros meus professores, pros meus colegas que dividiram a agonia, para as pessoas que me ajudaram de alguma forma, pro meu orientador, pra todo mundo que participou, fui agradecendo, porque realmente, cada um no seu papel vai te dando aquela luz que você precisa e, no final, dá tudo certo... (PL)

Valorizada pelas pessoas que estão ao meu redor, pela minha família. “Poxa, terminou a pós-graduação”, aquelas coisinhas de família. Então isso é gratificante. (IP)

...quando eu comecei a fazer a pós-graduação tem aquele... a família, “ah, que bacana minha filha, até que enfim você está fazendo a pós.” Muito bacana esse retorno por parte dos meus pais, meu irmão... (IP)

... todo mundo deu os parabéns. Quando eu falo a família maior, aí tem as primas... “ah, agora é pós-graduada, tá se achando...” Porque até então muita gente achava que eu não ia dar conta de concluir o curso. Porque eu estava num momento confuso, meio turbulento. Mas a receptividade foi boa por parte da minha família. O incentivo também foi grande. (...) Uma vitória, com certeza. (IP)

Minha filha é formanda em Direito. Então, o tempo todinho que eu levei aqui,

eu debatia fora da sala de aula com ela, então eu penso que a minha filha foi a que mais compreendeu o meu avanço aqui dentro, porque ela teve que palmilhar algumas jardas comigo (...) tanto eu aprendi com ela como ela aprendeu comigo. (PL)

...minha mulher é presidenta de uma associação, eu sou secretário, eu consigo assessorá-la bem, isso tem refletido muito dentro do relacionamento intra-familiar também. (PL)

5.2.11 Motivações para ingresso no curso

Os egressos relataram vários aspectos e condições considerados como elementos motivadores para participação no curso, tais como: influência de colega de trabalho, incentivo da família, retorno aos estudos/reciclagem, qualificação para assumir novos papéis, necessidade de crescimento profissional e aproveitamento da oportunidade. São dados importantes para o planejamento de novos cursos, incluindo a identificação de demanda e a divulgação da oferta, levando em consideração o imenso público formado pelo contingente de servidores de casas legislativas e demais interessados na temática do Parlamento que podem ir se tornando alvo do Programa de Pós-Graduação do Cefor.

Relatos de indicação de colega de trabalho ou do chefe reforçaram, de forma indireta, a validação do curso, tanto pelas turmas avaliadas quanto por turmas antecessoras. Além disso, o incentivo da família foi também forte motivação para ingresso no curso.

...um amigo meu de sala, que trabalha na Liderança comigo, fez o primeiro curso (...) depois disso fez o (outro colega), que trabalha comigo na área trabalhista (...) (IP)

...meu chefe imediato sugeriu. (...) já tinha trabalhado nas comissões, com processo (legislativo), e gostei muito (...) vi o curso como oportunidade de voltar e de me atualizar sobre processo legislativo... (PL)

...quando eu vim fazer a pós, eu estava me separando e minha mãe, eu sempre tive essa cobrança, “olha filha, terminou tem que começar de novo, não pode parar não...” (...) Então quando teve essa oportunidade no Cefor, a primeira coisa que eu pensei foi na minha mãe. (IP)

A percepção da necessidade de atualização foi um dos motivos mais indicados, com visão de adquirir autoeficácia no próprio trabalho ou em outros papéis na vida. A conveniência do oferecimento do curso pela própria instituição e da gratuidade foi elencada como motivos para aproveitamento da oportunidade.

...eu queria me reciclar, eu queria discutir com as pessoas a Câmara. (...) Estava na hora de reciclar. E eu queria, também, conhecer mais, estudar mais... (IP)

Você está sempre tendo que estudar, se reciclar, trabalhar, e estar na frente deles (deputados) pra saber o que vai fazer. (IP)

...eu também tinha outros objetivos, que era orientar monografia, debater monografias, e ser professora do Cefor... (IP)

Eu sempre tive vontade de fazer uma pós-graduação. Entrei na Câmara com essa vontade, mas fora não tinha como. E aí quando eu vi essa oportunidade na Câmara, e ainda por cima que a gente não ia ter que pagar o curso, e vontade de estudar, eu falei assim, “bom, a oportunidade é essa agora, vamos ver o que vai dar” (IP)

5.2.12 O curso em si – validação

Os cursos foram avaliados positivamente pelos egressos participantes da pesquisa, reforçando as avaliações de reação aplicadas aos alunos durante o período de aulas e logo após o encerramento. A validação ocorreu em termos de conteúdo programático, formação profissional do egresso, qualidade do corpo docente, apoio da coordenação e da própria sistemática de avaliação.

Algumas condições estabelecidas pela coordenação para condução dos cursos foram avaliadas pelos egressos, normalmente com retornos positivos, como a seguir.

...essa monografia pegou mesmo, difícil fazer uma monografia, nunca tinha feito na minha vida (...) Mas foi bom, é por isso que eu aprendi...a monografia foi o que mais me fez aprender...” (IP)

Eu entendo que o tempo que é dado para dedicação ao curso é suficiente. Não

senti necessidade de “ah, não, eu preciso de mais uma tarde ser liberado do trabalho, mais uma manhã”. (IP)

...o prazo do curso, que dá para elaborar, é um prazo razoável.” (prazo de cerca de 6 meses para elaboração do TCC) (PL)

Um dos relatos merece destaque, pelas características pessoais do egresso de não pertencente ao quadro de servidores da Câmara dos Deputados e único negro de sua turma, o que poderia gerar algum tipo de discriminação, mesmo no ambiente em que essa prática é combatida. A fala do egresso, ao ressaltar espontaneamente o bom acolhimento, traz indícios de que essa preocupação poderia estar presente no seu íntimo.

...eu fui aceito dentro do curso como se daqui eu fosse, não houve distinção, não houve discriminação, até pelo contrário, houve situações em que as pessoas queriam estar comigo, “chama o (aluno) aí, põe aqui no grupo da gente”. Isso eu vivi, então isso eu tenho que falar porque é de justiça... (PL)

Uma questão que ganhou amplitude de discussão, principalmente durante o grupo focal, foi o fato da maioria dos professores serem servidores da própria instituição, o que foi analisado tanto pelo lado positivo quanto pelo negativo. A situação de serem colegas de trabalho e, por isso, o contato e amizade serem facilitados mesmo após o curso, foi destacada como ponto positivo. Já possíveis restrições quanto à independência acadêmica, ou à liberdade de cátedra, pelo fato de serem vinculados à instituição, foram citadas, porém com discordâncias. Nesse ponto, egressos exemplificaram situações em sala de aula nas quais professores não se sentiam à vontade para abordar certos assuntos, vistas como “amarras”, e, por outro lado, temas de certa forma polêmicos tratados em trabalhos de conclusão de curso sem restrições. A sugestão de ampliar o mix de professores externos alcançou maior concordância. Os trechos abaixo ressaltam essas questões.

...a grande vantagem do curso ser ministrado pelo próprio órgão é que a maioria dos professores são colegas de trabalho (...) eu já conhecia vários professores do curso, e (...) mesmo ele sendo meu amigo, aqui dentro ele era meu mestre. Você captar informação e ter essa via de duas mãos, sempre foi mais fácil, do que com aquele que você não tem conhecimento nenhum. Não porque ele te facilitaria de qualquer modo, mas fica mais fácil. Isso ajudou bastante e continua ajudando. Eu tenho contato com a maioria dos professores e amizade, alguns que eu não tinha amizade, passei a ter agora. (IP)

Eu percebi esse cuidado em alguns professores durante algumas discussões, eles não conseguem separar eu servidor, eu professor (...) a disciplina que eu mais aproveitei foi administrada por duas professoras de fora (...) elas eram professoras realmente da universidade, foram extremamente exigentes e livres nas colocações, enquanto outros professores eu já senti certas amarras com relação ao discurso... (IP)

...esse pensamento que aqui não exista liberdade, eu discordo e acho que aqui existem pessoas que trabalham como numa academia qualquer, vários assuntos foram discutidos nas nossas aulas, sem restrição se aqui é a Câmara, se nós vamos criticar, se nós não vamos criticar... (PL)

Egressos manifestaram-se ressaltando a qualidade do Cefor em comparação a outras instituições de ensino, em termos de organização, estrutura, seriedade, professores, material e nível de cobrança, além da logística para resposta às necessidades da turma. Houve percepção de melhora no aproveitamento decorrente dessa melhor estrutura oferecida. A heterogeneidade da turma, decorrente da presença de alunos de várias áreas de trabalho e de outras instituições foi vista como fator positivo.

... o nível de excelência do Cefor é muito mais alto. Isso me marcou de várias formas, em termos de disciplina, de organização, a seriedade com que a disciplina é tratada, a forma de entrega das avaliações. (...) aqui a orientação é muito mais bem direcionada, a disciplina bem colocada, a forma de cobrança, as regras do jogo são colocadas antecipadamente, você não tem surpresa. Então, isso é muito importante, é um trabalho bastante sério, eu senti essa diferença diante da experiência que eu já tive anteriormente... (PL)

...acho que a heterogeneidade da nossa turma tenha contribuído para essa riqueza, porque cada um trazia uma experiência na sua área de trabalho (...) tinha pessoal do Senado, da Câmara Legislativa, e aqui dentro mesmo, um de uma área meio, outro de uma área fim, isso foi muito rico, acho que isso só acrescentou, porque na hora da discussão, um falava "ah eu não entendo muito

bem disso”, aí outro que já conhecia, já acrescentava, então isso fez com que o curso fosse muito melhor aproveitado... (PL)

Apesar de instituído por uma instituição legislativa, o Programa de Pós-Graduação do Cefor não conta com participação ativa de deputados e outros representantes políticos. Surgiu, assim, visão da necessidade de maior envolvimento de deputados, autoridades políticas e administrativas, no sentido do aproveitamento desse apelo em busca de maior divulgação e legitimação das ações educacionais desenvolvidas, bem como da utilização de trabalhos realizados nos cursos e grupos de pesquisa.

