

GESTÃO PÚBLICA:

A Visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais - GPTAE

Vol.3

organizadores:

Jacqueline de Castro Rimá

Juliana da Silva Paiva

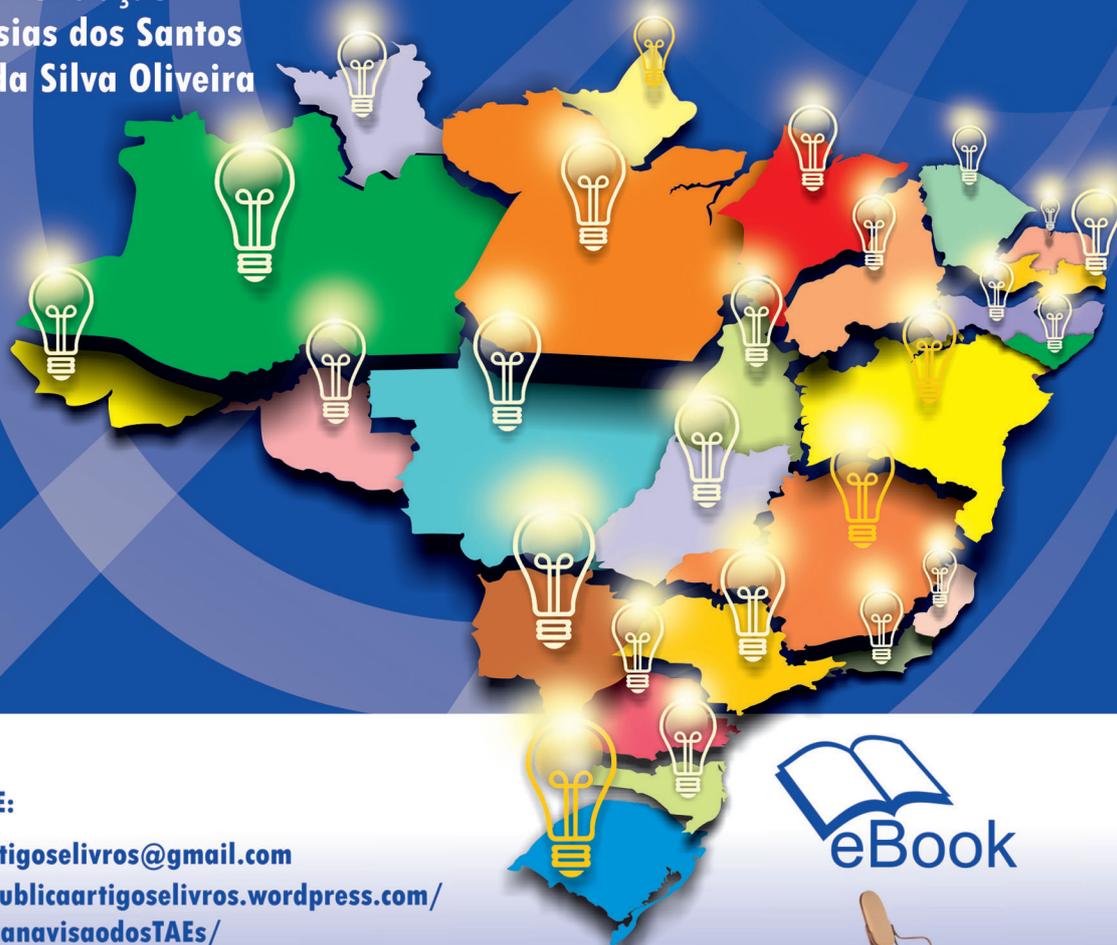
Kátia Andrea Silva da Costa

Reinaldo Pereira de Aguiar

Roberto da Anunciação

Silvano Messias dos Santos

Viviane Gil da Silva Oliveira



CONTATOS GPTAE:

✉ taepublicaartigoselivros@gmail.com

🌐 <https://taepublicaartigoselivros.wordpress.com/>

📘 [GestaopublicanavisaodosTAEs/](https://www.facebook.com/GestaopublicanavisaodosTAEs/)


eBook


Pedro & João
editores

ORGANIZADORES

**JACQUELINE DE CASTRO RIMÁ
JULIANA DA SILVA PAIVA
KÁTIA ANDREA SILVA DA COSTA
REINALDO PEREIRA DE AGUIAR
ROBERTO DA ANUNCIAÇÃO
SILVANO MESSIAS DOS SANTOS
VIVIANE GIL DA SILVA OLIVEIRA**

GESTÃO PÚBLICA:

**A VISÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM
EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E
INSTITUTOS FEDERAIS**

VOLUME 3

**SÃO CARLOS/SP
PEDRO & JOÃO EDITORES 2016**

Copyright © 2016 dos Organizadores

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, por qualquer meio, desde que citada a fonte.
A reprodução desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, sem citada a fonte constitui violação da
Lei nº 9.610/98.

EQUIPE TÉCNICA

DESIGNER GRÁFICO (CAPA E CONTRA CAPA)

Bruno Eduardo Sousa de Vasconcelos – UFCG/PB

AVALIADORES DE TEXTO

Alexandro da Silva – UNIFESP/SP
Ana Carolina da Silva Monteiro – UFMS/MS
Camila Capucho Cury Mendes – UTFPR/PR
Camila Mossi de Quadros – IFPR/PR
Carla de Albuquerque Dias – IFMG/MG
Carlos Eugênio da Silva Neto – UFERSA/RN
Cláudia Bene Batista da Silva – UFPB/PB
Fabiane da Silva Severino Lima – UFC/CE
Izabel Alinne Alves de Paula – IFAM/AM
Jociano Coelho de Souza – UFPB/PB
Magela Reny Fonticciella Gómez – UTFPR/PR
Marilane Machado de Azevedo Maia – UDESC/SC
Nelissa Carleto Sandy – UTFPR/PR
Raquel de Oliveira Mendes – IFS/SE
Wandilson Alisson Silva Lima – IF Sertão
Pernambucano/PE

REVISORES DE NORMAS DA ABNT

Edilson Targino de Melo Filho – IFPE/PE
Elisângela André de Oliveira Chaves –
UFERSA/RN
Felipe Ferreira da Silva – UFC/CE
Fernanda Santos de Oliveira – IFBaiano/BA
Geovane Santana dos Santos – UFRB/BA
Leônidas Pimentel Batista – UTFPR/PR
Luís Henrique Boff – IFC/SC
Nayara Andrade de Oliveira – UFRB/BA
Rogério Ferreira Marques – UFPB/PB
Sara Soares Costa Mamona – IFBaiano/BA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária-Documentalista: Jacqueline de Castro Rimá – CRB 15/507

35(81)

G393

Gestão pública : a visão dos técnicos administrativos em
educação das Universidades Públicas e Institutos Federais,
Volume 3 [Livro eletrônico] / Jacqueline de Castro Rimá (Org.)
[et al.]. – São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016.

4760 Kb - 267 f. : il

Volume 3

ISBN 978-85-7993-379-0

1. Técnicos administrativos em educação – Gestão pública –
Brasil. 2. Gestão pública – Universidades públicas - Brasil. 3. Gestão
pública – Institutos Federais - Brasil. 4. Técnicos administrativos em
educação. I. Rimá, Jacqueline de Castro, org. II. Título.

CDU35(81)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
1 CAPACITAÇÃO EM RESÍDUOS PERIGOSOS PARA OS TÉCNICOS DE LABORATÓRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE.....	8
Sandra Carvalho Rodrigues Monteiro	
2 A CRIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: percurso e contexto do nascimento do bacharelado interdisciplinar em cultura, linguagens e tecnologias aplicadas.....	22
Naiana de Carvalho Guimarães; Rosângela da Luz Matos	
3 A ÉTICA COMO FORMA DE PREVENÇÃO E ANTICORRUPÇÃO NO EXERCÍCIO DA GESTÃO PÚBLICA.....	38
Ronald Campos Santana; Thiago Passos Tavares	
4 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL E A GESTÃO DISCIPLINAR NA PERCEPÇÃO DE PAIS DE ESTUDANTES.....	52
Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues; Gerlane Barbosa da Silva	
5 O SISTEMA DE REMUNERAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DAS IFES SOB A LENTE DA GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS.....	67
Ioneiry Viana Lima	
6 FISCALIZAÇÃO CONTRATUAL: um poder-dever da administração pública.....	80
Anderson dos Santos da Silva	
7 ENCONTROS PEDAGÓGICOS DO IFCE - CAMPUS DE SOBRAL: da razão de ser às percepções dos envolvidos.....	100
Ana Cléa Gomes de Sousa	
8 A BIBLIOTECA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: propositura conceitual e identitária.....	114
Jobson Louis Santos de Almeida; Edgreyce Bezerra dos Santos; Daniel Everson da Silva Andrade	
9 A PSICOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: relato de experiência em um <i>campus</i> em implantação.....	125
Lígia Rocha Cavalcante Feitosa	
10 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: a perspectiva dos TAE do IFSC da região Oeste de Santa Catarina.....	138
Julina Karen Fonseca Coutinho; Danieli de Almeida; Fernanda Knorts de Almeida	

11 O USO DA ESTATÍSTICA NA MELHORIA DO PROCESSO DE COMPRAS PÚBLICAS.....	155
Larissa Barreto de Araújo; Ocildeide Custódio da Silva; Sônia Maria de Melo Lima	
12 CURRÍCULO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: desafios e perspectivas.	172
Daniella Cristini Fernandes da Silva; Lígia Arnedo Perassa; Orico dos Santos Balta	
13 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E O PAPEL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NAS POLÍTICAS LOCAIS DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS.....	187
Simone Alves Alexandrino	
14 A PARTICIPAÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO AUSÊNCIA DE AUTORIZAÇÃO LEGAL DESESTIMULA A ATUAÇÃO DA CATEGORIA.....	201
Ana Maria Silva Oliveira; Fernanda Simões Braga Araújo	
15 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO SERVIDOR PÚBLICO PARA ALCANCE DA <i>ACCOUNTABILITY</i> NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS....	215
Nara Antonio Francisco	
16 O PSICÓLOGO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: intervenções do serviço de psicologia na realidade universitária.....	228
Luiza Eridan E. Martins de Sousa; Rodrigo Fernandes Meireles	
17 TRABALHO EM EQUIPE NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO: o caso do IFRN <i>Campus Nova Cruz</i>.....	240
Alana Brito da Silva; Lisiane Gonçalves da Silva; Rafaela da Silva Bezerra; Saulo de Tarso Alves Dantas	
18 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE GESTÃO BASEADA EM RISCOS PARA A EFETIVIDADE DOS RECURSOS PÚBLICOS NAS IFES.....	253
Bruno Rodrigues Cabral; Jandilson Vitor da Silva	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	265

PREFÁCIO

“A escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo”

(Edgar Morin)

Olhar para dentro do Estado Brasileiro e para as questões que ele enfrenta na implementação das suas políticas e na provisão de serviços públicos aos cidadãos é condição para a melhoria e a efetividade da ação estatal e, conseqüentemente, para a consolidação da ordem democrática no país. Tal afirmação se torna ainda mais verossímil quando refletimos sobre o atual contexto político por qual perpassa nosso país, cujas diretrizes político-econômicas que estão sendo revistas e redefinidas influenciam não somente a todos os cidadãos em solo brasileiro, mas também, entre outros aspectos, a gestão pública dos recursos atuais e futuros que serão investidos em Educação, área em que nós, enquanto membros da Equipe GPTAE (Gestão Pública: a visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais) e autores dos artigos compilados nessa obra, atuamos diretamente.

Na Administração Pública, a publicação constitui-se um requisito *sine qua non* como fator de exigência para o gestor público, sendo a todo e qualquer servidor público uma forma de transparência dos atos administrativos, científicos e acadêmicos em suas instituições e organizações. Esta previsibilidade de publicar os atos de suas instituições, sejam elas na execução de atos administrativos, científicos ou acadêmicos, está explícito no Artigo 37 da Carta Magna:

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, **publicidade** e eficiência. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Assim, não há óbice na publicação de atos das instituições, excetuando apenas a defesa da intimidade e o interesse social se a lei restringir (BRASIL, Art. 5º, LX, 1988).

Dessa forma, assim como as publicações dos atos administrativos por instituições de ensino fornecem o respaldo de que seus atos estão sendo executados conforme prevê a legislação, a publicação de um artigo acadêmico e/ou científico por um servidor técnico-

administrativo é, também, subsídio para inúmeras produções científicas e acadêmicas, refletindo sobre o "ser" e o "estar" na carreira técnico-administrativa em educação no Brasil, respaldando, com propriedade, a sua capacidade de produzir e disseminar conhecimento mesmo quando não estiver exercendo diretamente as atividades acadêmicas, mas certos de que podem envolver, integrar e, portanto, somar nas atividades fins e estimular novas produções científicas.