...a atual Vice-Presidente da Casa é uma mulher, a primeira mulher. Será que ela não gostaria de dar uma palestra para os alunos do curso? Será que ela não gostaria de falar como é difícil uma mulher chegar a ser parlamentar? Será que a bancada feminina não gostaria de fazer uma palestra para os alunos? (IP)

...por exemplo, o Genoino hoje não é mais parlamentar, ele é assessor especial do Jobim. Ele não pode vir pra gente aqui na turma falar sobre presidencialismo de coalizão? Ele que viveu os dois momentos (IP)

...quem manda na Casa? São as Secretarias, a Presidência e a parte administrativa. (...) por que não chamar as pessoas que comandam essas áreas pra mostrar a importância de um curso de especialização para o desenvolvimento do trabalho dos assessores? (...) acho que eles não têm noção das pesquisas que são feitas sobre o Legislativo. Então, talvez isso, de alguma forma, alerte eles, “olha, tem gente fazendo pesquisa”. Por que não pedir pra uma turma, alguém se interessar por um trabalho que eles gostariam que fosse feito? (IP)

...eu acho que não é só a área administrativa que tem que estar junto com vocês, é a direção, é a política, pra entender que os trabalhos que são feitos aqui são pra analisar, pra melhorar, pra modificar coisas que são feitas na Casa... (IP)

...não é a praxe dentro do órgão ainda, nos ambientes que eu trabalhei, se procurar os estudos que foram produzidos nos cursos, nessas monografias, para auxiliar na resolução de problemas práticos. (...) Porque é uma fonte rica, e atualmente de fácil acesso, por conta da biblioteca digital, mas ainda não é cultural. (IP)

A estrutura física do Cefor foi bem avaliada. Entretanto, alunos sentem falta da existência de espaço específico para leituras e realização de trabalhos. Nesse sentido, propôs-se a criação de sala de estudos com disponibilização de livros que estejam sendo indicados durante o curso.

...aqui tinha que ter uma sala de estudo, com computadores, porque nem todo mundo tem disponibilidade de fazer trabalhos no seu (local de) trabalho. Mas, de repente, tem de vir aqui, trazer um sanduíche, sentar numa sala, estudar duas horas de almoço, mexer no computador, adiantar seu trabalho sem ninguém da sala estar falando. (IP)

Por que o Cedi (biblioteca da Câmara) não ceder livros?(...) não vou dizer que traga todos, mas os principais (...) O professor dá a bibliografia, os livros mais ou menos básicos pra ter aqui, pelo menos por um período, não precisa estar direto... (IP)

Outro ponto levantado foi a constante preocupação em ouvir o aluno, por meio do processo de avaliação do curso, das disciplinas, dos professores e da coordenação.

... O que eu gosto é da avaliação que vocês fazem, acho fundamental (...) Avaliação do curso, das matérias e do professor. Eu acho que todas as instituições deveriam ter isso também. Isso eu acho muito positivo, vocês devem continuar... (PL)

A articulação entre os resultados obtidos com o questionário estruturado e as externalizações dos egressos no grupo focal e nas entrevistas individuais permite verificar que foi possível conciliar objetivos individuais com as demandas organizacionais, em termos de obtenção de conhecimento, aplicação desse ganho e melhoria dos serviços prestados. O fato do delineamento da pesquisa prever a triangulação (combinação de métodos quantitativos e qualitativos) possibilitou relacionar esses resultados.

Assim, no âmbito da Câmara dos Deputados, na medida em que os dados

quantitativos mostram que houve movimento de ocupação de funções comissionadas e de ascensão a funções de nível mais elevado, além da percepção de aumento de complexidade do trabalho desempenhado, na etapa qualitativa foram relatados ganhos de ampliação do conhecimento sobre o Poder Legislativo e o funcionamento das casas parlamentares, proporcionando desenvolvimento pessoal e profissional capaz de suportar esse tipo de evolução. O sentimento de aquisição de autonomia nos temas estudados e a aplicabilidade do conhecimento adquirido possibilitaram, entre outros reflexos, a movimentação para áreas desejadas de trabalho, possibilitando a concretização de objetivos profissionais de egressos.

A melhoria dos serviços prestados, que em última análise reflete na sociedade como um todo, foi reforçada pela percepção dos reflexos da educação para a cidadania, com aquisição de visão mais crítica e postura mais questionadora, além da aplicação do conhecimento em outras esferas da vida e outros papéis. Os reflexos para a sociedade podem ser direcionados em maior grau tendo em vista que praticamente a totalidade de egressos permanece atuando na Câmara dos Deputados, conforme apurado no levantamento quantitativo. Além disso, o estabelecimento de redes de relacionamento, tanto interna quanto externamente, facilitou a troca de informações, em contatos indutores de obtenção de benefícios tanto em nível pessoal quanto profissional.

CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO

Neste capítulo serão discutidos os resultados sob o foco da literatura levantada e de acordo com os objetivos definidos para a pesquisa. Partindo dos impactos em amplitude no nível do indivíduo, serão abordados aspectos ligados à contribuição dos cursos avaliados para a construção do conceito de educação legislativa, bem como questões relacionadas a suporte. No sentido de ampliar a pauta de discussão sobre modelos de avaliação de TD&E, os resultados obtidos serão discutidos frente à proposta de um sistema de classificação de resultados de eventos educacionais, com o propósito de verificar sua aplicabilidade no contexto avaliado.

Programas de pós-graduação promovidos por organizações para capacitação de seus servidores envolvem investimentos elevados, tanto em custo financeiro quanto em tempo de dedicação dos participantes. Não obstante, pesquisas voltadas a identificar os impactos dessas ações não são comuns na literatura. Em recente revisão focada nesse tema, Pilati, Porto e Silvino (2009) identificaram dois estudos brasileiros realizados em organizações públicas não educacionais que ofertaram programas de mestrado e doutorado a seus servidores (Embrapa e Banco do Brasil). O foco das duas pesquisas foi o retorno, para as instituições, das ações oferecidas e indicaram a importância da educação corporativa para o desempenho produtivo nas organizações.

Aspectos subjetivos dos impactos de cursos de pós-graduação também são raramente pesquisados. Abbad, Pilati e Pantoja (2003) ressaltam que existe carência de pesquisas qualitativas no campo de avaliação de TD&E e que essa abordagem possui relevância acadêmica.

A presente pesquisa utilizou técnicas qualitativas para a investigação proposta. Os impactos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* foram investigados no nível do indivíduo, visando entender os efeitos provocados na vida pessoal e profissional dos egressos. A pesquisa de campo tomou como base a experiência subjetiva dos egressos, buscando a percepção sobre os impactos, o resgate da memória educativa, os aspectos envolvidos na conceituação de educação legislativa e suporte social e organizacional.

Com base nas informações colhidas, buscou-se, assim, testar a proposição de um modelo de avaliação de egressos de cursos de pós-graduação *lato sensu*, voltado especificamente ao contexto de educação legislativa no qual servidores públicos e atores ligados ao Parlamento são o público alvo.

O conceito de educação legislativa está ainda em construção (Cosson *et al*, 2011), com suas fronteiras sendo demarcadas em todos os sentidos, especialmente pelas ações das escolas do Legislativo. Os cursos avaliados se configuram como uma ação de educação voltada para a ação legislativa direta ou indiretamente, no sentido em que visam alcançar estágio mais elevado de formação e qualificação profissional contínuas dos participantes, muito além do treinamento específico para o trabalho. Nesse cenário, a verificação da percepção daqueles que tiveram a experiência de obter formação genérica, normalmente em cursos de graduação como Direito ou Ciência Política, e depois cursaram uma especialização destinada à formação específica como profissional do Legislativo, tem o potencial de agregar dados de esclarecimento para delimitação da importância desse tipo de especialização e do diferencial que pode proporcionar.

Como já discutido, os cursos de graduação e pós-graduação oferecidos por instituições de ensino superior no Brasil não atendem à demanda de formação específica

voltada para o profissional do Poder Legislativo ou quem nele queira ingressar. Especificamente quanto ao conhecimento sobre processo legislativo, tema de grande relevância para os interessados no Parlamento, verifica-se a necessidade de formação complementar. Pela experiência própria dos profissionais que atuam nessa temática na Câmara dos Deputados, a formação em nível de graduação em Direito e em Ciência Política não são suficientes. Há todo um conhecimento específico, fomentado nas casas legislativas durante a atuação legiferante, que não está presente nos currículos desses cursos. Além disso, a bibliografia na área é restrita, sem a necessária base científica. A maior parte das publicações recorre ao enfoque jurídico ou é voltada à preparação para concursos públicos. Os regimentos que disciplinam o processo legislativo nas diversas casas parlamentares são de difícil interpretação e, em certos casos, apresentam incongruências internas ou com a Constituição.

Algumas externalizações de egressos reforçaram a baixa aplicabilidade dos cursos da educação formal para a profissionalização do servidor do Legislativo. Confirmaram a percepção de que a qualificação específica para atuação competente no âmbito do Parlamento requer a sistematização de um saber identificado como próprio do Legislativo. Extratos de falas de egressos, como as abaixo apresentadas, ilustram essa opinião:

...minha formação é Direito (...) mas a especialização em Processo Legislativo me habilitou mais para trabalhar no trabalho que eu estou desenvolvendo hoje. (...) nas universidades existe muita ausência de formação sobre o processo legislativo, e ele é muito rico... (PL)

...é especialização no nosso Poder. (PL)

Diante da confluência entre a realidade da educação formal e as percepções de parte dos egressos, conclui-se que o espaço para a especificidade acadêmico-profissional do

servidor do Legislativo deve ser ocupado de forma consistente. As escolas do Legislativo começam a cumprir esse papel, por meio da oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado e do fomento à pesquisa nesse campo diferenciado de saber.

Contudo, não basta a existência de cursos voltados para a formação legislativa. Os resultados obtidos na presente pesquisa reforçam a necessidade de articulação entre a formação e a prática profissional. Além da análise de necessidades de aprendizagem e do desenho instrucional adequado, o suporte psicossocial se impõe como elemento de elevada importância para a consecução dos objetivos das ações educacionais e transferência para a prática profissional. Essa avaliação tem importância institucional, visto que pode gerar iniciativas administrativas voltadas para reforço ou correção.

Suporte psicossocial é entendido como apoio gerencial, social (da equipe) e organizacional que o participante obtém para aplicar o aprendido no trabalho. Traduz-se nas situações oportunizadas para aplicação do novo conhecimento, no acesso às informações necessárias a essa aplicação e no apoio da chefia na remoção de obstáculos à transferência de aprendizagem. As reações favoráveis ou desfavoráveis dos colegas, pares e superiores, diante da iniciativa do egresso em aplicar no trabalho também compõem o suporte psicossocial (Abbad *et al*, 2006). Outro tipo importante de ser verificado é o suporte material. Abbad *et al* (2006) apontam que suporte material, oferecido em termos de recursos materiais, financeiros e de adequação do ambiente físico do local de trabalho para aplicação, é de grande importância para transferência de aprendizagem. Já o conceito de suporte organizacional é construído como a percepção dos indivíduos a respeito do quanto a organização se preocupa com o bem estar e valoriza as contribuições dos seus trabalhadores (Abbad, 1999; Abbad, Pilati e Borges-Andrade, 1999).

É interessante notar que os egressos relataram condições de apoio, assim como de dificuldades. Várias percepções foram no sentido de classificar seu ambiente de trabalho como altamente favorável à participação, tanto no momento da liberação, quanto durante o curso, com tolerância e apoio da chefia e dos colegas, inclusive para estudos em horário de expediente e redução da carga de trabalho. Os relatos de dificuldades relacionaram-se a situações enfrentadas por alguns alunos de necessidade de atendimento a demandas do local de trabalho, normalmente para aqueles que trabalhavam diretamente com parlamentares. Alunos de outros órgãos relataram dificuldade quanto à necessidade de reposição da carga horária de aula.

Vínculos com a instituição podem ser positivamente afetados quando o servidor acredita que a organização se preocupa e cuida do seu bem-estar. Segundo Siqueira e Gomide Junior (2004), percepção de suporte organizacional reflete em vínculos com o trabalho (satisfação e envolvimento), em vínculos afetivos com a organização (comprometimento afetivo) e em ações individuais (absenteísmo, desempenho, rotatividade e cidadania organizacional). Nas falas dos egressos, essas três dimensões de impacto puderam ser claramente identificadas.

Vínculos com o trabalho, em termos de satisfação e envolvimento, surgiram de forma espontânea, reforçados por sentimento de privilégio pela oportunidade de participar do curso. Vínculos afetivos com a organização, refletidos em comprometimento afetivo do egresso com a instituição em que trabalha, também puderam ser identificados. Em alguns casos foi possível perceber relação nova e positiva da importância da instituição, decorrente da sensação de investimento do órgão de trabalho em sua formação. Essa visão de reciprocidade indicou sentimentos de motivação, autoestima e orgulho. Em termos de ações

individuais, os egressos relataram reflexos principalmente no campo do desempenho e da cidadania organizacional, entendida como ações informais dos trabalhadores que beneficiam a organização.

A validade empírica de taxonomias de objetivos e resultados instrucionais possui relevância para o profissional que trabalha com planejamento, condução e avaliação de ações de TD&E. Os resultados desta pesquisa apoiam parcialmente a proposta denominada de Taxonomia de Resultados de Treinamento e Desenvolvimento (TOTADO), construída por Birdi (2010). Uma característica positiva dessa taxonomia é a classificação de resultados de TD&E em quatro níveis de avaliação: indivíduo, equipe, organização e sociedade, avançando em relação aos três níveis tradicionais de avaliação (indivíduo, equipe e organização). Na literatura, os estudos se concentram no nível do indivíduo, em termos de reação, aprendizagem e comportamento no cargo, conforme o modelo proposto por Kirkpatrick, gerando, conseqüentemente, maior quantidade de resultados nesse nível de análise. Não obstante a relação entre ações educacionais e resultados organizacionais ser destacada em vários modelos de TD&E, pesquisas voltadas para a investigação desse vínculo não são comuns, principalmente em função de dificuldades metodológicas (Kozlowski et al, 2000; Borges-Andrade & Abbad, 1996; Salas & Cannon-Bowers, 2001).

O objetivo da presente pesquisa foi a avaliação de impactos no nível do indivíduo, seguindo a corrente da literatura, mas entendendo a importância da avaliação nos demais níveis. Dentro desse espectro, constitui-se a oportunidade de discussão dos resultados obtidos frente aos tipos de resultados no nível do indivíduo previstos na proposta denominada de Taxonomia de Resultados de Treinamento e Desenvolvimento (TOTADO).

Uma crítica que pode ser feita à TOTADO é que, apesar de apresentada como tal,

não demonstra as características definidoras de uma taxonomia e, por isso, aproxima-se mais da configuração de um sistema de classificação. Segundo defende Rodrigues Jr. (2006), taxonomias não são simplesmente sistemas de classificação. Para serem definidas como taxonomias, devem ser sistemas de classificação que apresentem as seguintes propriedades: cumulatividade, hierarquia e eixo comum. Cumulatividade pressupõe que uma categoria descrita na taxonomia abranja as categorias anteriores. Hierarquia implica que cada categoria seja superior à anterior e inferior à próxima. Eixo comum indica que há uma entidade, constructo ou princípio que agrega todas as categorias. Na nossa avaliação, a TOTADO atende somente a esta última propriedade, pois é construída em torno do eixo comum delimitado pelos resultados de TD&E. Entretanto, as categorias não são cumulativas e não estão hierarquizadas. Diante dessa conclusão, passamos a entender a TOTADO como um sistema de classificação de resultados de treinamento e desenvolvimento. Entretanto, esse entendimento não prejudica a sua proposta de servir como referencial para descrição de resultados de TD&E.

Feita essa ressalva, e com o propósito de ampliar a discussão sobre a classificação de resultados de ações de TD&E, as categorias obtidas no presente estudo foram relacionadas às categorias previstas na TOTADO, buscando-se similaridade das manifestações dos egressos com os tipos de resultados descritos pelo autor. A Tabela 16 demonstra o relacionamento dos tipos de resultados previstos na TOTADO com as categorias de resultados obtidos nesta pesquisa. A categoria Motivações para ingresso no curso não foi relacionada com a TOTADO pelo fato de não ser considerada como resultado de impacto, e sim informações dadas pelos egressos que podem ser utilizadas como subsídios para estudos de oferta de novos cursos. Observamos a importância desse aspecto

na articulação dos egressos no trabalho após o término do curso e na busca de novas oportunidades de atuação, como destacado nas categorias Empoderamento e Aplicação.

Tabela 16: Relação entre os tipos de resultados no nível do indivíduo previstos na TOTADO e as categorias de resultados obtidos na presente pesquisa

TOTADO no nível do indivíduo:	Categorias obtidas na pesquisa:
Afetivos (atitudes frente a pessoas, objetos e aspectos do trabalho e não trabalho, a si próprio e à aprendizagem; motivação no trabalho; autoeficácia; bem-estar mental; reações)	Pertencimento
	Retorno aos estudos
	O curso em si – validação
Cognitivos (uso de informações verbais, conceitos e regras e solução de problemas ou criatividade no trabalho)	Conhecimento
	Aplicação
Psicomotores (velocidade e fluidez no desempenho de tarefas)	
Fisiológicos (saúde, doença e aptidão física)	
Instrumentais intrínsecos (autonomia no trabalho e recebimento de elogios ou ridicularização)	Empoderamento
Instrumentais extrínsecos (aumento, promoção e novos trabalhos)	Oportunidades profissionais
Instrumentais relacionais no trabalho (criação de redes sociais e de relações de colaboração e capacitação de outras pessoas)	Relacionamento
Instrumentais não-associados ao trabalho (mudanças em relações ou desempenhos fora do trabalho, novos papéis em outras esferas de vida)	Vida acadêmica
	Educação para a Cidadania
	Valorização pessoal

A primeira classificação de resultados proposta na TOTADO são os impactos afetivos da participação em eventos de TD&E, exemplificados como atitudes frente a pessoas, objetos e aspectos do trabalho e não trabalho, a si próprio e à aprendizagem; motivação no trabalho; autoeficácia; bem-estar mental; e reações dos participantes ao curso. As categorias de resultados obtidas na pesquisa que confirmam os impactos afetivos, como descrito na TOTADO, foram as seguintes: Pertencimento; Retorno aos estudos; e O curso

em si – validação. Reflexos da participação no curso em relação ao envolvimento do aluno com a instituição em que trabalha, visão nova e positiva da importância da instituição, percepção de investimento da instituição em sua formação, tudo gerando motivação, satisfação e orgulho, além do sentimento de pertencimento à instituição, entre os pares e como profissional do Legislativo, características da categoria Pertencimento, podem ser consideradas como atitudes frente a pessoas, objetos e aspectos do trabalho e não trabalho, e a si próprio, bem como bem estar mental. Ainda na categoria Pertencimento, relatos de iniciativas de multiplicação do conhecimento referem-se à atitude quanto à aprendizagem. Já na categoria Retorno aos estudos, a percepção do curso como oportunidade para satisfazer o desejo e a necessidade de voltar a estudar, de se reciclar, de reagir à acomodação e o sentimento de prazer no estudo, em reviver o papel de aluno, na convivência em sala de aula e na satisfação pessoal decorrente desse movimento, também são considerados como reflexos afetivos decorrentes de mudança de atitude quanto a aspectos individuais e relacionados à aprendizagem, assim como bem estar mental. A categoria O curso em si – validação é composta basicamente de reações dos participantes aos cursos, mesmo após o tempo de até dois anos desde o encerramento. Essa categoria, entretanto, não pode ser entendida como de impacto, visto que não está relacionada à ideia de desempenho, como define Abbad (1999). Além disso, a categoria reações, entendida como as opiniões ou a satisfação dos participantes sobre o curso, é classificada, nos modelos de avaliação, como resultados imediatos, e não efeitos em longo prazo (Borges-Andrade, 2006). A proposta, então, é retirar os aspectos de reações do participante ao curso do tipo de resultados afetivos previstos na TOTADO.