A obra que se apresenta nesse terceiro volume da Coletânea GPTAE é necessária e urgente na medida em que não se limita a apenas repetir os desacertos acometidos pela Gestão Pública na contemporaneidade, mas também se concentra em resgatar a reflexão sobre a Gestão Pública realizadas pelos TAEs, além de oferecer alternativas dentro do contexto educacional abarcados pelas instituições de ensino. Esse volume é fruto da reunião de 18 artigos cujos autores pertencem a 16 Estados Brasileiros e a 12 Instituições Federais de Ensino diferentes. Apesar de haver grande representatividade geográfico-territorial e institucional, é importante salientar que as ações da GPTAE objetivam ir além do que já se alcança, buscando integrar o maior número de pessoas e representar melhor e ainda mais amplamente a categoria técnico-administrativa em educação no país atualmente.

Finalmente, percebe-se que a nossa vida profissional cria situações que devem ser eternizadas, e com certeza a concretização de mais um volume da Coletânea de E-books da Equipe GPTAE é um desses momentos, quando começamos a ser, inclusive, referenciados em outros estudos acadêmicos sobre a temática. É momento de compartilhar experiências e conhecimentos, pois comprova a qualidade dos textos produzidos pelos autores, e a qualidade da obra organizada por todos os integrantes da Equipe GPTAE – todos servidores públicos da carreira técnico-administrativa em educação – dedicados aos seus cargos e aos seus estudos ao passo que têm contribuído concomitante e voluntariamente com esta obra que será demonstrada mostrada nas próximas páginas.

Sem a união das pessoas, nenhum projeto é viável, por isso, a todos os que fizeram de alguma maneira essa obra ser concretizada, é indispensável oferecer o nosso “muito obrigado por compartilhar esse sonho conosco e torná-lo realidade”!

Aos leitores, oferecemos o deleite da obra e o convite para conhecer o projeto e fazer parte da nossa Equipe GPTAE. Contamos com vocês!

Kátia Andrea Silva da Costa¹

¹ Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação do Instituto Federal do Paraná. Licenciada em Letras – Português/Inglês e Bacharela em Direito. Especialista em Planejamento e Tutoria em Educação à Distância e Tecnologias na Educação. Membro da Equipe Organizadora desta obra.

CAPÍTULO 1

CAPACITAÇÃO EM RESÍDUOS PERIGOSOS PARA OS TÉCNICOS DE LABORATÓRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

Sandra Carvalho Rodrigues Monteiro¹

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG é uma instituição pública, destinada à promoção do ensino superior, da pesquisa e da extensão. Compreende cinco *campi* universitários em operação em diferentes cidades no estado do Rio Grande do Sul: Rio Grande (*Campus* Carreiros e *Campus* Saúde), Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul e Santo Antônio da Patrulha (com a previsão de abertura de uma segunda unidade em Santo Antônio da Patrulha). A Universidade oferece 51 cursos de graduação no município de Rio Grande, 5 em Santa Vitória do Palmar, 4 em São Lourenço do Sul e 3 em Santo Antônio da Patrulha, além de 29 cursos de mestrado, 24 especializações, 13 residências e 12 doutorados. Possui em seu quadro de servidores 1292 técnicos administrativos em educação (TAE's), 826 professores efetivos, 79 professores substitutos e 4 professores visitantes. Em 2015, possuía 10269 alunos matriculados em cursos de graduação, sendo 9888 em cursos presenciais e 381 em cursos à distância; 1963 matriculados em cursos de pós-graduação, sendo 939 alunos de mestrado, 527 de doutorado, 425 de especializações e 72 de residências (informação verbal)².

Setores geradores de resíduos perigosos, especialmente Laboratórios de Ensino e Pesquisa e do Hospital Universitário, encontram-se em sua maioria município de Rio Grande. Em outubro de 2014, pela primeira vez na história da FURG foram recolhidos, transportados, tratados e destinados 35780 kg de resíduos químicos por empresa contratada através de edital de licitação. A constituição aproximada deste passivo químico era a seguinte: soluções aquosas (incluindo soluções ácidas e básicas, soluções com formaldeído, soluções com corantes, soluções contaminadas com metais, pesticidas ou outros contaminantes): 12%; vidros contaminados: 14,5%; diversos contaminados, incluindo organismos aquáticos fixados (geralmente em formol), fármacos, reagentes vencidos: 24,2%; e solventes orgânicos: 49,3%.

¹ Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas, doutora em Ciências Fisiológicas, bióloga no Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, e-mail: sandramonteiro@furg.br

² Dados cedidos pela Diretoria de Planejamento da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração da URG.

Em março de 2016, a mesma empresa recolheu e destinou 12975 kg de resíduos químicos, constituídos por: soluções aquosas (incluindo soluções ácidas e básicas, soluções com formaldeído, soluções com corantes, soluções contaminadas com metais, pesticidas ou outros contaminantes): 51,6%; vidros contaminados: 28,1%; diversos contaminados, incluindo organismos aquáticos fixados (geralmente em formol), fármacos, reagentes vencidos: 19,1%; e solventes orgânicos: 1,2%.

Considerando-se a grande quantidade e diversidade de resíduos químicos perigosos gerados na universidade, classificados de acordo com a norma NBR ABNT 10004 (2004), fica evidente a necessidade do seu correto gerenciamento, que só é possível com a colaboração de todos os envolvidos, especialmente os geradores. Contudo, percebe-se a carência de conhecimento em resíduos perigosos na comunidade acadêmica, e os TAE's que atuam em laboratórios mencionam a necessidade de oferta de cursos de capacitação nesta área. Neste contexto, em abril de 2016 começaram a ser ofertados cursos de capacitação, com carga horária de 20 h, aos TAE's que atuam em laboratórios geradores de resíduos perigosos. Os cursos estão sendo oferecidos separadamente para cada instituto da universidade, no intuito de congregarem ideias, problemas e soluções relacionados às características próprias de cada local.

O principal objetivo é a conscientização e capacitação dos TAE's, colaborando assim para o gerenciamento de resíduos da FURG e diminuindo riscos associados à sua manipulação, contribuindo também para a maior segurança nos laboratórios e demais locais, tanto do ponto de vista da saúde dos usuários, quanto do meio ambiente. Espera-se que os técnicos de laboratório capacitados em resíduos perigosos disseminem as boas práticas de laboratório e normas discutidas ao longo do curso, tanto aos colegas servidores (TAE's e docentes) quanto aos discentes de graduação e pós-graduação que frequentam e utilizam os laboratórios nos quais atuam. Pretende-se também oferecer cursos de capacitação em resíduos perigosos aos docentes e discentes que atuam em laboratórios geradores de resíduos perigosos, porém é possível que a carga horária e outros aspectos do curso sejam alterados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nos últimos anos, iniciativas na área ambiental vêm ocorrendo mais frequentemente nas universidades, como consequência do maior conhecimento no tema, de uma legislação ambiental mais completa e exigente, da atuação por órgãos fiscalizadores, pela comunidade acadêmica e pela sociedade, mas também pelo cumprimento de seu papel educador e pioneiro, servindo de exemplo à sociedade. Uma das maiores preocupações ambientais são os resíduos,

especialmente os perigosos. A Política Nacional de Resíduos Sólidos define resíduos perigosos como aqueles que, em razão de suas características de inflamabilidade, corrosividade, reatividade, toxicidade, patogenicidade, carcinogenicidade, teratogenicidade e mutagenicidade, apresentam significativo risco à saúde pública ou à qualidade ambiental (BRASIL, 2010).

De maneira geral, as universidades geram pouca quantidade de resíduos perigosos se comparadas a uma indústria, porém a diversidade é enorme, o que dificulta seu tratamento e destinação final. Tanto é assim, que a Agência de Proteção Ambiental Norte-Americana incluiu um item específico para laboratórios de universidades em sua norma voltada aos geradores de resíduos perigosos (US-EPA, 2008). Neste contexto, Palma e Di Vitta (2012) comentam que a segurança pessoal e patrimonial, bem como a preservação do meio ambiente em universidades, dependem do manuseio adequado de produtos químicos e do armazenamento adequado dos resíduos gerados em laboratórios didáticos e de pesquisa. Estes autores chamam atenção para o fato de que, em tais laboratórios, a rotatividade de pessoal é alta (especialmente alunos de graduação e pós-graduação, e pós-doutorandos) e que, portanto, deve haver treinamento frequente para aqueles que manuseiam produtos químicos. Os autores também acreditam que deva haver uma maior participação do setor acadêmico e da pesquisa para colaborar no aprimoramento de normas, classificações e definições, assim como introduzir novos conhecimentos, conceitos, técnicas e filosofias, com o objetivo de gerenciar da melhor maneira possível os materiais perigosos em todas as etapas, até a destinação final.

Uma simples pesquisa no Sistema de Informações sobre Emergências Químicas da Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB), no período de 01/01/1978 a 26/09/2016, aponta 10.639 registros de emergências.³ No entanto, dados sobre acidentes em universidades, especialmente em laboratórios de ensino e pesquisa, são escassos. Em um estudo de caso sobre a biossegurança em laboratórios da Universidade Federal de Pernambuco, Araújo e Vasconcelos (2004) detectaram vários problemas, tais como ausência de protocolos e registros de acidentes, ausência de extintores de incêndio, ausência de avisos para prevenção de acidentes e pouco uso de equipamentos de proteção individual. Cabe ressaltar que os usuários dos laboratórios de ensino e pesquisa de universidades estão muitas vezes expostos a diferentes tipos de riscos (físicos, químicos, biológicos, ergonômicos, mecânicos) simultaneamente, aumentando a chance de ocorrência de acidentes.

³ Disponível em <http://sistemasinter.cetesb.sp.gov.br/emergencia/relatorio.php>

Os problemas relacionados aos resíduos em universidades são complexos, exigindo soluções complexas e sistêmicas, principalmente voltadas à prevenção da geração de resíduos, diminuindo assim o volume e o impacto por eles causados (DE CONTO, 2010). A autora comenta que as universidades brasileiras vêm realizando o gerenciamento de resíduos muito mais sob o ponto de vista corretivo e passivo, do que sob o ponto de vista da prevenção e minimização pelos geradores de resíduos. Ela sugere uma série de ações para sensibilizar os possíveis geradores de resíduos, dentre elas a implementação de programas de capacitação dos colaboradores para o manejo dos resíduos gerados.

Corrêa *et al.* (2010, p. 227) afirmam:

É importante enfatizar que a gestão dos resíduos não está atrelada somente a aspectos legais e tecnológicos, tratando-se de uma condição necessária, porém não suficiente. Seu maior desafio implica a dimensão ética, de responsabilidade, o que, vinculado a um processo educativo permanente que conduza à desacomodação, potencializa um pensar diante da inquietação e da curiosidade, possibilitando, assim, a transformação crítica e comprometida dos sujeitos, na construção de atitudes sustentáveis, contribuindo para a qualidade do ambiente a que pertencem.

No entanto, frequentemente é observada contradição entre a forma de pensar e a forma de agir, ou seja, nem sempre as ações refletem o conhecimento. Nascimento *et al.* (2013) questionam-se sobre isto, através do exemplo de que nem todas as pessoas que sabem da existência da coleta seletiva contribuem separando o lixo em suas casas, no seu trabalho e na rua. Resumidamente, segundo os autores, um dos motivos para este comportamento seria que tudo que é descartado "desaparece", mas as pessoas não se questionam para onde vão os resíduos, muito menos as etapas pelas quais estes passam até chegarem ao seu destino final. Neste caso, pode-se claramente traçar um paralelo com os resíduos perigosos nas universidades: alguns geradores destes resíduos sabem que práticas e rotinas deveriam ser modificadas para se adequarem à legislação e normas vigentes, mas não o fazem. Os resíduos perigosos também "desaparecem" (são coletados por empresas especializadas, tratados e destinados) sem que as pessoas se questionem sobre sua destinação e como ocorre seu gerenciamento. Mas há uma série de etapas a serem cumpridas até a destinação final: redução, geração, classificação, segregação, identificação (rotulagem), coleta interna, armazenamento temporário interno, armazenamento temporário externo, coleta externa, tratamento, e por fim a destinação final. Cada etapa é importante, e se apenas uma falhar, será prejudicado o gerenciamento de resíduos da instituição.