Outra consideração a ser feita refere-se à indicação de autoeficácia como exemplo

de impacto afetivo de ações de TD&E, da forma proposta na TOTADO. Autoeficácia pode ser entendida como a convicção pessoal que um indivíduo apresenta em relação à sua capacidade de realizar uma tarefa específica. De acordo com Bandura (1977), autoeficácia requer não apenas habilidades, mas também força de vontade em acreditar na capacidade de exercer determinada conduta, o que é um importante elo entre o saber e o fazer. Nesse sentido, a percepção de adquirir autoeficácia assume papel relevante na avaliação de impactos de um curso, já que os participantes que o concluem sentindo-se capazes de aplicar o conhecimento obtido provavelmente encontrarão menos dificuldade em fazê-lo. Egressos participantes da presente pesquisa relataram sentimento de adquirir maior segurança, derivada da complementação necessária ao conhecimento que já detinham e de um nível de percepção mais avançado da realidade dos temas envolvidos com sua atuação profissional. Assim, tomando por base os resultados da presente pesquisa, o impacto em termos de autoeficácia não poderia estar restrito à categoria de resultados afetivos, já que decorre, também, e em grande escala, dos resultados cognitivos e instrumentais. A proposta seria, então, considerar autoeficácia como pertencente também às demais categorias citadas, no sentido em que perpassa e está presente nos tipos de resultados afetivos, cognitivos e instrumentais.

A segunda classificação de resultados proposta na TOTADO são os impactos cognitivos da participação em eventos de TD&E, exemplificados como a obtenção de conhecimento e a sua representação por meio do uso de informações verbais, conceitos e regras e solução de problemas ou criatividade no trabalho. As categorias de resultados obtidas na pesquisa que confirmam os impactos cognitivos, como descrito na TOTADO, foram duas: Conhecimento e Aplicação. O ganho de conhecimento amplo sobre o Poder

Legislativo, o processo político e o funcionamento das casas parlamentares, o sentimento de alargar horizontes de conhecimento, gerando segurança no assunto e no trabalho, assim como os relatos de aplicação desse conhecimento, melhoraram a qualidade da atuação profissional e são considerados como reflexos decorrentes do ganho cognitivo com a participação nos cursos.

A terceira e a quarta classificação de resultados propostas na TOTADO são os impactos psicomotores, exemplificados como a velocidade e fluidez no desempenho de tarefas, e os impactos fisiológicos, citados como saúde, doença e aptidão física. Na presente pesquisa, não houve identificação de categorias que pudessem ser relacionadas a essas duas classificações. Esse fato se deve à característica de domínio cognitivo dos cursos avaliados, nos quais não eram esperados resultados de natureza psicomotora e fisiológica. Eventos de TD&E pertencentes aos domínios psicomotor e afetivo possivelmente geram impactos dessa natureza. Nesse sentido, está demonstrado um ponto positivo da TOTADO, ao estabelecer classificação de resultados de TD&E abrangendo os três domínios (cognitivo, psicomotor e afetivo).

As próximas classificações de resultados propostas na TOTADO são os impactos instrumentais, divididos em intrínsecos, extrínsecos, relacionais e não associados ao trabalho. Para todas essas foram identificadas categorias de resultados na presente pesquisa.

A classificação de resultados instrumentais intrínsecos é exemplificada, na TOTADO, como autonomia no trabalho e recebimento de elogios ou ridicularização. A categoria de resultados obtida na pesquisa que confirma os impactos instrumentais intrínsecos foi Empoderamento. Essa categoria ressalta o sentimento de evolução pessoal, nova visão de si mesmo e nova percepção do trabalho, resultando em reconhecimento

profissional e valorização pelos colegas, bem como o ganho de autoeficácia, percepção de capacidade para assumir maiores responsabilidades e novos desafios, autonomia pela ampliação da capacidade crítica em relação ao tema do curso, liberdade de posicionamento e capacidade de processar informações. Além disso, relatos de aperfeiçoamento e afirmação profissional, competência, poder de argumentação e sentimento de tornar-se referência em relação ao conhecimento adquirido reforçam os ganhos instrumentais relacionados ao empoderamento experimentado pelos egressos dos cursos.

A exemplificação dos tipos de resultados instrumentais intrínsecos, proposta como “autonomia no trabalho e recebimento de elogios ou ridicularização” na TOTADO parecem não ser capaz de captar toda a abrangência proposta pela categoria e de retratar tipos de resultados intrínsecos ao indivíduo. Essa constatação é confirmada pelos resultados obtidos na presente pesquisa, tendo em vista que, como descrito acima, o ganho de autonomia relatado pelos egressos foi precedido do sentimento de evolução pessoal e de empoderamento. Relatos de ganhos como afirmação profissional, competência, sentimento de tornar-se referência e reconhecimento profissional também ampliam o escopo delimitado pela “autonomia no trabalho e recebimento de elogios ou ridicularização”. Além disso, “recebimento de elogios ou ridicularização” parecem caracterizar fatores extrínsecos ao indivíduo. Assim, nossa proposta, baseada nos resultados alcançados na presente pesquisa com egressos de cursos de especialização e objetivando reforçar os ganhos intrínsecos ao indivíduo, é detalhar o tipo de resultados instrumentais intrínsecos com os seguintes exemplos, em substituição à exemplificação proposta na TOTADO: empoderamento, autonomia no trabalho e afirmação profissional.

A classificação de resultados instrumentais extrínsecos é exemplificada, na

TOTADO, como aumento, promoção e novos trabalhos. A categoria de resultados obtida na pesquisa que confirma os impactos instrumentais extrínsecos foi Oportunidades profissionais. Ganhos diretos, no sentido de retorno concreto quanto à aquisição de vantagens ou benefícios, convites profissionais, concretizados ou não, dentro e fora do trabalho e mudança para área desejada de trabalho na própria instituição foram reflexos apontados, demonstrando aumento de visibilidade e expansão de raio de ação característicos de ganhos instrumentais exemplificados nesse tipo de resultados.

A classificação de resultados instrumentais relacionais no trabalho é exemplificada, na TOTADO, como criação de redes sociais e de relações de colaboração e capacitação de outras pessoas. A categoria de resultados obtida na pesquisa que confirma os impactos instrumentais relacionais no trabalho foi Relacionamento. Estabelecimento de redes profissionais e sociais duradouras, gerando sentimento de integração, com laços de amizade, união e percepção de apoio para situações no curso, no trabalho e na vida caracterizam essa categoria. Na visão dos participantes, esses resultados contribuem para a geração de oportunidades pessoais e para a participação em outras esferas de conhecimento, confirmando os reflexos relacionais no trabalho.

A classificação de resultados instrumentais não associados ao trabalho é exemplificada, na TOTADO, como mudanças em relações ou desempenhos fora do trabalho e novos papéis em outras esferas de vida. As categorias de resultados obtidas na pesquisa que confirmam os impactos instrumentais não associados ao trabalho foram três: Vida acadêmica; Educação para a cidadania; e Valorização pessoal. Os reflexos percebidos pelos egressos demonstram ganhos na perspectiva do próprio papel que desempenham no mundo, além da esfera profissional. Nesse sentido, a oportunidade de entrada ou retorno à

vida acadêmica, reforçados pelo sentimento de maior capacidade e autoeficácia alcançados com a conclusão do curso e pelo sentimento de conquista de novo degrau na trajetória pessoal de educação, atuaram como indutores da visão de oportunidade de seguir adiante em papéis da vida acadêmica, como mestrando, professor, pesquisador ou orientador. Conjugado a isso, a oportunidade de reflexão quanto à própria atuação cidadã, a percepção da importância e da necessidade de se promover a educação para a cidadania, e, além disso, de sentirem-se inseridos nesse processo, foi relatada, com aquisição de visão mais questionadora e postura crítica emancipatória. De forma semelhante, situações de retorno à família e aos amigos e de assumir papéis no núcleo familiar confirmam os impactos não associados ao trabalho resultantes dos cursos avaliados.

Conclui-se que a discussão dos resultados obtidos na presente pesquisa frente aos tipos de resultados previstos na proposta denominada de TOTADO apresentou semelhanças significativas e relevantes. Reforços e críticas puderam ser feitas ao sistema de classificação proposto e foi possível perceber a importância da metodologia qualitativa na avaliação de impacto de eventos de TD&E, tal como formulado por Mourão (2004) no sentido de inclusão de variáveis relacionadas à aplicação na vida pessoal e na comunidade como preditoras de impacto e por Abbad, Pilati e Pantoja (2003) quanto à carência de pesquisas qualitativas nesse tipo de investigação. Percebemos que, ao dar voz aos egressos e identificar os impactos em amplitude resultantes da participação nos cursos, muitos aspectos relevantes à avaliação podem ser levantados, proporcionando riqueza de dados que subsidiam ações futuras de TD&E, tal como discutiremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referencial o escopo adotado nesta pesquisa de avaliação de impactos em amplitude ou largura, definido por Freitas (2005) como “melhorias no desempenho geral, em tarefas não diretamente relacionadas aos conteúdos ensinados no treinamento”, passamos a tecer considerações e propostas elencadas com base nas análises efetuadas.

O estudo concentrou-se no nível do indivíduo, tendo chegado à conclusão que as ações educacionais tiveram efeito positivo sobre o desempenho no trabalho, o que evidencia a importância da educação corporativa para o desempenho produtivo nas organizações, e em outros papéis da vida de egressos de cursos de pós-graduação. O método de pesquisa adotado possibilitou a identificação desses impactos de forma abrangente, demonstrando viabilidade da investigação qualitativa.

De forma geral, os cursos foram avaliados positivamente pelos participantes da pesquisa. Houve, portanto, validação dos cursos, caracterizada por maior isenção e campo de visão dos impactos a longo prazo, tendo em vista o tempo de até dois anos decorrido desde a obtenção do título de especialista pelos egressos. Esse posicionamento favorável confirma avaliações de reação aplicadas aos alunos durante o período de aulas e logo após o encerramento dos cursos. A validação ocorreu em termos de conteúdo programático, da formação profissional do egresso e da estrutura oferecida, assim como da qualidade do corpo docente e do trabalho de apoio da coordenação. Foi percebida, também, validação do processo de avaliação, tanto de reação durante o curso, quanto de egressos. Além disso, o método qualitativo adotado, com abordagens abertas nos contatos com os participantes, permitiu que houvesse reflexão espontânea traduzida, entre outras, em forma de sugestões e mesmo de meta-avaliação do processo. No grupo focal e nas entrevistas individuais foram

emitidas opiniões sobre as condições e exigências determinadas pela coordenação, discutidas questões pedagógicas e administrativas dos cursos e externalizados relatos de satisfação.

Tradicionalmente, os cursos de pós-graduação realizados pelo Cefor têm sido bem avaliados por alunos e professores. Os resultados da presente pesquisa seguem essa tendência, demonstrando prevalência de avaliações positivas. Alguns fatores podem contribuir para explicar essa dominância que, ressalte-se, não é incomum em avaliações de programas de TD&E. Em primeiro lugar, o levantamento de dados foi feito pelo próprio pesquisador, que atua profissionalmente na coordenação dos cursos. Efeitos decorrentes da percepção, pelos entrevistados, do pesquisador como representante dos cursos podem ter influenciado as respostas no sentido de atenderem a essa percepção. Além disso, o alto nível de satisfação demonstrado pode refletir questões pessoais ligadas ao trabalho e à inserção dos egressos na instituição. Os resultados demonstram que a participação no curso foi vista, muitas vezes, como um privilégio ou oportunidade oferecida pela instituição em que trabalham. Para alguns participantes, o curso cumpriu funções motivacionais complementares à carreira e ao salário, tais como o ganho de autonomia, sentimento de tornar-se referência, alcance de um novo papel de especialista, pertencimento a grupos, etc. Esses fatores, que adquirem importância relativa de acordo com a escala de valores individual de cada participante e que, para muitos, é motivo de satisfação, distinção e orgulho, podem ter contribuído para a visão altamente positiva dos impactos que a participação nos cursos proporcionou na vida pessoal e profissional dos egressos.

Em resumo, as conclusões do processo de avaliação foram as seguintes:

- cronograma das aulas: foi validada a programação às segundas feiras, pela manhã, e

às sextas feiras, em período integral, considerando que os participantes tinham direito a afastamento do trabalho nesses horários. Esse tempo de dedicação às aulas foi considerado suficiente;

- presença dos servidores às aulas: foi dificultada, em alguns casos, pela necessidade de atendimento às demandas do local de trabalho, normalmente gabinetes parlamentares ou lideranças. A mudança da chefia durante a participação do aluno no curso foi indicada como um dos principais fatores para essa dificuldade, bem como a exigência de alguns parlamentares em contar com a presença de assessores nos horários das aulas;
- prazo para elaboração e defesa do trabalho de conclusão de curso: foi considerado suficiente;
- licença capacitação: a necessidade de negociação com a chefia imediata para usufruto da licença capacitação foi uma dificuldade apontada, pois muitas vezes o aluno se sente em posição de constrangimento ao ter que solicitar a aprovação da sua ausência por até dois meses. Foi sugerido o estudo de mecanismo que torne o usufruto da licença capacitação automático, no âmbito da Câmara dos Deputados, para os alunos de cursos de pós-graduação que tenham esse direito;
- trabalho da coordenação: aspectos como organização, estrutura física, seriedade, professores, material e nível de cobrança, além da logística para resposta às necessidades da turma, foram elogiados e ressaltados como determinantes para o sucesso dos alunos;
- sala de estudos: a ausência de uma sala de estudos disponível para os alunos, no prédio do Cefor, foi criticada. Houve sugestões para que essa sala ofereça

- computadores e livros indicados no curso, em acordo com a biblioteca da Casa;
- composição do corpo docente: foi considerada positiva a participação de professores servidores da Câmara dos Deputados e professores externos, com foco no enriquecimento das abordagens e discussões;
 - sentimento de ser ouvido pela coordenação: foi ressaltado como muito positivo. O processo avaliativo dos cursos, composto pelo levantamento de expectativas, avaliação das disciplinas, avaliação docente, avaliação da atividade de orientação, avaliação final do curso e avaliação de egressos foi validado;
 - heterogeneidade das turmas: foi vista de forma favorável, como fator de complementariedade e enriquecimento durante as aulas;
 - relações humanas: o respeito pelas diferenças e a ausência de preconceitos foram valorizados. Egressos lembraram que esses aspectos estiveram presentes nos contatos com a coordenação, professores, pessoal de apoio e entre os próprios alunos;
 - visibilidade do Programa de Pós-Graduação: foi vislumbrada a necessidade de maior aproximação com o corpo político e autoridades administrativas da Casa, com o objetivo de ampliar a divulgação e a legitimação do Programa. Essa iniciativa pode ser concretizada mediante convites para participação como palestrantes em cursos ou outros eventos educacionais;
 - aproveitamento dos trabalhos: houve preocupação com o que foi considerado como baixa aplicabilidade dos trabalhos de conclusão de curso, no sentido em que não há sistematização para aproveitamento das propostas desenvolvidas pelos alunos. Foi citado o desconhecimento, por parte dos gestores, da produção de monografias,

artigos e outras publicações, que poderiam servir como fonte para solução de questões, criação de novas soluções, aperfeiçoamento de rotinas e outros impactos benéficos para o trabalho desenvolvido na Casa;

- outras sugestões: proporcionar contatos com egressos para divulgação da oferta de novos cursos, com criação de chat “converse com os ex-alunos”, e ampliar horário de funcionamento do Cefor também para os sábados, não especificamente para a pós-graduação, mas também para os cursos em geral.

Diante dos resultados apresentados, ações de reforço à participação de servidores nos cursos oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor podem ser implementadas. A sistematização de meio institucional de apropriação do conhecimento produzido nos cursos, como acima relacionado, pode ser efetiva na sensibilização dos gestores para a importância da capacitação dos servidores. Além disso, o esforço efetivo e abrangente de avaliação de necessidades de aprendizagem na instituição poderá compatibilizar, de forma mais uníssona, as demandas percebidas de capacitação e a oferta de cursos. Outras propostas nesse sentido podem ser elencadas:

- desenvolvimento de políticas institucionais voltadas para a promoção da educação continuada, com afirmação de cultura de educação permanente, o que implica, entre outros princípios, que o tempo dedicado pelo servidor à educação é tempo dedicado ao conhecimento e desenvolvimento institucional;
- reforço e ampliação das iniciativas voltadas para manutenção de laços de relacionamento dos egressos com o Programa, tais como estímulo ao ingresso em grupos de pesquisa e extensão, preparação para atuar como docente e orientador, disponibilização de veículos e apoio para publicação, envolvimento em ações de

avaliação e divulgação, entre outras;

- aperfeiçoamento da metodologia própria de avaliação institucional, abrangendo todos os públicos de interesse (alunos, professores, coordenação, egressos, equipes de trabalho, gestores da organização e sociedade);
- apresentação do perfil do egresso no projeto pedagógico do curso, de maneira que fique mais claro, para as gerências e para os alunos, o que se espera desenvolver ao longo do curso e o que se espera que o egresso apresente ao final do curso;
- envio do perfil individual dos egressos para que as gerências possam acompanhar a transferência da formação ou para que possam criar estratégias para o melhor aproveitamento do conhecimento desenvolvido;
- envolvimento das gerências e da equipe de trabalho do aluno como audiência qualificada nas sessões de defesa de TCC, visando desenvolver aproximação maior com o Programa e estimular a disponibilização de suporte;
- publicação de obras com o fim de socializar a produção científica mais qualificada dos docentes, alunos e pesquisadores vinculados ao Programa.