Portanto, é essencial que todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente com atividades potencialmente geradoras de resíduos perigosos, tenham um conhecimento mínimo

sobre as etapas do gerenciamento de resíduos e, mais essencial ainda, sejam sensibilizadas sobre sua importância individual nas etapas mencionadas. É preciso que estas pessoas percebam sua responsabilidade, relevância e papel na universidade, e como podem contribuir para que a instituição tenha um gerenciamento de resíduos cada vez melhor, diminuindo riscos não só ao meio ambiente, mas à sua própria saúde.

Nesse contexto, Afonso *et al.* (2003) comentam que é essencial a mudança de atitudes para a implementação de um programa de gestão de resíduos, e que esta requer reeducação e persistência contínuas, mas os resultados serão vistos a médio e longo prazo. Por isto, cursos de capacitação e outras formas de sensibilização, como palestras, oficinas, mini-cursos e a inserção da temática ambiental nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação são ferramentas importantes na gestão de resíduos em uma instituição.

A gestão de resíduos em universidades é parte da gestão acadêmica, utilizada para desenvolver e implementar políticas relacionadas aos aspectos e impactos resultantes das atividades de ensino, pesquisa e extensão, abrangendo fatores institucionais, operacionais, financeiros, sociais, educacionais e ambientais, da geração ao destino final dos resíduos gerados nas atividades acadêmicas (DE CONTO, 2010). Um importante instrumento de gestão na FURG é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento norteador das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional. O PDI é revisado e modificado a cada quatro anos, com a participação de todas as unidades da FURG, e é organizado em eixos com objetivos e estratégias. O PDI da FURG para o período de 2011 a 2014 continha no eixo Gestão Institucional o objetivo de desenvolver práticas voltadas à sustentabilidade ambiental, por meio de algumas estratégias, dentre elas consolidar iniciativas de reciclagem e descarte de resíduos e promover ações de educação ambiental.

Nesse cenário, o PDI da FURG para o período de 2015 a 2018 apresenta a Gestão Ambiental como novo eixo, tendo como um de seus objetivos implantar o sistema de gestão ambiental, através de estratégias como consolidar o gerenciamento de resíduos e incorporar os temas da sustentabilidade nas ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Os cursos de capacitação em Resíduos Perigosos oferecidos aos TAE's da FURG vão totalmente ao encontro das estratégias mencionadas.

3 A CAPACITAÇÃO EM RESÍDUOS PERIGOSOS E SUA RELAÇÃO COM O HISTÓRICO DO GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS NA FURG

Iniciativas para o correto descarte de resíduos na FURG existem há alguns anos. Dentre elas, podem-se destacar: a compostagem, no horto da universidade, dos restos de preparo de alimentos do restaurante universitário, restos de corte de grama e serragem da marcenaria da FURG, desde 2011; a coleta seletiva solidária de resíduos recicláveis, desde agosto de 2006, com envio às cooperativas de recicladores; o transporte e destinação de lâmpadas fluorescentes (que são resíduos perigosos, por conterem mercúrio) para uma empresa recicladora, desde 2011; o encaminhamento de grande quantidade de bens de informática para reciclagem em maio de 2016, em parceria com o Centro de Recondicionamento de Computadores - Instituto Nova Ágora de Cidadania (INAC), que faz parte do Programa de Inclusão Digital do Governo Federal. Este Programa promove a conscientização sobre o descarte adequado de resíduos eletroeletrônicos, e através dos Centros de Recondicionamento de Computadores, é oportunizada a formação de jovens de baixa renda, que são capacitados para realizarem a recuperação dos computadores. Uma vez recuperados, estes são doados para escolas, bibliotecas e outros programas de inclusão digital.

Em 2011 um conjunto de docentes e técnicos administrativos em educação (TAE's) vinculados a diferentes unidades acadêmicas (Escola de Química e Alimentos, Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Oceanografia), à Prefeitura Universitária e às Pró-Reitorias de Infraestrutura e de Extensão e Cultura da FURG, iniciou reuniões periódicas para discutir a institucionalização de um SGA para a FURG. Este trabalho culminou com a realização do "Primeiro Workshop Sobre Sustentabilidade na Universidade: Construindo uma Política de Gestão Ambiental para a FURG", no dia 22 de maio de 2012 e contou com a participação de TAE's, professores, acadêmicos e demais interessados no assunto. No evento foram expostas experiências bem sucedidas de algumas universidades, e também as principais iniciativas internas e uma avaliação da situação da FURG nesta área.

Em sequência, ocorreu uma discussão, em grupos de trabalho, visando reunir as principais preocupações e sugestões da comunidade, bem como fornecer subsídios para a implementação de uma política de gestão ambiental para a universidade. Os grupos discutiram: o papel da educação ambiental e da qualificação na comunidade universitária, as questões relacionadas à gestão de resíduos, a importância do plano diretor para utilização dos espaços e também as estratégias para o uso racional de recursos.

Pouco antes, em março de 2012, o Instituto de Ciências Biológicas da FURG emitiu ordem de serviço determinando que uma servidora (TAE) passasse a atuar como responsável pelo gerenciamento de resíduos do Instituto, devido à grande geração de resíduos, especialmente os químicos, e à falta de conhecimento, padronização e destinação final destes, que estavam sendo acumulados e armazenados há anos nos laboratórios geradores.

No final de 2012, a Pró-Reitoria de Infraestrutura (ProInfra) da FURG criou a Coordenação de Gestão Ambiental (CGA-ProInfra), com a finalidade principal de trabalhar, sob a perspectiva de profissionais da área ambiental, as questões relacionadas à gestão de resíduos, uso racional de recursos, licenciamento ambiental, plano diretor e a utilização dos espaços, quase todos assuntos discutidos no Primeiro Workshop Sobre Sustentabilidade na Universidade. Em 2014 foi realizado concurso público para o cargo de técnico em meio ambiente para trabalhar junto à CGA-ProInfra, que atualmente conta com dois técnicos em meio ambiente, que atuam em todos os *campi* da universidade. No final de 2015, foi contratado pela CGA-ProInfra um engenheiro químico para atuar como analista ambiental nas questões relacionadas aos resíduos perigosos e não-perigosos.

Em 07 de junho 2013 foi instituída a Comissão Temporária de Gestão Ambiental (CTGA) junto ao gabinete da Reitoria (Portaria 1503/2013), para apoiar as ações estratégicas de gestão ambiental e sustentabilidade na FURG. Ela foi constituída por três subcomissões: 1. Política Ambiental, 2. Licenciamento Ambiental e 3. Resíduos Perigosos. A CTGA, através de suas subcomissões, teve como atribuições encaminhar os seguintes documentos: proposta de Política Ambiental e de criação do Sistema de Gestão Ambiental (SGA) da FURG; processo de licenciamento dos *Campi* da FURG; e proposta de Sistema de Gestão de Resíduos Perigosos, com a descrição das etapas previstas, cronograma de execução, orçamento correspondente e responsáveis. Todas as metas estabelecidas foram cumpridas. A subcomissão de resíduos perigosos realizou o inventário do passivo químico — resíduos acumulados ao longo de vários anos — de todos os *campi* da FURG; colaborou na elaboração do termo de referência que foi utilizado no edital de licitação para contratação de empresa especializada para prestação de serviços de manuseio, classificação, acondicionamento, transporte, tratamento e destinação final de resíduos químicos perigosos e reagentes vencidos gerados nos laboratórios da universidade, bem como acompanhou e fiscalizou o trabalho da empresa contratada; elaborou um plano de gestão de resíduos perigosos; selecionou e sugeriu adaptações a um local já construído na universidade, para ser utilizado provisoriamente como unidade de tratamento e armazenamento temporário de resíduos químicos (UTR) da FURG. Cabe ressaltar que existe uma planta de uma UTR para a FURG e que a construção desta foi

objeto de licitação. Nenhuma empresa concorreu neste edital (licitação "deserta"), por isto a necessidade de um local provisório para a UTR. Em breve, será publicado novo edital de licitação para a construção da UTR.

Os membros da subcomissão de resíduos perigosos da extinta CTGA e os profissionais da CGA-ProInfra perceberam, no decorrer do trabalho na subcomissão e nas suas próprias vivências nas unidades acadêmicas onde trabalham, a carência de informação e padronização sobre o tema. Era também necessário dialogar sobre a situação atual e as iniciativas na área ambiental da universidade, que evoluiu significativamente com a criação de sua Política Ambiental, a implantação do Sistema de Gestão Ambiental e do Gerenciamento de Resíduos. No entanto, por serem iniciativas recentes, são desconhecidas para uma grande parcela da comunidade acadêmica. Ao mesmo tempo, vários servidores da universidade, principalmente os técnicos de laboratório, demonstraram a necessidade de oferta de cursos na área de resíduos perigosos, especialmente os químicos, bem como a preocupação com a segurança nos laboratórios, prejudicada pela falta de conhecimentos sobre como lidar com substâncias perigosas.

No final de 2015, os técnicos de laboratório de um Instituto estipularam como uma de suas demandas de capacitação um curso na área de resíduos perigosos. Então, a primeira capacitação em Resíduos Perigosos foi oferecida aos TAE's deste instituto, em abril e maio de 2016.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base na legislação ambiental brasileira, nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), no conhecimento atual sobre resíduos perigosos em âmbito mundial, no histórico do gerenciamento de resíduos perigosos da FURG, nas peculiaridades encontradas em universidades e no conhecimento e experiência de cada ministrante com relação ao tema, foi elaborado um curso de capacitação em resíduos perigosos.

Primeiramente, houve uma reunião do grupo de ministrantes da capacitação, composto por dois técnicos administrativos em educação (TAE's) e três docentes de diferentes unidades acadêmicas da FURG, uma discente de pós-graduação e um discente de pós-graduação e analista ambiental contratado pela CGA-ProInfra, reunindo assim profissionais de diversas áreas do conhecimento (Biologia, Ecologia, Educação Ambiental, Engenharia Química, Farmácia, Gestão Ambiental, Oceanografia e Química). Nesta reunião foram discutidos quais

seriam os temas de maior relevância. Uma vez elencados os temas, estes foram organizados em módulos (tabela 1), compondo uma carga horária total de 20 h.

Tabela 1 - Organização do curso de capacitação em Resíduos Perigosos, com módulos e suas respectivas cargas horárias.

Módulos	Horas
Apresentação do Sistema de Gestão Ambiental (SGA) e da Secretaria de Gestão Ambiental (SIGA) da FURG	2
A importância da gestão de resíduos perigosos numa Instituição de Ensino Superior (IES) - Prevenir é melhor do que remediar; os impactos dos resíduos e a importância da sua correta gestão; as diferentes responsabilidades no sistema de gestão de resíduos perigosos.	2
Resíduos perigosos - Definição; leis, normas e resoluções; conscientização; resíduos perigosos gerados na FURG e seu gerenciamento.	3
Resíduos de Serviços de Saúde - RDC 306 de 2004 da Anvisa; classificação; acondicionamento; armazenamento temporário, recolhimento, transporte e destinação na FURG; normas gerais de biossegurança.	3
Resíduos químicos - Histórico dos resíduos químicos na FURG	2
Resíduos químicos - Perspectivas do gerenciamento de resíduos químicos na FURG (unidade de tratamento e armazenamento de resíduos, veículo para transporte, rotina de recolhimento).	1
Resíduos químicos - Rotulagem, símbolos de risco, manuseio, biossegurança, transporte interno, coleta, destinação final.	2
Resíduos químicos - Onde buscar informação	1
Resíduos químicos - Segregação, incompatibilidade química, acondicionamento, noções básicas de biossegurança.	3
Resíduos químicos - Aula prática	1

Fonte: Projeto de capacitação de servidores, submetido à Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas da FURG em março de 2016.

A primeira oferta do curso ocorreu em abril e maio de 2016, aos técnicos de laboratório de um Instituto gerador de parcela considerável dos resíduos perigosos da FURG, que anteriormente haviam apresentado esta demanda de capacitação. Previamente, foi elaborado um projeto nos moldes da Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEP). O projeto foi aprovado pela PROGEP, permitindo assim que os participantes recebessem um certificado oficial desta pró-reitoria após a conclusão e aprovação no curso, e que o mesmo pudesse ser aproveitado para sua progressão funcional.

Adicionalmente, a equipe que ministrou a capacitação pôde contar com o apoio logístico da PROGEP, através da divulgação da capacitação no site da pró-reitoria (<http://progep.furg.br> no link "Capacitação" e no link "RH Informativo") e no sistema online utilizado pelos servidores (<https://sistemas.furg.br>), abertura online de inscrições, impressão de lista de presenças e material de apoio, distribuição de blocos de anotações e canetas,

disponibilização de sala de aula com projetor multimídia e caixas de som, café no intervalo, e emissão dos certificados aos participantes aprovados via e-mail, com chave de autenticidade. A avaliação dos participantes foi feita através da frequência (no mínimo 75%) e participação nas aulas, palestras e atividades propostas no curso. Os ministrantes da capacitação também receberam certificado via e-mail, com chave de autenticidade.