Com os dados obtidos na pesquisa, julgamos, ainda, oportuno relatar as seguintes considerações sobre a proposta de Taxonomia de Resultados de Treinamento e

Desenvolvimento (TOTADO):

- a proposta se configura como um sistema de classificação de resultados, e não como uma taxonomia. Dessa forma, sugere-se alterar a definição da proposta para Sistema de Classificação de Resultados de Treinamento e Desenvolvimento;
- apesar da análise ter se concentrado no nível individual na presente pesquisa, reconhece-se a importância e o avanço da proposição multinível da TOTADO, com

a classificação e a exemplificação de resultados nos quatro níveis de avaliação: indivíduo, equipe, organização e sociedade;

- a configuração da presente pesquisa não possibilitou a análise dos tipos de resultados psicomotores e fisiológicos propostos na TOTADO, tendo em vista a característica de domínio cognitivo dos cursos avaliados. Reconhece-se, entretanto, como ponto positivo da TOTADO, a abrangência da classificação de resultados de eventos de TD&E pertencentes aos três domínios (cognitivo, psicomotor e afetivo);
- os resultados da presente pesquisa demonstram que autoeficácia foi impacto relatado pelos egressos sob diversos enfoques, tendo sido registrado em várias categorias. Assim, tomando por base os resultados da presente pesquisa, o impacto em termos de autoeficácia não poderia estar restrito à categoria de resultados afetivos na TOTADO, já que decorre, também, e em grande escala, dos resultados cognitivos e instrumentais. A proposta seria, então, considerar autoeficácia como pertencente também às demais categorias citadas, no sentido em que perpassa e está presente nos tipos de resultados afetivos, cognitivos e instrumentais;
- reações ao curso, inserida como exemplificação no tipo de resultados afetivos, não pode ser entendida como impacto, visto que não está relacionada à ideia de desempenho. Além disso, a categoria reações, entendida como as opiniões ou a satisfação dos alunos, é classificada, nos modelos de avaliação, como resultado imediato, e não efeito em longo prazo. A proposta, então, é retirar os aspectos de reações do participante ao curso do tipo de resultados afetivos previstos no sistema de classificação;
- a exemplificação dos tipos de resultados instrumentais intrínsecos, proposta como

“autonomia no trabalho e recebimento de elogios ou ridicularização” parece delimitar sobremaneira a categoria. Nesse sentido, baseada nos resultados alcançados na presente pesquisa, propõe-se detalhar o tipo de resultados instrumentais intrínsecos com os seguintes exemplos, em substituição à exemplificação proposta na TOTADO: “empoderamento, autonomia no trabalho, afirmação e reconhecimento profissional”.

Não obstante as sugestões elencadas, a aplicação da TOTADO como referencial para captar e descrever a diversidade de resultados esperados de eventos de TD&E como os aqui avaliados (cursos de especialização oferecidos por organização pública do trabalho) mostrou-se viável e adequada, especificamente no nível de avaliação do indivíduo. Nesse sentido, pode ser adaptada e utilizada por gestores de recursos humanos como orientadora de projetos de avaliação do impacto de aprendizagem e desenvolvimento em variados eventos de abordagens teóricas distintas.

A título de consideração final, destacamos que a presente pesquisa, pelos seus objetivos delineadores e pelo método adotado, permitiu apontar e discutir, de forma ampla, os impactos percebidos por egressos de cursos de especialização realizados no contexto da educação legislativa. Entretanto, alguns limites podem ser indicados. Em primeiro lugar, foram esses indivíduos, agora detentores de conhecimento abrangente que os distingue como profissionais do Legislativo, o que, para alguns, chega a ser motivo de orgulho, que relataram suas próprias vivências e compreensões sobre a participação nos cursos, os reflexos no trabalho e na vida pessoal. O foco, portanto, esteve no nível individual e subjetivo desses participantes, no modo como experimentaram essa realidade e nas conclusões a que chegaram. Os níveis da equipe, da organização e da sociedade não foram

avaliados e poderiam, em estudos voltados para esse fim, com métodos adequados, trazer novas luzes às conclusões. Em segundo lugar, há outros personagens de interesse que não foram ouvidos, tais como as chefias, os colegas, os familiares, os que dividem experiências em outras esferas da vida dos egressos. Mesmo na busca dos impactos no nível do indivíduo, as percepções de outras lentes sobre mudanças em atitudes e comportamentos dos egressos poderiam produzir maior riqueza de interpretações. Não era objetivo deste trabalho alcançá-los, o que não deixa de ser indicativo de pesquisa para futuras incursões em campo tão vasto. Por fim, os resultados não trazem generalizações acerca do tema em foco. Cursos de especialização oferecidos em contextos diferentes, para turmas com perfis distintos dos aqui avaliados, certamente produzirão impactos que poderão ser analisados sob outros enfoques. Cursos em outros níveis de educação, desenvolvimento ou treinamento também poderão ser avaliados tomando por base premissas distintas das propostas neste trabalho. O que foi relatado não pode, portanto, ser considerado representativo do conjunto da categoria de participantes de eventos de TD&E.

Em que pesem as limitações citadas, espera-se que o estudo possa trazer contribuições ao debate sobre treinamento, desenvolvimento e educação, mais especificamente sobre avaliação de ações dessa natureza. É um tema que possui campo rico de pesquisa, tendo em vista a importância cada vez maior que a educação ocupa na vida pessoal e profissional dos servidores públicos e da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

Abbad, G. (1999). *Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

Abbad, G.; Pilati, R.; Borges-Andrade, J.E. (1999). *Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário*. Revista de Administração Contemporânea, v.3, n.2, p. 29-51.

Abbad, G.; Pilati, R.; Pantoja, M.J. (2003). *Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa*. Revista de Administração da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 205-218, jul/set. Disponível em <http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=1101> Acessado em 06/10/2010.

Abbad, G. & Borges-Andrade, J. E. (2004). *Aprendizagem humana em organizações de Trabalho*. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.

Abbad, G.; Coelho Jr., F.A.; Freitas, I.A.; Pilati, R. (2006). *Medidas de suporte em avaliação de TD&E*. In Borges-Andrade, J., Abbad, G.S., Mourão, L. e cols. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre, RS: Artmed.

Abbad, G.S., Nogueira, R. e Walter, A.M. (2006). *Abordagens instrucionais em planejamento de TD&E*. In Borges-Andrade, J., Abbad, G.S., Mourão, L. e cols. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre, RS: Artmed.

Associação Brasileira das Escolas do Legislativo e de Contas – ABEL (2003). *Estatuto*. Disponível em: <http://www.portalabel.org.br/a-abel/estatuto>. Acessado em 03/03/2011.

Aguinis, H.; Kraiger, K. (2009). *Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society*. Annual Review of Psychology, 60, 451-474.

Almeida, I.M.M.Z.P. *O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar*. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400011&lng=pt&nrm=abn>. Acessado em: 26/10/2010.

Bandura, A. (1977) *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, v. 84, p. 191-215.

Baldwin, T.T.; Ford, J.K. (1988). *Transfer of training: a review and directions for future research*. Personnel Psychology, 41 (1), 63-105.

Bardin, L. (n.d.). *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1977)

Bauer, Martin W.; Gaskell, George (editores). (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Birdi, K. (2010). *The taxonomy of training and development outcomes (TOTADO): a new model of training evaluation*. Paper presented at the Annual BPS Division of Occupational Psychology Conference, 13th-15th January 2010, Brighton, UK.

Blume, B.D.; Ford, K.J.; Baldwin, T.T.; Huang, J.L. (2009). *Transfer of training: a meta-analytic review*. Journal of Management.

Borges-Andrade, J. E., & Abbad, G. (1996). *Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas*. Revista de Administração, 31(2), 112–125.

Borges-Andrade, J.E. (2006). *Avaliação integrada e somativa em TD&E*. In Borges-Andrade, J.E., Abbad, G., Mourão, L., *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL (2006). Leis etc. Decreto n. 5.707. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 24 fev., p. 3.

Câmara dos Deputados, Cefor (2006). *Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo*.

Câmara dos Deputados, Cefor (2006). *Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Processo Legislativo*.

Carvalho, R.S. (2003). *Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF.

Cosson, R. (2008). *Escolas do legislativo, escolas de democracia*. Série: Colóquios de Excelência, Nº 1. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

Cosson, R; Costa, P; Dias, R; Senna, R. (2011) *Educação superior e legislativo: um espaço em construção*. In Barros, A. e Perlin, G. Olhares sobre o Parlamento: incursões acadêmicas no território político. Brasília: Edições Câmara (Série Relatos de Pesquisa, n. 1).

Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional.

Freitas, I.A. (2005). Impacto de treinamento nos desempenhos do indivíduo e do grupo de trabalho: suas relações com crenças sobre treinamento e suporte à aprendizagem contínua. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília – DF.

Freitas, I.A., Borges-Andrade, J.E., Abbad, G.S. e Pilati, R. (2006). *Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações*. In Borges-Andrade, J.E., Abbad, G., Mourão, L., Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed.

Gil, Antonio Carlos. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo, SP: Atlas.

Gui, T. R. (2003). *Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido*. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho – rPOT, v. 3, n. 1, p. 135-160, jan/jun.

Jacques, M.G.C. (2003). *Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental & trabalho*. Psicologia & Sociedade; 15 (1): p. 97-116; jan./jun.

Kozlowski, S.W.J., Brown, K. G., Weissbein, D. A., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2000). *A multilevel approach to training effectiveness: enhancing horizontal and vertical transfer*. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.). Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions, and new directions (pp. 157-210). San Francisco: Jossey-Bass.

- Lima, M.A.M. (2007). *Avaliação de programas nos campos da educação e da administração: ideias para um projeto de melhoria ao modelo de Kirkpatrick*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, año/vol. 5, Nº 2e, p. 199-216, Madrid, Espanha.
- Lousada, A.C.Z.; Martins, G.A. (2005). *Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis*. R. Cont. Fin. - USP, n. 37, p. 73-84. São Paulo, jan/abr.
- Marques Júnior, A.M. (2008). *Educação legislativa: as escolas do legislativo e a função educativa do parlamento*. Monografia (Curso de Especialização em Poder Legislativo), Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Escola do Legislativo da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Martins, G.A.; Theóphilo, C.R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Meneses, P. P. M., Abbad, G.S., Zerbini, T. e Lacerda, E.R.M. (2006). *Medidas de características da clientela em avaliação de TD&E*. In Borges-Andrade, J., Abbad, G.S., Mourão, L. e cols. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Mota, J.; Bomfim, A.P. e Neto, N.S. (2008). *Memória educativa e formação profissional a distância: os (des)caminhos de uma escolha*. In Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, (online) (acessado em 26/08/2010). Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100040&lng=en&nrm=iso>
- Mourão, L. (2004). *Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Nogueira, M.A. (2005). *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M.; Freitas, H.M.R. (1998). *Focus Group - pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. Revista de Administração, v. 33, n. 3, p. 83-91. São Paulo, julho/setembro.

Pena, M.D.C. (2000). *Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro*. Texto extraído da dissertação de mestrado intitulada Acompanhamento de egressos no âmbito educacional brasileiro: análise da situação profissional nos cursos de Engenharia Industrial Elétrica e Mecânica do CEFET/MG, no período de 1983 a 1994. CEFET/MG.

Pereira, S.C.M. (2009). *Avaliação de efeitos de uma ação de TD&E no desempenho de egressos e da organização*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF.

Pilati, R.; Borges-Andrade, J.E. (2004). *Estudo empírico dos antecedentes de medidas de impacto do treinamento no trabalho*. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 20, n. 1, 31-38.

Pilati, R.; Abbad, G. (2005). *Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 21, Nº 1.

Pilati, R.; Porto, J.B.; Silvino, A.M.D. (2009). *Educação corporativa e desempenho ocupacional: há alguma relação?* RAE-eletrônica, v. 8, n. 2, Art. 14, jul/dez. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1676-56482009000200009&script=sci_abstract&lng=pt Acessado em 26/10/2010.

Prazeres, S.M.G. (2007). *Constituição da subjetividade docente: as implicações na prática educativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Ribeiro, G. W. (2010). *Informação, aprendizagem e inovação nas Câmaras Municipais de Minas Gerais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

Richardson, R.J. (e colaboradores). (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rodrigues Jr., J.F. (2006). *Taxonomias de objetivos em TD&E*. In Borges-Andrade, J.E., Abbad, G., Mourão, L., Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed.

Salas, E., & Cannon-Bowers, A. (2001). *The science of training: a decade of progress*. Annual Review of Psychology, 52, 471-499.

Sallorenzo, L.H. (2000). *Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: analisando e comparando modelos de predição*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Siqueira, M.M.M. e Gomide Junior, S. *Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização*. In Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E. & Bastos, A. V. B. (2004). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 300-328). Porto Alegre: Artmed.

Tolfo, S.R. e Piccinini, V. (2007). *Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros*. *Psicologia & Sociedade*; 19, Edição Especial 1: 38-46.

Trevisan, L.M.V.; Chamon, J.M. (2007). *Carreiras, alunado e trajetória de egressos*. In Roquete, A. (org.). *O impacto dos centros universitários no ensino superior brasileiro 1997 – 2007*. ANACEU - Associação Nacional dos Centros Universitários. Brasília.

Valoura, L.C. (n.d.). *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador*. In Instituto Paulo Freire, (on-line) (acessado em 28/09/2011). Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000120>.

Vargas, M.R.M.; Abbad, G. (2006). *Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E*. In Borges-Andrade, J.E., Abbad, G., Mourão, L., *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed.

Vianna, H.M. (2005). *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. São Paulo, Liber Livro.

Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem*. – 2ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes.

Zerbini, T. (2003). *Estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos de um curso via internet, reações ao tutor e impacto do treinamento no trabalho*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário estruturado

AVALIAÇÃO DE EGRESSOS

Prezado Aluno,

Por favor, solicitamos que você responda às perguntas abaixo. Todas as respostas serão tratadas de forma confidencial e não serão divulgadas individualmente, sendo utilizadas apenas para avaliação e estudos institucionais. Não é necessário se identificar.

Agradecemos a sua participação.

Perfil do egresso

Data de preenchimento: _____/_____/_____

1) Assinale o curso que você participou:

<input type="radio"/>	Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo – IP 3ª edição
<input type="radio"/>	Curso de Especialização em Processo Legislativo – PL 3ª edição

2) Qual o seu local de trabalho na Câmara dos Deputados? (Assinale uma resposta em cada coluna)

Antes do curso		Hoje
<input type="radio"/>	Órgãos ligados à MESA: Procuradoria Parlamentar; Presidência; Vice-Presidências; 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª Secretarias; Ouvidoria Parlamentar; Lideranças, etc ou Gabinetes Parlamentares	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Órgãos responsáveis pelas atividades legislativas: SGM; Diretoria Legislativa (CEDI, Consultoria de Orçamento, CONLE, DECOM, Comissões, DETAQ); DEAPA	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	SECOM; SECIN ou órgãos ligados à Diretoria-Geral (APROGE, ATEC, COHAB, DEPOL, Espaço Cultural)	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Órgãos ligados à Diretoria Administrativa (CENIN, DEFIN, DEMAP, DETEC, etc) ou à Diretoria de RH (CEFOR, DEMED, DEPE, Pró-Saúde, etc)	<input type="radio"/>
	Não trabalho mais na Câmara dos Deputados	<input type="radio"/>

3) Qual sua situação funcional na Câmara dos Deputados? (Assinale uma resposta em cada coluna)

Antes do curso		Hoje
<input type="radio"/>	Servidor Efetivo	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	CNE	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Secretário Parlamentar	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Outro (discrimine):	<input type="radio"/>
	Não trabalho mais na Câmara dos Deputados	<input type="radio"/>

4) No caso de Servidor Efetivo, indique a FC ocupada: (Assinale uma resposta em cada coluna)

Antes do curso		Hoje
<input type="radio"/>	FC 4	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	FC 5	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	FC 6	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	FC 7	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	FC 8, 9 ou 10	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Não ocupante de Função Comissionada	<input type="radio"/>

5) No caso de CNE ou Secretário Parlamentar, discrimine a função exercida ou cargo ocupado:

Antes do curso	Hoje

6) Como você classifica a complexidade da sua principal atividade desenvolvida no trabalho? (Assinale uma resposta em cada coluna)

Antes do curso		Hoje
<input type="radio"/>	Baixa	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Média	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Alta	<input type="radio"/>

7) Como você classifica o grau de dificuldade enfrentado para cumprir as tarefas e atividades do curso? (Assinale uma resposta em cada coluna)

Durante o curso		Para concluir o curso
<input type="radio"/>	Baixo	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Médio	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Alto	<input type="radio"/>

8) O Programa de Pós-Graduação do Cefor tem por objetivo contribuir para o aprimoramento da atuação institucional do Legislativo por meio da formação de profissionais em cursos de educação superior e da organização da produção e circulação de um conhecimento próprio da Câmara dos Deputados, em particular, e do Parlamento, em geral. Como você classifica os resultados alcançados? (Assinale uma resposta em cada coluna)

Antes do curso		Hoje
<input type="radio"/>	Não efetivos	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Parcialmente efetivos	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Efetivos	<input type="radio"/>

Agradecemos a sua contribuição.

Qualquer dúvida, crítica ou sugestão, encaminhe para o e-mail: ricardo.senna@camara.gov.br

ANEXO 2 – Tópico guia para o grupo focal

I - Informações Preliminares

1. Agradecimento pela presença

O moderador deverá agradecer a presença dos participantes e ressaltar a contribuição que darão à pesquisa.

2. Apresentação

- Apresentação pessoal do pesquisador – nome, função de moderador na reunião;
- Apresentação da psicóloga presente e da equipe de observadores;
- Solicitar que cada participante se apresente rapidamente (até 1 minuto cada), dizendo seu nome e qualquer outra informação pessoal que julgue importante mencionar.

(Não será necessário aprofundar as apresentações. Qualquer outra informação dada pelo participante durante a apresentação, além do nome, já pode ser aproveitada na análise posterior, dependendo do que for dito.)

3. Objetivos da reunião

- Levantar dados que permitam acompanhar o impacto da formação de especialista obtida por egressos do Programa de Pós-Graduação do Cefor nas suas trajetórias pessoal e profissional, visando avaliar a qualidade dos cursos e gerar propostas de aperfeiçoamento.

4. Participantes

- Egressos dos cursos:
 - Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo – IP, 3ª edição, realizada no período de outubro/2007 a abril/2009, com 27 alunos concluintes;
 - Curso de Especialização em Processo Legislativo – PL, 3ª edição, realizada no período de agosto/2008 a abril/2010, com 27 alunos concluintes;

5. Duração da reunião

- A reunião será iniciada às 16h, com encerramento previsto às 18h.

6. Método

- O moderador irá colocar questões amplas e abertas, a partir dos temas definidos neste Tópico Guia. Os participantes deverão discutir livremente, procurando fazer comentários, compartilhar opiniões e expor argumentos;
- O nível de envolvimento do moderador deverá ser baixo, privilegiando a discussão semiestruturada;
- “O moderador encoraja ativamente todos os participantes a falar e a responder aos comentários e observações dos outros membros do grupo”. (...) “O objetivo é avançar a partir de uma discussão liderada pelo moderador, para uma discussão onde os participantes reagem uns aos outros.” (BAUER e GASKELL, 2008, p. 79);
- Não há necessidade de alcançar consenso sobre os temas discutidos, e sim levantar a variedade de pontos de vista e o que os fundamenta e justifica. Não deverá haver,

portanto, um “fechamento” de cada tema;

- Ficar a cargo do moderador avaliar quando a discussão sobre determinado tema estiver esgotada a ponto de passar para o seguinte.

7. Regras básicas

Visando garantir maior produtividade da reunião e facilitar a participação de todos, as seguintes regras devem ser observadas:

- Somente um participante falará por vez;
- Cada participante deverá se automonitorar para não se alongar demasiadamente nas colocações;
- Não deverá haver conversas paralelas;
- Todos devem ser estimulados a falar;
- Como a sessão estará sendo gravada, a clareza das externalizações é fundamental.

8. Autorização de gravação em áudio e acompanhamento por parte da psicóloga e de observadores

- Confirmar com todos os participantes a autorização para gravação em áudio da reunião.
- Lembrar que a reunião está sendo acompanhada por psicóloga para lidar adequadamente com eventuais situações, e de observadores com o objetivo de fazer anotações a fim de enriquecer a interpretação das transcrições.