O curso foi em sua maior parte teórico. As aulas teóricas foram realizadas em sala de aula nas dependências da PROGEP e as aulas práticas foram ministradas em laboratórios da própria universidade. O módulo "Apresentação do Sistema de Gestão Ambiental (SGA) e da Secretaria de Gestão Ambiental (SIGA) da FURG" foi o primeiro a ser apresentado, onde o secretário de gestão ambiental explanou sobre os problemas ambientais globais e as perspectivas e mudanças de atitudes necessárias, para depois apresentar o SGA e a SIGA da FURG. No módulo sobre "A importância da gestão de resíduos perigosos numa Instituição de Ensino Superior (IES)", após uma breve introdução, foram trabalhados com os participantes os problemas relacionados aos resíduos perigosos, suas causas e soluções (as soluções foram apresentadas pelos participantes no final do curso). Os demais módulos contemplaram os assuntos técnicos teóricos e práticos, referentes ao gerenciamento de resíduos perigosos. No final da capacitação, os participantes responderam a um questionário elaborado pela PROGEP, onde avaliaram aspectos sobre o curso e ministrantes, com a possibilidade de inclusão de suas sugestões e críticas.

Após a primeira oferta, a equipe organizadora do curso entrou em contato com outras duas unidades acadêmicas geradoras de grandes quantidades de resíduos perigosos, a fim de saber o interesse dos TAES em participar da capacitação. Projetos de capacitação foram submetidos novamente à PROGEP, com ciência e concordância da direção dos institutos. Cabe mencionar que a capacitação está sendo oferecida a cada unidade acadêmica separadamente, em função das peculiaridades de suas atividades, rotinas e modo de funcionamento interno, permitindo assim que problemas relacionados aos resíduos sejam melhor discutidos no âmbito da unidade, e sejam encontradas mais facilmente suas causas e soluções. As capacitações estão sendo prioritariamente ministradas aos TAE's que atuam em laboratórios geradores de resíduos perigosos, visto serem os profissionais que lidam mais diretamente em suas atividades rotineiras com este tipo de resíduo, e por terem apresentado esta demanda à universidade.

Em função da experiência com a primeira capacitação, e pelas características próprias de cada unidade, para as capacitações posteriores, em junho e julho de 2016, foi aumentada a carga horária de aulas práticas, diminuída a carga horária de aulas teóricas e adicionada uma

mesa redonda como fechamento da capacitação, onde foram apontados problemas técnicos e possíveis soluções. Foi mantida a carga horária total de 20 h e todos os módulos da Tabela 1, mas alguns assuntos dos módulos sobre resíduos foram trabalhados de maneira mais sucinta.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A execução dos cursos separadamente, para cada unidade acadêmica da FURG, mostrou-se como uma estratégia eficaz na primeira oferta, uma vez que problemas característicos do local foram expostos, facilitando assim a identificação de causas e a busca por soluções, que muitas vezes podem envolver somente a mudança de atitudes e de rotinas e práticas nos próprios laboratórios, com o apoio da direção e da administração da unidade acadêmica. O oferecimento do curso separadamente para técnicos administrativos em educação (TAE's) também propiciou maior sensação de liberdade para expressão de ideias e opiniões. Nitidamente, eles ficaram à vontade para discutir problemas de suas rotinas nos laboratórios, que frequentemente envolvem as atividades de docentes e discentes. Caso o curso tivesse sido oferecido para docentes concomitantemente, poderia ter havido constrangimento para a exposição de problemas por parte de ambos, TAE's e docentes. Assim, as capacitações posteriores, em junho e julho de 2016, ocorreram nestes moldes, contemplando quatro unidades acadêmicas.

Através do módulo "A importância da gestão de resíduos perigosos numa Instituição de Ensino Superior (IES)", alguns dos problemas mencionados foram: falta de educação e consciência ambiental; falta de comunicação entre os laboratórios; cultura individualista, principalmente na aquisição de reagentes químicos, que foi apontada como desintegrada e setorizada; falta de responsabilidade com os resíduos; falta de condições de armazenamento adequado; ambiente insalubre e perigoso; falta de verba; falta de autonomia dos técnicos de laboratório; falta de conhecimento e informação.

Algumas soluções apontadas foram: melhoria na comunicação; união dos TAES; diminuição da burocracia; assumir responsabilidades; conhecimento das normas; respeito; boa vontade.

Percebe-se que vários problemas apontados podem ser solucionados com mudanças simples no próprio laboratório. O apoio da administração e direção do instituto é fundamental, mesmo nos casos em que sejam necessárias somente mudanças de hábitos e rotinas, e não sejam necessárias alterações na infraestrutura. No entanto, existem problemas mais complexos, que envolvem a atuação de outros setores da universidade, como os setores

responsáveis por licitações e compras, infraestrutura, atenção à saúde e segurança do trabalho, e o SGA recentemente instituído. Através das soluções mencionadas, percebe-se também que os participantes aumentaram sua consciência ambiental e a consciência de suas responsabilidades para que o gerenciamento de resíduos perigosos seja bem-sucedido. Eles perceberam também, e muitas vezes mencionaram ao longo do curso, que estão expostos a diversos tipos de riscos e que, portanto, o conhecimento sobre resíduos, e a aplicação destes conhecimentos, serão importantes para sua própria segurança e a segurança do local de trabalho e dos demais usuários dos laboratórios.

Ao longo de todos os módulos da capacitação, os TAE's sentiram-se à vontade para trocar experiências e ideias, e se sentiram fortalecidos como grupo, o que culminou com a organização de um "grupo dos TAE's" em um Instituto, para comunicação através de telefonia móvel. O grupo tem funcionado para a troca de informações e ideias, e a busca por soluções para problemas de maneira mais rápida.

Percebeu-se, através dos questionários elaborados pela PROGEP e respondidos ao final do curso, que os TAE's gostaram da oferta de capacitação no tema Resíduos Perigosos e, em sua maioria, avaliaram positivamente os assuntos tratados e a forma como estes foram conduzidos pelos ministrantes. Porém, na primeira oferta alguns participantes acharam necessário aumentar a carga horária de aulas práticas, o que foi discutido com os ministrantes e organizadores e readequado para os cursos seguintes. Também, em decorrência de todas as ideias, informações e problemas práticos relacionados ao cotidiano dos TAE's nos laboratórios, foi inserida uma mesa-redonda para discussão destes assuntos como atividade de fechamento das demais capacitações.

Uma quarta unidade acadêmica demonstrou interesse na capacitação, porém para técnicos de laboratório e docentes concomitantemente, devido ao baixo número de servidores. Caso a capacitação ocorra para TAE's e docentes em conjunto, será uma nova experiência para os ministrantes, que permitirá comparar e estabelecer pontos favoráveis e desfavoráveis, pois a qualidade do debate sobre os resíduos perigosos no decorrer do curso poderá ser semelhante, melhor ou pior em relação às capacitações feitas de forma isolada para TAE's.

Devido à grande geração de resíduos perigosos na universidade, à crescente demanda pelo oferecimento de cursos sobre este assunto, e aos resultados positivos das três primeiras ofertas de capacitação, a CGA-ProInfra teve a iniciativa de criar um Grupo de Capacitação em Resíduos na FURG, com o objetivo de oferecer as capacitações de maneira continuada aos servidores (TAE's e docentes), com previsão de cursos de reciclagem. O Grupo de Capacitação em Resíduos na FURG continuará contando com o apoio da PROGEP.

É necessário também pensar formas de sensibilizar e capacitar os discentes (tais como palestras, oficinas e cursos), que poderiam ser inseridas em semanas acadêmicas, semanas de acolhida cidadã dos calouros, mostras de produção universitária e outros eventos, e até mesmo serem inseridas em disciplinas de cursos de graduação e pós-graduação.

Conforme as capacitações forem ocorrendo, novas demandas de capacitação provavelmente surgirão na universidade. Sugestões e críticas serão avaliadas e levadas em consideração para os próximos cursos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de capacitação em Resíduos Perigosos mostrou, em suas três primeiras ofertas, grande potencial de sensibilização e capacitação em relação ao tema. Os participantes demonstraram interesse no assunto e disposição para modificarem hábitos e rotinas no seu trabalho, para que o gerenciamento de resíduos na instituição ocorra de maneira adequada.

Além da qualidade da equipe de ministrantes, o apoio da instituição é essencial para que iniciativas como esta se tornem viáveis e ganhem credibilidade e visibilidade, permitindo, desta maneira, que cada vez mais servidores e discentes tenham interesse no tema, e atuem como colaboradores no gerenciamento de resíduos da instituição. Isto trará benefícios não só para o gerenciamento de resíduos, mas para questões relacionadas a outras áreas, como a Biossegurança. A longo prazo, a conscientização e a capacitação dos geradores de resíduos provavelmente levará ao menor desperdício e à diminuição de riscos ambientais e à saúde dos usuários dos laboratórios.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de sua autora. As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Júlio Carlos et al. Gerenciamento de resíduos laboratoriais: recuperação de elementos e preparo para descarte final. **Química Nova**, São Paulo, v. 26, n. 4, 602-611, 2003.

ARAÚJO, Enilma Marques; VASCONCELOS, Simão Dias. Biossegurança em laboratórios universitários: um estudo de caso na Universidade Federal de Pernambuco. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 29, n. 110, 33-40, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10004**. Resíduos sólidos: classificação, Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. **Lei 12305 de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei número 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016.

CORRÊA, Luciara Bilhalva; MENDES, Pablo Machado; CORRÊA, Érico Kunde. A gestão de resíduos sólidos na UFPel: construção de políticas integradas na perspectiva da educação ambiental. In: DE CONTO, Suzana Maria (Org.). **Gestão de resíduos em universidades**. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 227-247.

DE CONTO, Suzana Maria. Gestão de resíduos em universidades: uma complexa relação que se estabelece entre heterogeneidade de resíduos, gestão acadêmica e mudanças comportamentais. In: DE CONTO, Suzana Maria (Org.). **Gestão de resíduos em universidades**. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 17-32

ENVIRONMENTAL protection agency, parte 2: 40 CFR Part 262 Standards Applicable to Generators of Hazardous Waste; Alternative Requirements for Hazardous Waste Determination and Accumulation of Unwanted Material at Laboratories Owned. **Federal Register**, v. 73, n. 231, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2008-12-01/pdf/E8-27863.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016

NASCIMENTO, Luis Felipe *et al.* A alienação no descarte de resíduos. In: NASCIMENTO, Luis Felipe; TOMETICH, Patrícia (Org.). **Sustentabilidade**: resultados de pesquisas do PPGA/EA/UFRGS. Porto Alegre: Grupo de Pesquisa em Sustentabilidade e Inovação - GPS, 2013. p. 129-131

PALMA, Mauri Sergio Alves; DI VITTA, Patricia Busko. Manuseio de produtos químicos e descarte de seus resíduos. In: HIRATA, Mario Hiroyuki; HIRATA, Rosario Dominguez Crespo; MANCINI FILHO, Jorge (Ed.). **Manual de biossegurança**. Barueri: Manole, 2012. p. 67-106.

CAPÍTULO 2

A CRIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA *CAMPUS* SANTO AMARO: percurso e contexto do nascimento do bacharelado interdisciplinar em cultura, linguagens e tecnologias aplicadas

Naiana de Carvalho Guimarães¹

Rosângela da Luz Matos²

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo traz os resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado profissional da primeira autora sob a orientação da segunda, com desenho de estudo de caso, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia, e que tem a seguinte questão norteadora: Como se expressa, no âmbito da gestão universitária, a criação do curso Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT- Santo Amaro?

A partir dessa indagação constituí os objetivos de pesquisa, a saber: - Objetivo geral: Conhecer o percurso institucional e o contexto que envolveu a criação do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas - UFRB – *campus* Santo Amaro, relacionando as dimensões de gestão universitária, o diálogo com a comunidade local e o desenvolvimento regional. - Objetivos específicos: Identificar as ações institucionais e regimentais que compõem o processo de criação dos cursos de graduação na UFRB – *campus* Santo Amaro; Investigar como se deu o engajamento dos docentes, discentes, dos técnico-administrativos em educação e da comunidade local na criação do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT; e Conhecer quais foram as ações empreendidas pela UFRB para dar a conhecer à comunidade a proposta de criação do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT.