9. Sigilo, tratamento e divulgação dos dados colhidos

Reforçar:

- Todo o registro das reuniões será tratado com o devido sigilo;
- Os dados colhidos serão utilizados apenas de forma conjunta, sem identificação pessoal, somente com fins acadêmicos de pesquisa;
- A divulgação dos resultados será feita em forma de relato de pesquisa, que será disponibilizado a todos os interessados.

10. Existem dúvidas ou questões que não foram esclarecidas?

II - Questões Norteadoras

- O curso trouxe reflexos na sua vida pessoal?
- O curso trouxe reflexos na sua vida profissional?
- Que lembranças marcaram seu percurso de formação até o curso?
- Como você se sente como profissional do Legislativo?
- O curso contribuiu para você como cidadão? Como?
- Como se caracteriza o seu ambiente de trabalho em relação à sua participação no curso?

III - Questões de Apoio

São sugestões de questões que podem ser utilizadas ou não no decorrer da reunião, dependendo da avaliação do moderador.

- A respeito do tema X, o que vem à cabeça de vocês?
- Do que discutimos até aqui (ou sobre esse ponto), o que é mais importante para você?
- Por que isso é importante para você?
- Qual sua opinião a respeito do que o colega falou?
- Quando você diz que isso é assim, o que você quer dizer?
- Por que isso é assim?
- Você (ou alguém) teria outros exemplos a respeito disso?
- Essa é uma situação que pode ser generalizada ou se trata de um caso específico?
- Se você puder resumir sua experiência em uma palavra (ou frase), qual seria?

IV - Finalização

A previsão de duração da reunião é de até 2h.

O moderador, ao avaliar a produção do grupo, pode adotar uma questão de fechamento, como:

- Antes de encerrar a reunião, vocês têm alguma dúvida ou sugestão?
- Algo mais que vocês gostariam de colocar?
- Vocês teriam outras sugestões a nos dar?

Para encerrar a reunião, o moderador deve dirigir-se ao grupo agradecendo a participação, ressaltando a importância da colaboração de cada um e colocando-se à disposição de todos para críticas, sugestões ou esclarecimento de dúvidas. Informar telefone e e-mail para contato.

V – Registro

Grupo Focal:		
Data:		Hora Início:
		Hora Fim:
Nº	Nome dos Participantes	Observações
Registros livres:		
Moderador:		Assinatura:

ANEXO 3 – Tópico guia para as entrevistas individuais

1. Agradecimento

- O entrevistador deverá agradecer a disponibilidade do entrevistado e ressaltar a contribuição que dará à pesquisa.

2. Apresentação

- Apresentação pessoal do entrevistador – nome, função de pesquisador.
- Informação sobre o objetivo da pesquisa:
Avaliar o impacto da formação de especialista obtida por egressos do Programa de Pós-Graduação do Cefor nas suas trajetórias pessoal e profissional.

3. Objetivos específicos da entrevista

- Levantar amplamente os reflexos percebidos pelo egresso decorrentes da sua participação no curso.
- Localizar a importância do curso para a formação do egresso na sua trajetória no campo da educação legislativa.
- Identificar fatores restritivos e facilitadores à participação no curso e à transferência de aprendizagem, bem como as condições para que essa transferência seja otimizada.
- Avaliar os aspectos da educação legislativa presentes na formação obtida pelo egresso.
- Identificar resultados alcançados pelo Programa de Pós-Graduação do Cefor, visando avaliar a qualidade dos cursos e gerar propostas de aperfeiçoamento.
- Levantar dados que permitam aprofundar os resultados obtidos em grupo focal realizado com egressos selecionados de ambos os cursos.
- Obter informações quantitativas, com visão temporal de antes e após o curso, ligadas à situação funcional e aos reflexos identificados com a participação do egresso no curso.

4. Entrevistados

- Serão selecionados egressos dos cursos abaixo, que não tenham participado do grupo focal:
 - Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo – IP, 3ª edição, realizada no período de outubro/2007 a abril/2009, com 27 alunos concluintes;
 - Curso de Especialização em Processo Legislativo – PL, 3ª edição, realizada no período de agosto/2008 a abril/2010, com 27 alunos concluintes;

6. Quantidade de entrevistas

- O critério para definição da quantidade de entrevistas necessárias será o da saturação, ou seja, a partir do momento em que respostas comuns passem a se repetir e não surjam novas interpretações.

7. Autorização de gravação em áudio

- Confirmar com o entrevistado a autorização para gravação em áudio da entrevista.
- Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

8. Sigilo, tratamento e divulgação dos dados colhidos

Reforçar:

- Todo o registro da entrevista será tratado com o devido sigilo;
- Os dados colhidos serão utilizados apenas de forma conjunta, sem identificação pessoal, somente com fins acadêmicos de pesquisa e organizacionais de avaliação do curso;

9. Método

- A entrevista será iniciada com estabelecimento de *rapport* - para encorajar o entrevistado a falar com naturalidade e se sentir à vontade, o entrevistador deverá estabelecer uma relação de confiança, sinceridade e segurança.
- Será aplicado questionário para preenchimento pelo obter informações quantitativas, com visão temporal de antes e após o curso, ligadas à situação funcional e aos reflexos identificados com a participação do egresso no curso.

I – QUESTÃO NORTEADORA PRINCIPAL

- O entrevistador irá colocar uma primeira questão aberta, incentivando o entrevistado a discorrer livremente, com suas próprias palavras e com o tempo necessário para reflexão:
 - **Passado esse tempo desde a conclusão do curso (IP – 2 anos ou PL – 1 ano), fale sobre os impactos na sua vida.**

II – QUESTÕES NORTEADORAS SECUNDÁRIAS

- À medida em que o entrevistador perceber que as externalizações do entrevistado estão se concluindo ou se repetindo, novas questões norteadoras serão lançadas, visando obter esclarecimentos, aprofundamentos e acréscimos em relação aos seguintes tópicos:
 - Reflexos na vida pessoal. Exemplos.
 - Reflexos na vida profissional. Exemplos.
 - Trajetória de formação até o curso. Lembranças, exemplos.
 - Suporte do ambiente de trabalho em relação à participação no curso. Antes, durante e após. Facilitadores e restrições. Exemplos.
 - Como se sente como profissional do Legislativo. Exemplos.
 - Contribuições para você como cidadão. Exemplos.

III – QUESTÕES DE APOIO

- Além do encorajamento verbal e não verbal, outras questões e indagações poderão ser apresentadas ao entrevistado, de forma a estimular o aprofundamento de pontos de vista relevantes para a pesquisa:
 - O que vem à cabeça do entrevistado a respeito do tema X.
 - Importância do que foi conversado até aqui.
 - Opinião do entrevistado a respeito de X.
 - Esclarecimentos ou detalhamento sobre o que o entrevistado disse.
 - Outros exemplos.
 - Situação que pode ser generalizada ou caso específico.
 - Resumo da experiência em uma palavra ou frase.

10. Finalização

- A previsão de duração da entrevista é de até 1 hora e meia.
- O entrevistador pode adotar, de forma coloquial, uma questão de fechamento, como:
 - Antes de encerrar a entrevista, dúvidas ou sugestões do entrevistado.
 - Colocações adicionais.
 - Questões não esclarecidas.
- Deverá deixar aberta a possibilidade de contatos posteriores para esclarecer eventuais dúvidas sobre o que foi dito pelo entrevistado.
- Para encerrar a reunião, o entrevistador deve dirigir-se ao entrevistado agradecendo a participação, ressaltando a importância da colaboração e colocando-se à disposição para críticas, sugestões ou esclarecimento de dúvidas.

11. Registro

Entrevistado:		Curso:
Data:	Hora Início:	Hora Fim:
Registro:		
Entrevistador:		Assinatura:

ANEXO 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da Pesquisa: “Avaliação de egressos de cursos de pós-graduação *lato sensu* em uma escola do legislativo: impactos na vida pessoal e profissional”

Pesquisador responsável: Ricardo Senna Guimarães – Mestrando PSTO/UnB

Você é convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade avaliar o impacto da formação de especialista obtida por egressos do Programa de Pós-Graduação do Cefor nas suas trajetórias pessoal e profissional. A pesquisa será realizada por aluno de Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações - PSTO da Universidade de Brasília.

Sua contribuição se dará através da participação nas entrevistas individuais, grupos focais e/ou respondendo a inventários. Ao participar deste estudo você deve permitir ser entrevistado(a) pelo pesquisador responsável. Tal(is) entrevista(s) tem a intenção de conhecer sua opinião sobre um determinado tema que será apresentado pelo pesquisador responsável.

Sua participação é voluntária. Apesar de serem de suma importância os dados fornecidos, você tem a liberdade de não responder a todas as questões perguntadas, assim como de recusar a participar ou ainda, em qualquer fase da pesquisa, pode se recusar a continuar participando, sem qualquer prejuízo para você.

Os encontros e as entrevistas serão gravados. Os dados serão utilizados para fins de análise e posterior relatórios de pesquisa e administrativos, bem como poderão ser usados para fins de publicação científica, ensino e encontros científicos.

Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente sigilosas, de forma que a sua identidade será preservada. Os relatos da entrevista serão identificados por código ou nomes fictícios, de forma que você não possa ser identificado(a).

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail ricardo.senna@camara.gov.br ou do telefone (61) 3216-7679 ou do endereço:

Câmara dos Deputados – Cefor – Coordenação de Pós-Graduação – Via N3, Projeção L, Setor de Garagens Ministeriais Norte, Complexo Avançado - Prédio do Cefor, CEP: 70.160-900.

Este termo foi redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador responsável.

Nome do Participante

Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Código