¹ Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Matemática (UEFS). Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: naiana@ufrb.edu.br

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Psicologia (PUCRS). Servidora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: rosangeladaluzmatos@gmail.com

Acredito que as reflexões a serem tecidas nessa pesquisa podem contribuir para o debate do desenvolvimento regional mediado pelas instituições de Ensino Superior públicas, especialmente se considerarmos que a instituição em questão tem data de fundação recente, mas se insere no conjunto de instituições federais de Ensino Superior que trazem de longa data desafios na gestão de recursos acadêmico-científicos e na construção de diálogos que atendam demandas e necessidades das comunidades locais nas quais se inserem.

2 A CRIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E SEUS DESAFIOS

Ao desenvolver o presente estudo que envolve a temática universidade, inicialmente, senti a necessidade de conceituar esse tipo de instituição. Todavia, percebi a partir das leituras que seria contraproducente buscar ou tomar como base conceitos de universidade pré-estabelecidos, pois esses decorrem de momentos históricos e especificidades locorregionais tornando-se assim, fluídos e mutáveis, comungando com o que indica Belloni (1992, p. 71):

A instituição denominada Universidade em épocas e regiões diversas, com modos de produção, níveis de desenvolvimento social e econômico distintos, padrões culturais profundamente diferentes é, também ela, em verdade, muito diferente: não tem correspondido a um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual. (...) Assim, considera-se que, apesar de existir por vários séculos e em países profundamente distintos entre si, não há um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempo e espaços diferentes.

Desta forma, há de se esperar controvérsias acerca da definição das demandas que a universidade deve dar conta onde quer que ela esteja. Como exemplo, podemos citar o fato de que em uma dada época e região as formações oferecidas na universidade já estiveram a serviço de uma restrita parcela da sociedade, ao dialogar apenas com classes mais economicamente favorecidas ofertando a estas títulos que ascenderiam os seus respectivos status, contribuindo assim, para a manutenção da desigualdade de oferta de ensino e colocando-se como um espaço de conhecimento estanque das demandas sociais, conforme afirmam Charle e Verger (1996, p. 28) ao se remeterem a universidade na França e na Inglaterra, no século XV:

É bem provável, portanto, que o maior número dos estudantes e dos graduados viesse das "classes médias", sobretudo urbanas (notários, comerciantes, artesãos abastados etc.). Se tratassem de pessoas de alguns recursos, os diplomas significavam ainda um meio de ascensão social e também uma forma de obtenção de muitos rendimentos, ou, no mínimo, serviam para galgarem posições mais seguras e mais prestigiosas.

Enfim, os movimentos de cada período de nossa história geraram reflexões e mudanças em torno das demandas que devem compor a missão da instituição universitária as quais precisam ser discutidas. Destarte, ao concentrarmo-nos no período em que vivenciamos podemos constatar que a gestão universitária pública é um tema que vem ganhando força nos debates institucionais contemporâneos, visto que ela é determinante para que a universidade cumpra com êxito a missão com que está comprometida. Nesse intento, é possível assumir que numa instituição universitária existem quatro processos indispensáveis, a saber: a gestão, o ensino, a pesquisa e a extensão.

De modo mais enfático, entende-se nessa investigação que as atividades acadêmicas de uma universidade somente se concretizam em decorrência dos processos de gestão que as planejam e criam condições para que estas ocorram, e por isso, é preciso dar a devida atenção e importância aos estudos e ao reconhecimento da gestão como um âmbito fundamental para a sobrevivência de toda instituição universitária.

Em vista disso, a gestão pode ser analisada como um campo de desenvolvimento universitário que deve reunir discentes, docentes, técnicos e membros da comunidade na qual a insere, fortalecendo, preferencialmente, a implantação de espaços de diálogo e decisões compartilhadas, favorecendo o cumprimento de um dos objetivos da universidade, em especial a pública, que reside no contribuir para o atendimento de demandas sociais, políticas, culturais e econômicas da região do seu entorno. Nesse intento, Calame (2003, p. 01) chama atenção para o grande desafio da gestão de uma universidade contemporânea,

Neste início do século 21, o problema maior não é promover o ensino superior, mas reorientá-lo baseado em um novo contrato social entre a universidade e a sociedade, e definir estratégias de mudança para conduzir essa reorientação. A humanidade enfrenta-se com mutações decisivas e a universidade, devido ao desafio que representa a formação dos profissionais da sociedade de amanhã, possui uma responsabilidade considerável, ao mesmo tempo individual e coletiva, com relação a essas mutações. Ora, as instituições universitárias, como todas as grandes instituições públicas, evoluem lentamente e as estratégias de mudança implicam uma vontade coletiva forte, além da união de todos aqueles que são portadores dessa ambição de mudança.

Portanto, ao participar da gestão de uma universidade pública brasileira, devemos considerar que essa instituição não se faz com modelos rígidos, com foco apenas em formar para o mercado de trabalho; ela precisa educar de uma forma integrada com as necessidades da sociedade em que se insere e por isso, deve dar voz à comunidade de seu entorno. Nessa compreensão Almeida Filho, Mello e Ribeiro (2009, p. 02) argumentam que,

A Universidade, por não ser empresa, rejeita o papel de máquina de produtividade econômica e de competitividade. Não pode se engarrar nas ruas do mercado. Pois nada substitui seu potencial crítico; sua autonomia de pensamento; sua capacidade de pronunciamento, em tom argumentativo, para a comunidade mais ampla; seu poder de disseminação da reflexividade; sua vocação por excelência de centro de criação, questionamento e crítica do mundo físico e social (e de si mesma).

Assim, pode-se dizer, ainda segundo os autores citados acima, que a formação no âmbito universitário não deve se resumir na produção em massa de técnicos, especialistas competentes apenas em uma dada área, mas tornar estes indivíduos criativos, críticos e, principalmente, cidadãos, preparados para compreender o mundo como uma grande teia de relações de várias naturezas, de forma sistêmica e fluída, não se limitando a executar ações departamentalizadas que culminarão em intervenções estanques da sociedade, e por isso, dotadas de pouca significância. Para tanto Almeida Filho, Mello e Ribeiro (2009, p. 03-04) presumem que nas ações pedagógicas,

[...] impõe-se a construção de processos de conhecimento que situem o aluno em condições objetivas de percepção ampliada das relações intrínsecas entre teoria e realidade, idéia e práxis, formação e trabalho, profissão e compromisso social, superando-se o modelo dicotômico que tem prevalecido até agora. É fundamental que o estudante universitário do século XXI esteja atento à dialética das múltiplas dimensões interativas entre tempos e espaços, conhecimentos e interesses, vivências e práticas sociais que conformam os seres humanos e as sociedades como singulares e interdependentes, individuais e coletivos, desiguais e combinados, particulares e universais. Este sujeito epistêmico aprenderá que a vida humana – tendo as culturas das artes, das humanidades e das ciências como sua expressão mais atual – envolve relações sociais, políticas, culturais e éticas, não incorrendo, no limite, em qualquer conteúdo de neutralidade.

O que os autores estão a apoiar já era previsto desde Ribeiro (1975), e reside no necessário comprometimento do grupo gestor com o planejamento acadêmico de Instituições de Ensino Superior para que essas estejam engajadas com o projeto de sociedade que se pretende alcançar e, por isso, há de se aludir o processo de criação de cursos de graduação, os quais assumem importância na formação ampliada dos sujeitos para a vida social.

Ademais, a universidade encontra a sua potência transformadora quando se compromete com aspectos de relevância para a sociedade, mas não deve cumprir esse compromisso somente através de atividades de extensão, o que é de praxe, de acordo com a proposição de Almeida Filho, Mello e Ribeiro (2009, p. 04) que nos recomendam:

À luz dessa perspectiva transformadora, torna-se imprescindível a inserção orgânica, nos [...] cursos de graduação, de atividades acadêmicas voltadas para o cumprimento da relevância social, comumente designadas como atividades de extensão universitária.

Com vistas nesse propósito, o fomento através da gestão para a busca pela integração social da universidade pública deve inspirar também a criação de cursos de graduação, pois, ao se projetar um curso dessa modalidade depara-se com a oportunidade de inovação, de diálogo e consulta à comunidade local para que se possa sentir as necessidades da região em que essa formação vai se inserir.

Tal oportunidade deve ser aproveitada e não abatida pela facilidade da repetição como ocorre em muitas situações, em que instituições importam cursos de outras realidades contrariando o fato de que todo projeto precisa estar implicado num dado contexto para que suas ações se legitimem. Afinal, o que é proveitoso para uma determinada situação pode subestimar outra realidade, conforme argumenta Calame (2003, p. 02),

O que acontece quando uma instituição encontra-se confrontada a uma realidade à qual ela não mais se adequa? Costumo dizer que um dos grandes desafios do mundo hoje se resume na palavra defasagem. [...] Defasagem entre o quê? Temos uma sociedade que evoluiu com uma rapidez extraordinária, sobretudo devido à pressão da ciência e da tecnologia. [...]. O problema é que os sistemas ideológicos, os sistemas de conceitos que nos ajudam a representar a realidade e, em último caso, nosso sistema de valores, evoluem muito mais lentamente. E ainda mais lentamente evoluem as instituições, os aparelhos institucionais dos quais nos dotamos ao longo dos séculos para gerir a sociedade.

A legislação brasileira está engajada no propósito de conectar a Universidade ao contexto, conforme afirma, a LDB no seu artigo 43 inciso VI, que a Educação Superior tem por finalidade “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”. (Brasil, 1996, p. 14).

Nesse contexto, Fávero (2006, p. 19) declara que a instituição universitária recebe uma convocação para tornar-se “o palco de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos”, devendo encaminhar “propostas e alternativas para solução dos problemas. Não resta dúvida de que essas tarefas constituem um aprendizado difícil e por vezes exaustivo, mas necessário”, em consonância com Zabalza (2004, p.19) que afirma que a Educação Superior pública

Segue [...] incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condições de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir.

Assim, torna-se contraproducente a criação de cursos de graduação de forma engessada a uma modelagem aquém do contexto, sem a devida participação da comunidade na qual eles serão aplicados e esta constatação precisa ser discutida no âmbito da gestão universitária fato que motiva essa pesquisa em andamento.

2.1 RESSONÂNCIAS DA UNIVERSIDADE NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Há relevância em se compreender que as universidades geram desenvolvimento da região em que se inserem, conforme destaca Fialho e Midlej (2005, p. 172),

A instalação de uma instituição universitária em determinado lugar ganha contornos socioespaciais pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno nas funções que exerce, assumindo importância singular na dinâmica dos processos de desenvolvimento, articulados com a utilização dos espaços regionais. A Universidade tende a ocupar uma posição fundamental nessa dinâmica, empreendendo processos de inovação tecnológica, de produção e difusão da ciência e cultura, ocupando lugar estratégico no desenvolvimento socioeconômico, qualificando os diferentes níveis de ensino do próprio sistema educacional, além de desempenhar uma pluralidade de funções em termos de formação acadêmico-profissional.

A universidade é determinante para o desenvolvimento econômico e social também quando promove a pesquisa e nesse intento acaba por provocar e acelerar o progresso e provocar transformações intensas no âmbito em que está compreendida, Coulon (2013).

A respeito da natureza da formação ofertada pela universidade, Rolim e Serra (2010), classifica como universidade aquela que se faz presente numa dada região e que oportuniza ao sujeito uma qualificação acerca de conhecimentos universais e temáticas de ordem nacional, conseqüentemente preparando o estudante para uma atuação pautada em parâmetros nacionais. Para além, denomina como universidade da região aquela que se preocupa em possibilitar aos seus discentes, uma formação acerca das temáticas universais e nacionais contemplando também especificidades da sua região, contemplando temas que envolvem as atividades econômicas regionais, capacitando para a atuação regional, estabelecendo parcerias com os demais integrantes das comunidades regionais.

Ao se valer da região, a universidade terá um diálogo aprofundado com as demandas das comunidades do seu entorno e somente através desse diálogo será capaz de conhecer de fato as necessidades destas podendo assim, gerar intervenções eficazes no meio que lhe acolhe, diferentemente, do que pode ser feito por uma universidade que apenas está numa dada região e não se assume implicada nessa.

Enfim, o desenvolvimento regional é evocado como integrante da missão da universidade pública já que, conforme afirma Fialho e Midlej (2005, p. 172) se “[...] exige das instituições universitárias sua adequação a dinâmicas sociais específicas de cada localidade”, o que precisa ser garantido nos processos de criação de cursos de graduação, em especial numa Universidade que se propõe do Recôncavo da Bahia.

2.2 BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

Os Bacharelados Interdisciplinares surgem no contexto marcado pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI do MEC. O REUNI foi instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e constitui-se em ações dentre as quais está a promoção do aumento de vagas de ingresso no Ensino Superior.

Ainda dentre o REUNI, a partir de 2009, a Universidade Federal da Bahia-UFBA iniciou a oferta de uma inovação na formação em graduação estruturada num regime de ciclos e módulos, baseada, segundo Almeida Filho e Santos (2008), num movimento dessa universidade denominado Universidade Nova que suscita uma transformação intensa na arquitetura acadêmica necessária às Universidades brasileiras, em prol de:

Introduzir na educação superior temas relevantes da cultura contemporânea, o que, considerando a diversidade multicultural do mundo atual, significa pensar em culturas, no plural; • dotar a educação superior de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, visando à compatibilização com as demandas e modelos de educação superior do mundo contemporâneo. (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008, p. 248).

De acordo com Almeida Filho e Santos (2008), as principais mudanças que se fazem necessárias na estrutura do currículo nessa proposta constituem-se na inserção do regime de três ciclos de educação universitária: O Primeiro Ciclo oportuniza uma formação geral através da nova modalidade o Bacharelado Interdisciplinar como pré-requisito para ingresso aos ciclos de formação profissional dos cursos que se submeterem ao novo regime; O Segundo Ciclo oferece formação específica, de forma a reduzir a duração dos cursos superiores atuais concentrando-se nas fases curriculares que dão conta das práticas profissionais. Já o terceiro ciclo será oportunizada a pós-graduação. Enfim, Almeida Filho e Santos (2008, p. 201) definem Bacharelado Interdisciplinar como,

[...] uma nova modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial dos estudos superiores. Tem como

objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões.

Almeida Filho mais adiante no ano 2013, se refere ao BI como experimentos com potenciais de provocar profundas mudanças no cenário universitário brasileiro contribuindo para o enfrentamento dos seus desafios dentre os quais o autor inclui a busca por “radicalizar a inclusão social na educação superior brasileira”, (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 364).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo de caso foi elencado com vistas na possibilidade de realizar uma investigação que permita conhecer as características reais, peculiares e os significados da situação estudada, o que pode contemplar o contexto, de acordo com o proposto por Yin (2001).

Ademais, Laville e Dionne (2007, p. 155) destacam que o estudo de caso possibilita a construção de “[...] explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcaram o contexto”. Assim, essa estratégia de pesquisa pôde contribuir para entendermos a forma e os motivos que envolvem tomadas de decisões, sendo recomendado quando o fenômeno a ser investigado é complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente, como no caso da criação de um curso de graduação numa instituição universitária pública.

Em vista disso, foram elencados os seguintes procedimentos de levantamento de informações: a revisão de literatura; pesquisa em documentos legais e institucionais - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Resoluções do Ministério da Educação do Brasil, Plano de Desenvolvimento Institucional, Estatuto e Regimento da UFRB, Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Político-pedagógico do CECULT e Projeto Pedagógico de Curso do BICULT. Na sequência, entrevistas com representantes da gestão do CECULT, da gestão da Pró-reitoria de graduação, representantes da comissão de elaboração do Projeto Pedagógico de Curso do BICULT (BRASIL, 2013) e do movimento social organizado denominado **UFRB, pra ser do recôncavo tem que estar em Santo Amaro** que liderou manifestações em prol da implantação do *campus* dessa universidade no referido município.

As entrevistas, por sua vez, configuraram-se na oportunidade do sujeito participante expressar sua opinião e interpretações acerca da temática da pesquisa e para executar essa

etapa foi elaborado um roteiro flexível composto por questões desencadeadoras para nortear o diálogo com o sujeito participante.

O campo empírico nessa investigação foi configurado nos espaços de gestão educacional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – *campus* Santo Amaro e na sua comunidade local. Essa Universidade foi criada em 29 de julho de 2005 através da Lei de nº 11.151 sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia - UFBA e tem sede e foro no município de Cruz das Almas – BA. O *campus* Santo Amaro da UFRB compreende o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas-CECULT em implantação desde 27 de setembro de 2013, e por isso, com demandas de criação de cursos de graduação.

Procedi à realização da análise e interpretação dos dados obtidos, com uma descrição dos resultados obtidos através da pesquisa de forma a demonstrar as relações entre estes e as indagações estabelecidas pelo pesquisador, seguida de uma interpretação objetivada em significar as respostas/compreensões encontradas, criando vínculos com a fundamentação teórica deste trabalho, conforme propõe Laville e Dionne (2007).

5 A CRIAÇÃO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS APLICADAS: ACHADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

A gestão da UFRB, nos documentos institucionais, justifica a proposta de criação do BICULT na oportunidade de desenvolvimento regional e fortalecimento da economia e aproveitamento das vocações e potenciais ligados a cultura do povo local do município de Santo Amaro – BA, o que está em consonância com a necessidade de promoção da integração social e de desenvolvimento regional na universidade pública que deve fundamentar a criação de cursos de graduação, de acordo com Calame (2003), Almeida Filho, Melo e Ribeiro (2009), Fialho e Midlej (2005) e Rolim e Serra (2010).

Através das entrevistas realizadas no mês de abril de 2016 com representantes do movimento social foi possível perceber a importância atribuída a forças políticas partidárias locais no contexto da criação do BICULT-CECULT que deliberaram acerca do processo de implantação do *campus* UFRB no município de Santo Amaro.

A força política do movimento social, apesar de mobilizar o desejo e a necessidade de toda uma comunidade, não foi suficiente para impulsionar a instalação da UFRB naquela cidade, e este processo tornou-se dependente de um engajamento desse movimento com

outras forças políticas que envolviam o poder político e o interesse governamental local. Este engajamento com outras forças políticas está previsto na literatura científica acerca da atuação de movimentos sociais, como afirma Gohn (2011, p. 337): “os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política”.

Os informantes destacaram que o processo de criação do *campus* da UFRB em Santo Amaro, por se tratar da implantação de um *campus* de uma Universidade deveria ter como questões prioritárias as relacionadas às demandas daquele município e de sua comunidade e da própria Universidade, o que faz alusão ao proposto por Almeida Filho, Mello e Ribeiro (2009), Calame (2003), Coulon (2013) e Fávero (2006).

Ademais, acerca das mobilizações, dos objetivos e das expectativas que estes representantes construíram para a criação dos cursos para o *campus* Santo Amaro, os entrevistados destacam que o movimento social lutava pela instalação da UFRB em Santo Amaro, porém não referem participação no processo de criação do curso BICULT.

O movimento social refere que não interferiu no processo de criação da graduação instalada no Centro Universitário de Santo Amaro e que este processo foi confiado à gestão da Universidade. Segundo os entrevistados a decisão pelo curso foi uma ação sem o engajamento dos demais atores sociais da localidade. Nas palavras dos informantes, a definição do curso foi coisa interna da universidade.

Pode-se dizer que a fala dos informantes, representantes da comunidade local, expressa algum nível de conflito. Reconhecem que o movimento social obteve êxito. Trouxe um *campus* da Universidade para a cidade de Santo Amaro. Este *campus* está organizado na forma de um Centro de Ensino o qual abriga um curso de graduação nos moldes dos cursos de primeiro ciclo, os bacharelados interdisciplinares, o BICULT. As ressonâncias da Universidade na sociedade local incluem o questionamento da implementação de suas atividades no tecido social daquela comunidade e um certo desconhecimento ou interrogação sobre a potência de um curso nos moldes dos bacharelados interdisciplinares.

Tais conflitos podem ser amenizados quando consideramos que uma instituição universitária se funde com a sociedade em que se insere, não estando sobreposta no espaço dela como um reduto de atividades estanques e inalcançáveis a esta comunidade. Assim, espera-se que a presença da Universidade leve a comunidade local a interrogar a Universidade e a si mesma, no exercício do poder legítimo da cidadania (FIALHO; MIDDLEJ, 2005; ROLIM; SERRA, 2010).

Nesse jogo de relações o ponto de partida é a aceitação de que ambos, comunidade e universidade, dispõem de conhecimentos legítimos para compor o conjunto de ações promovidas e produzidas entre a instituição universitária e a comunidade.

De outra parte, é preciso acolher a necessidade de se aproximar o diálogo entre a comunidade santoamarense e o *campus* UFRB, em especial sobre o BICULT, já que há referências dos entrevistados sobre não reconhecerem-se integrados às discussões de implementação dessa graduação.

Outra justificativa consistente para o fortalecimento do diálogo acerca do BICULT está no fato deste ser uma modalidade de graduação inovadora, em processo de consolidação, com arquitetura curricular e objetivos diferenciados, o que certamente provoca interrogações naqueles que não participaram do processo de elaboração desta modalidade de curso de graduação.

Também foi identificada ao longo das entrevistas a presença de um sentimento de desconfiança e de ameaça, como se a instituição universitária ao se instalar pretendesse retirar algum tipo de patrimônio, poder local ou desconsiderar os sujeitos e suas histórias. Um dos informantes ao fazer este manifesto indica que a Universidade, ao se instalar, teria que se ambientar ao lugar, numa espécie de apresentação, pedindo licença e consultando quem já faz parte da vida social local e goza de reconhecimento público. A integração universidade-comunidade-universidade passaria pelo estabelecimento de um convívio com as instituições que já atuavam na localidade, nas diferentes esferas da vida social, antes da instalação da universidade.

Diante disso, fica latente a importância do movimento aludido nessa pesquisa que tem vistas no desenvolvimento de estudos e ações de promoção da conexão entre a missão universitária, a criação de cursos universitários, dentre outros aspectos institucionais da Universidade à realidade social.

Representando a gestão do CECULT e da Pró-reitoria de graduação da UFRB, atenderam ao convite dois professores que foram entrevistados no mês de maio de 2016, ambos também integraram a comissão de elaboração do Projeto Pedagógico do BICULT.

Esses professores afirmaram conhecer o movimento social que pedia a instalação de uma universidade para a Santo Amaro e apresentaram a UFRB em contato e diálogo com esse movimento numa parceria para a implantação do CECULT, reconhecendo a sua importância nesse processo, e ressaltaram que a gestão universitária desde o projeto de criação da UFRB teve o diálogo com a comunidade local através de consulta pública, por meio de audiências nos municípios da região em que essa instituição seria implantada, dentre os quais o

município de Santo Amaro foi contemplado no ano de 2005, com a lei de criação dessa Universidade, a qual foi cumprida para este lugar em 2013 com ajuda do movimento social.

Os professores entrevistados demonstram em seus respectivos relatos que a gestão da UFRB se empenhou em mobilizar as comunidades durante as audiências públicas, nas sessões em Câmara Municipal, nos seminários e debates institucionais que tratavam das propostas de implantação do Centro de Ensino de Santo Amaro, dos cursos a serem ofertados, dentre outras questões, buscando conhecer os desejos e a identidade do local para tomá-las como bases político-pedagógicas e epistemológicas na elaboração da proposta do CECULT, atitude gestora que condiz com o proposto por Almeida Filho, Mello e Ribeiro (2009), Calame (2003), Coulon (2013), Fávero (2006), Fialho e Midlej (2005) e Rolim e Serra (2010).

Os relatos colhidos apresentam aspectos da proposta de multicampia da UFRB e demonstram que esta Universidade foi planejada para sincronizar-se com as características da região em que se instalou, implicada nas necessidades e potências das comunidades locais e dos espaços geográficos que receberam os *campi*, em consonância com Almeida Filho, Mello e Ribeiro (2009), Calame (2003), Coulon (2013), Fávero (2006), Fialho e Midlej (2005) e Rolim e Serra (2010).

Ademais, os docentes entrevistados demonstram vislumbrar a criação do BICULT como forma de desenvolvimento regional ao aproveitar as vocações locais, de acordo com Fialho e Midlej (2005) e Rolim e Serra (2010), mas também projetando as potencialidades desse curso no desenvolvimento a nível nacional, comparando esta inovadora modalidade de graduação com experiências internacionais e demonstrando a sua amplitude de desdobramentos formativos e relação com o campo da economia criativa.

O BICULT é apresentado por estes professores concatenado com as características e objetivos que devem ser assumidos num Bacharelado Interdisciplinar, abordados por Almeida Filho (2013), Almeida Filho e Santos (2008, 2010), Brasil (2010) e Coulon (2013) com um projeto pedagógico que contempla uma formação integrada em ciclo, que permite aos discentes atitudes emancipatórias e críticas, numa formação baseada na complexidade, interdisciplinaridade e multirreferencialidade.

Enfim, os professores representantes da gestão da UFRB salientam a importância da coletividade e da argumentação dialógica entre os atores da instituição universitária quando se pretende criar cursos de graduação, relevância essa que precisa ser reforçada incansavelmente, pois estes cursos são responsáveis, principalmente através do ensino, por grande influência e impactos na formação do sujeito e do profissional, na atuação dos docentes, dos técnicos-

administrativos em educação, no desenvolvimento local, enfim, na sociedade e nos seus diversos âmbitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de BIs como o BICULT fortalece o objetivo de concatenar o fazer universitário com as demandas da sociedade, pois as características desta modalidade de graduação priorizam uma formação humanística, uma formação que leva à reflexão acerca do meio social que estamos construindo e de que forma deveremos atuar nele, considerando-o como uma teia de relações interdependentes, sistêmicas e imbricadas, relações estas que podem ser compreendidas, acessadas e melhoradas, através da construção do conhecimento interdisciplinar, porque a prática da interdisciplinaridade pode nos ajudar a abandonar os cortes, os distanciamentos entre as partes de um todo, ou seja, o conhecimento seccionado.

Os BIs contribuem para uma formação ampla permitindo que o sujeito seja tocado por diferentes áreas do saber e construa o seu próprio itinerário formativo, não limitando-o à uma formação apenas tecnicista, encerrada num fazer específico.

Essa formação para um determinado fazer será oferecida ao egresso num momento posterior em que este sujeito já conhecerá o “todo” e assim, será mais significativo compreender em qual parte desse “todo” deseja atuar e o que essa parte significa para o “todo”, o que fomentará reflexões a serem tecidas acerca de questões tais como: Por que isso acontece com essa parte? E se eu modificar essa parte o que ocorrerá com o todo? Muitos profissionais oriundos de formações que não constroem uma visão humanística e interdisciplinar têm grandes dificuldades em aplicar esses questionamentos nas suas práticas e seguem atuando nas suas “caixas”, perpetuando limitações, sem construir ressonâncias positivas na amplitude social em que vivemos.

A criação do BICULT é considerada na narrativa dos membros da universidade uma experiência exitosa, realizada com nível favorável de diálogo com a comunidade e aproveitando a vocação da sociedade local para a cultura, experiência esta que precisa ser difundida. A narrativa dos membros do movimento social aponta para conflitos e dissonâncias no processo de implementação do curso em funcionamento na cidade de Santo Amaro, bem como, nas demais atividades desenvolvidas pela Universidade na cidade, entre elas a ocupação de espaços públicos como escolas e patrimônios arquitetônicos locais, conflitos estes que devem ser debatidos e mediados.

Acerca do alcance dos objetivos propostos na pesquisa, foi possível conhecer as previsões institucionais definidas para o processo de criação dos cursos de graduação na UFRB, e compreender a necessidade de afinar a comunicação entre universidade e a comunidade local, de forma democrática, buscando alcançar uma sinergia entre estes âmbitos.

A pesquisa tratada pelo presente artigo se propôs conhecer o processo de criação do BICULT e registrar as impressões dos sujeitos, atores da própria UFRB e da comunidade de Santo Amaro. Os resultados obtidos poderão contribuir para o desenvolvimento de ações que intensifiquem a avaliação dos processos de criação de cursos no *campus* de Santo Amaro, considerando a necessidade de aprofundar o debate com a comunidade local através, por exemplo, da proposição de agendas de diálogos interinstitucionais a culminarem em parcerias com os diferentes atores e âmbitos sociais desse município, priorizando a construção da compreensão acerca do fazer da Universidade como algo que não está limitado dentro dos muros dessa instituição e pela atuação de sujeitos especializados, enfim, a Universidade precisa intensificar a transcendência dos espaços e atos acadêmicos.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. de; MELLO, A. F. de; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2009, Brasília. **Anais...** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

ALMEIDA FILHO, N. de. Novos desafios para a universidade nova: radicalizar a inclusão social na educação superior brasileira In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos. SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Observatório da vida estudantil: universidade responsabilidade social e juventude.** Salvador: EDUFBA, 2013.

ALMEIDA FILHO, N. de; SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova.** Coimbra, Edições Almedina, 2008.

BELLONI, I. Função da universidade: notas para reflexão. **Coletânea CBE Universidade e Educação.** Campinas, SP: Papirus: CEDES, 1992.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas**. 2013. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/cecult/images/Documentos/PPC_BICULT_VESPERTINO_em_05-12-2014.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdfhttp://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20%20bacharelados%20interdisciplinares%20%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

CALAME, P. A universidade cidadão, responsável e solidária: um novo contrato com a sociedade e uma estratégia de mudança. In: CONSULTA UNESCO/ONG SOBRE ENSINO SUPERIOR UNESCO, 8., 2003, Paris. **Anais...** Paris: UNESCO, 2003. (Conferência de abertura)

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

COULON, A. Universidade e responsabilidade social. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos. In: SANTOS, G. G. dos. SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil: universidade responsabilidade social e juventude**. Salvador: EDUFBA, 2013.

DIONNE, J.; LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG, Artmed, 2007.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba. n. 28. p. 17-36. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

FIALHO, N. H.; MIDDLEJ, M. M. B. C. Universidade e região. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 171-189, nov. 2005.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

RIBEIRO, D. **A Universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ROLIM, C.; SERRA, M. Universidade e desenvolvimento: ser da região x estar na região. In: CONGRESSO IBÉRICO DE ESTUDOS AFRICANOS IMPACTO DA FORMAÇÃO E COOPERAÇÃO AO NÍVEL DO ENSINO SUPERIOR NAS DINÂMICAS AFRICANAS CONTEMPORÂNEAS, 7., 2010, Lisboa. **Anais...** Lisboa: [s.n], 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, A. M. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 3

A ÉTICA COMO FORMA DE PREVENÇÃO E ANTICORRUPÇÃO NO EXERCÍCIO DA GESTÃO PÚBLICA

Ronald Campos Santana¹

Thiago Passos Tavares²

1 INTRODUÇÃO

O tema central deste artigo é a problemática da corrupção que arruína o Estado brasileiro e demonstra a atual fragilidade das instituições governamentais no que diz respeito ao combate, enfrentamento e prevenção desse grave fenômeno que está incorporado em nossa sociedade. Ações recentes da Polícia Federal e do Ministério Público demonstram publicamente que, por vias ilegais, políticos criminosos e grupos relacionados, intermediam e manipulam desvios do dinheiro público, contrariando a ética, os valores axiológicos, a cidadania e os mais importantes princípios constitucionais brasileiros.

Com frequência, se estampam no noticiário da imprensa do país e do exterior, escândalos delinquentes contra o Estado e o patrimônio público.

Portanto, há de se reconhecer o caráter universalizado do fenômeno da corrupção e suas particularidades perante o atual cenário de crise econômica e política em que se encontra o país.

O presente estudo tem como objetivo geral demonstrar a importância da ética e da moral no exercício do gestor público como forma de prevenção e combate a corrupção nos municípios brasileiros. Assim, demonstrar-se-á que apesar de haver práticas corruptas e patrimonialistas no Brasil, é possível controlar sistemicamente o processo de corrupção através de práticas honestas e medidas de anticorrupção.

¹ Coordenador no Departamento de Ensino à Distância - DEAD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS. Graduado em História pela Universidade Federal de Sergipe (2009) e Bacharelado em Direito pela Universidade Tiradentes. Atualmente é técnico administrativo auxiliar de biblioteca do Instituto Federal de Sergipe e tem experiência em docência na área de História. E-mail: ronald.santana@ifs.edu.br

² Professor na Diretoria de Ensino à Distância - DEAD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS. Graduado em Gestão Pública (2009) e Bacharel em Direito (2016) pela Universidade Tiradentes – UNIT. Especialista em Gestão Estratégica de Recursos Humanos Pela Faculdade Estácio de Sá – FASE. Pós-Graduado em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de Sergipe – UFS (2016) e Acadêmico do Curso de Pós-Graduação em Direito Público pela Universidade Estácio de Sá/RJ. E-mail: ead.materiais@ifs.edu.br

Nesse sentido, os objetivos específicos desta pesquisa estão concentrados em discutir os valores morais e éticos no âmbito do serviço público; identificar os principais aspectos da corrupção nos municípios brasileiros; indicar práticas preventivas e repressivas de anticorrupção.

Justifica-se o presente estudo a fim de esclarecer a respeito da problemática da origem, estruturação e proliferação do fenômeno de corrupção, mostrando-se essencial o seu estudo, para as áreas das ciências sociais, no âmbito jurídico e administrativo público. A corrupção é um fenômeno que se alastra pelo Estado e deixa danos inestimáveis nos principais setores da máquina pública, como educação, saúde, saneamento básico e segurança, pois sua epidemia é capaz de desviar bilhões dos cofres governamentais, prejudicando uma quantidade imensurável de brasileiros e causando um profundo dano à sociedade.

O processo metodológico realizado neste estudo caracteriza-se pela pesquisa bibliográfica e exploratória, de abordagem qualitativa, a respeito da ética, de valores axiológicos e de formas de prevenção e repressão à corrupção, estabelecendo uma relação coerente e harmônica entre o exercício do gestor público, em consonância com as normas constitucionais elencadas na carta magna brasileira e demais diplomas legais infraconstitucionais.

Desse modo, as seções do artigo serão compostas pelo referencial teórico, dos fundamentos da ética e da moral, do código de ética na administração pública municipal, do Ministério Público e as dez medidas contra a corrupção, dos princípios da transparência, da supremacia do interesse público, da probidade e da moralidade administrativa e, finalmente, pelas ferramentas normativas de combate e prevenção da corrupção.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Assiste-se rotineiramente nos meios de comunicação, escândalos relacionados à corrupção, ao comum desvio de verbas públicas, o desfalque contínuo ao dinheiro do povo, licitações fraudulentas, contratos superfaturados, empresas particulares privilegiadas perante o Estado, políticos corruptos com frequência sendo desmascarados. E, a punição da norma penal que trata de corrupção permanece branda, quando comparada a outros delitos de similar natureza.

A etimologia da palavra corrupção, no dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 2001) vem do latim "*corruptus*" que significa apodrecido, ruim, deteriorado, em decomposição, que se deixou estragar ou o ato de corromper ou ser corrompido, e ainda,

quebrado em vários pedaços. Já no dicionário jurídico, corrupção representa perversão ou depravação de costumes, falta dolosa de exaço no cumprimento do dever funcional. (NUNES, 1995)

Na concepção da doutrina jurídica majoritária, a corrupção não deixa de ter seu caráter negativo, portanto, não foge do linguajar comum trazido pelos dicionários. Como conceitua Nucci (2015, p.2): “nada mais significa do que a desmoralização concretizada no campo da administração pública, por meio de favores e vantagens ilícitas.”

Assim sendo, o conceito de corrupção, significa o desrespeito à ética e a moralidade administrativa de forma reiterada e sistemática causando danos e desmoralizando, tanto a sociedade, como o Estado.

Não obstante, desde que o Brasil era colônia até os tempos atuais de democracia, a corrupção política sobrevive e se fortalece por sua via de mão dupla. Na qual, o funcionário público, em determinadas situações corrupto. Em outros momentos, corrompido. Esta situação, se expressa nos comentários de García (2010, p.74):

A corrupção política é uma das enfermidades mais dolorosas e cruéis da sociedade democrática. E, embora seja um fenômeno tão antigo quanto à própria história da humanidade, quando germina e prospera nos modernos Estados Democráticos de Direito, o problema é muito mais grave, pois as Constituições Políticas dos países mais avançados asseguram o império da lei como expressão da vontade popular e garantem que tanto os cidadãos como os poderes públicos estão sujeitos ao ordenamento jurídico.

Nota-se, que a corrupção não é uma particularidade brasileira, remonta-se a filosofia grega de Aristóteles (384-322 a.C), pois foram os filósofos helênicos, os primeiros estudiosos a tratar do fenômeno da corrupção, que estava relacionada apenas a distribuição de poder e riquezas. E as definições conceituadas pelos gregos foram baseadas principalmente na forma de governo, no qual, o governo ético é aquele que exerce o bem comum, enquanto que, o corrupto, visa satisfação de interesses privados de seus governantes.

Por outro lado, na concepção do filósofo contemporâneo Clóvis de Barros Filho, a composição da palavra corrupção, se dá pela reunião de uma via de mão dupla: “Necessariamente, indicam a presença de dois ou mais agentes em relação. Assim, toda corrupção é necessariamente uma operação orquestrada, conjunta, em reunião” (BARROS FILHO, 2014, p.23)

Em uma visão contemporânea a corrupção está relacionada, tanto a ocupação de cargos públicos, panorama político, como a violação dever ético e condutas morais perante o Estado e a administração pública, sob uma visão normativa. Porém, apesar da visão jurídica,

ser fortemente defendida, existe um ponto essencial a ser levado em consideração, o interesse público, que ultrapassa os limites normativos e políticos.

Ademais, no que se refere à forma em que é noticiada ao público, a corrupção somente chega ao conhecimento da sociedade através de denúncia, que gera investigações, pela publicidade dada aos processos judiciais e pela imprensa. Em janeiro desse ano, foi divulgado o índice de percepção de corrupção (*Corruption Perception Index*) 2015 no site da Transparência Internacional (*Transparency International*) uma organização que tem o principal objetivo de livrar o mundo da corrupção. No último índice divulgado, o Brasil ficou 76ª colocação, cinco posições a mais em relação ao ano anterior. O gráfico 1 mostra as notas que o país recebeu de percepção de corrupção durante o período de 2004-2015:

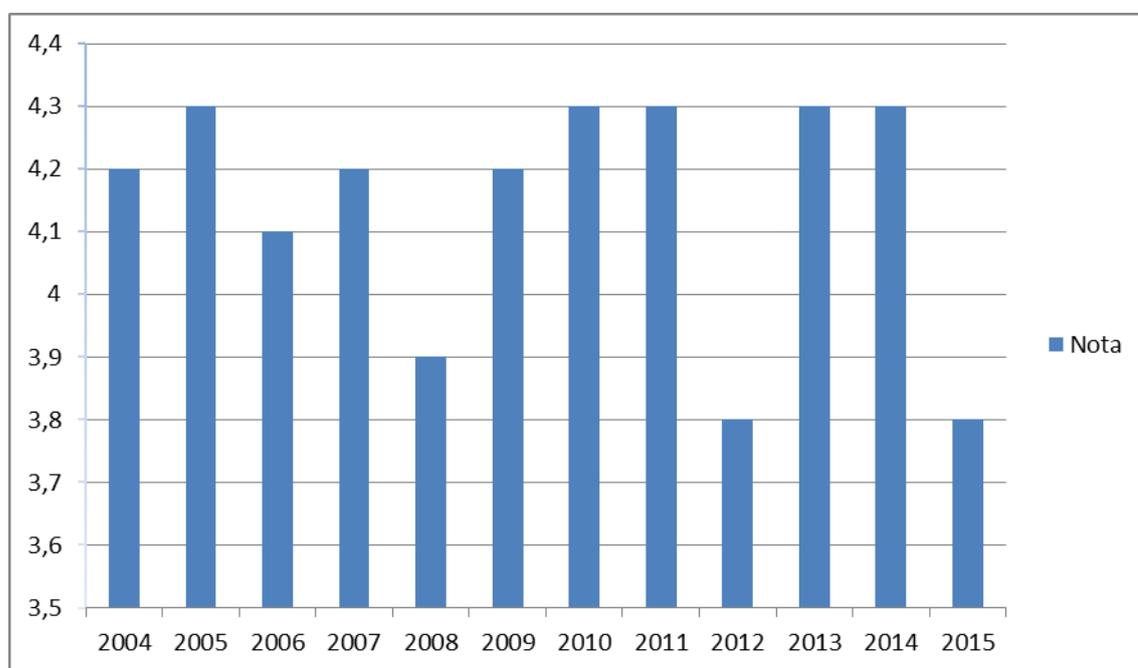


Gráfico 1 - Índice de percepção de corrupção do Brasil.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de Transparency International (2016).

O gráfico 1 demonstra através de indicadores como o Brasil se manteve instável e crônico em relação à percepção de corrupção, piorando ainda mais o seu índice ao ano de 2014 e ocupando uma posição equiparada a de países como a Índia, Tailândia e Tunísia. Segundo a *Transparency International*, os países que ocupam as posições mais baixas caracterizam-se principalmente pelos indicadores de baixo índice de governança, fragilidade de instituições públicas e ausência de independência da mídia. Enquanto que, os países que obtiveram níveis mais altos, se destacam pela presença de indicadores, como: maior acesso às informações sobre orçamento público; liberdade de imprensa e sistemas judiciários; e não distinção entre classes econômicas no quesito acesso à justiça.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo metodológico realizado neste estudo caracteriza-se pela pesquisa bibliográfica e exploratória, de abordagem qualitativa, a respeito da ética, de valores axiológicos e de formas de combate à corrupção, estabelecendo uma relação coerente e harmônica entre o exercício da gestão pública em consonância com os mais importantes princípios constitucionais elencados na carta magna brasileira.

4 FUNDAMENTOS DA ÉTICA E DA MORAL

Em verdade, normalmente, muitas pessoas acabam confundindo o que é a ética e o que é moral. Isso acontece primeiro, pelo fato dessas palavras terem a mesma origem etimológica. No ponto de vista do senso comum, a ética e a moral sempre foram usados independentemente do seu significado.

A ética é um departamento da filosofia dedicado a estudar os comportamentos humanos e como podemos elaborar normas para disciplinar determinadas condutas em uma sociedade. A ética é subdividida em vários campos ou departamentos, a exemplo do direito, da moral e da religião. A ética pode ser considerada um norte, tanto a prática da vida, como a reflexão sobre a própria vida e/ou ambos. Já a moral são valores, costumes, um conjunto de regras culturais. Sobre a distinção entre a moral e ética, merecem destaque as palavras de Rosansky (1994, p.46): "uma tentativa de sistematizar as noções correntes de certo e errado, com base em algum princípio básico".

Destarte, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil do ano de 1988, elenca expressamente em seu artigo 37 caput, entre outros de igual importância, o princípio constitucional da moralidade administrativa:

Art. 37- A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte [...] (BRASIL, 1988).

O referido diploma legal, estabelece que os administradores públicos devem atuar de acordo com os princípios constitucionais da legalidade, em que o agente público possui a limitação de atuação na própria lei: impessoalidade em relação aos atos praticados; moralidade administrativa; lealdade e probidade com Estado; e publicidade, no qual, espera-se

plena transparência dos seus comportamentos e por fim, o princípio da eficiência que traduz a atual perspectiva do Estado gerencial. Ao agir de acordo com os princípios elencados, consagra-se assim perante a lei, a atuação do gestor público com base na ética e na honestidade.

4.1 CÓDIGO DE ÉTICA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A ética influencia todos os processos decisórios dentro de qualquer organização ou instituição. Em resumo, de forma abrangente, em toda e qualquer empresa que se preze, existe um código de ética, que representa uma declaração formal orientadora de decisões e comportamentos.

Um código de ética representa um parâmetro de conduta que define os deveres e obrigações tanto dos colaboradores, como dos parceiros, fazendo parte de um sistema de valores de uma organização.

Assim como na esfera privada, no âmbito público também é imprescindível o exercício da ética e dos valores morais pregados pela constituição da república e pelo Estado democrático de direito. Por meio de uma administração pública ética e cristalina é possível combater e prevenir o desvio ilegal de verbas governamentais e fraudes a processos licitatórios.

O código de ética no Brasil foi aprovado pelo presidente Itamar Franco através do Decreto 1.171 em 22 de junho de 1994 e teve como base o artigo 37 da Constituição Federal de 1988, a Lei dos Servidores Públicos (Lei 8.112/1990) e a Lei de Improbidade Administrativa (Lei 8.429/1992). Assim explica a professora Arantes (2012, p.89): “Com o objetivo de resgatar a imagem abalada pela renúncia do Presidente Fernando Collor, o Presidente Itamar Franco, em 22/06/1994 aprovou o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil Federal”.

Em resumo, de acordo com o Decreto 1.171/94 (Código de Ética do Servidor Público Federal), a atuação do funcionário público deve ser norteadada pela conduta ética, zelosa, digna, eficiente e consciente dos princípios morais da Administração Pública.

Apesar da existência de um código de ética na esfera pública federal, nota-se a ausência de um código de ética em âmbito municipal. Nada impede, todavia, que o gestor municipal decrete um código de ética municipal, a exemplo da Prefeitura Municipal de São Carlos que no ano de 2005 aprovou o Código de Ética do Servidor Público Municipal, para

que os servidores exerçam sua função norteada pela lealdade e ética, haja vista a previsão constitucional da moralidade administrativa, probidade e publicidade.

Nada obstante, a inexistência de um código de ética no município não exclui a responsabilidade e obrigatoriedade do administrador público diante da sociedade, apesar da cultura de corrupção e de um Estado patrimonialista existente no cenário político brasileiro.

5 MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL E AS DEZ MEDIDAS ANTICORRUPÇÃO

O Ministério Público Federal, exercendo seu papel de fiscal da lei e da democracia, por intermédio do seu procurador geral da República, Janot, editou a Portaria PGR/MPF nº 50/2015. A finalidade desse documento foi de formar comissões compostas por integrantes da instituição, com o intuito de adotar um pacote de medidas de combate à corrupção no país, quais sejam: prevenção à corrupção; criminalização do enriquecimento ilícito de agentes públicos; aumento das penas e conversão em crime hediondo; eficiência na tramitação de processos penais desta natureza; celeridade nas ações de improbidade administrativa; reforma no sistema prescricional penal; ajustes nas nulidades penais; responsabilização dos partidos políticos e por fim recuperação dos lucros derivados do crime.

Nem todo tipo de enriquecimento pode ser considerado ilícito, pois existem pessoas que trabalham de forma intensa e no decorrer de dez ou vinte anos acabam enriquecendo, multiplicando seu patrimônio em decorrência de muitos esforços e investimentos. Ocorre que, se o cidadão não é empresário e trabalha como servidor público em determinado órgão governamental e, acaba enriquecendo da noite para o dia, algo pode estar errado. Dificilmente um servidor público da esfera municipal ficará rico por meios lícitos em um espaço curto de tempo. De forma geral, terá que trabalhar bastante, muitas vezes durante anos, para que venha a adquirir um patrimônio significativo.

Assim, a proposta de criminalização do enriquecimento ilícito de agentes públicos, consiste em investigar e punir servidores governamentais que se utilizam da corrupção para enriquecer de modo ilícito e criminoso. Por estar enraizada na cultura brasileira, funcionários da coisa pública realizam atos ímprobos como a troca de favores, favorecimentos, recebendo em troca dinheiro, bens e/ou outra recompensa de igual natureza em face das instituições estatais.

O problema é que a corrupção é difícil de ser provada e normalmente não existe confissão por parte do corrupto ou do corrompido, gerando lesão ao erário e comprometendo significativamente de forma direta e indireta a prestação do serviço público. Nessa

perspectiva, Campos (2014, p.119) aborda sobre a dificuldade probatória do crime de corrupção:

[...] a corrupção pode substanciar em vários aspectos: na prática em locais acessíveis apenas aos próprios interessados; na interposição de uma ou mais pessoas que diluam a relação corruptor-corrompido; na utilização de códigos verbais, que despistarão a prova do seu verdadeiro significado. Estes são apenas alguns dos exemplos das estratégias que podem ser utilizadas para camuflar as verdadeiras intenções das partes envolvidas, tudo dependendo da sua imaginação e criatividade.

É oportuno registrar que pela criminalização do servidor público através do enriquecimento ilícito, o Estado poderá investigar a causa da riqueza, a forma de aquisição do patrimônio e discrepância patrimonial de um funcionário governamental que se apropriou ou pode estar se apropriando indevidamente de bens ou verbas públicas através da corrupção, diminuindo a dificuldade probatória do crime em questão.

Outro ponto importante, extremamente necessário e plausível é o aumento da pena e conversão do crime de corrupção em hediondo, proposto pelo Projeto de Lei 3238/2012, haja vista que, atualmente, no ordenamento jurídico penal brasileiro, para o crime em questão, a previsão legal é realmente branda e o regime inicial de pena é o aberto ou semiaberto.

Além de converter o crime de corrupção em crime hediondo existe também em tramitação o PL 3506/2012 com a proposta de acrescentar os crimes de peculato, concussão, excesso de exação, corrupção ativa e passiva no rol de crimes previstos da Lei de Crimes Hediondos, alterando assim, o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990.

A partir dessa linha, o Ministério Público Federal (MPF) pretende também, tornar a punição do crime de corrupção escalonada, de modo que, quanto maior for o desvio de verbas governamentais, maior será a punição pelo crime cometido pelo corrupto. Portanto, MPF além de propor equiparar corrupção a crimes hediondos, torna o crime punível de acordo com estrago causado ao erário. Nessa perspectiva, encontram-se as informações noticiadas no portal da Carta Capital (CHAGAS, 2015):

A intenção do MPF é que a pena para o crime de corrupção seja escalonada, sendo aumentada conforme o valor envolvido na prática ilícita. Quando o crime envolver valores de até R\$ 8 milhões, por exemplo, a pena poderia variar de 12 a 25 anos, o que corresponde às previstas nos crimes hediondos.

Cabe destacar, com igual ênfase, a proposta de tornar mais eficiente, a tramitação de processos penais de improbidade administrativa ou crimes da mesma natureza, na qual,

fortalecendo o controle e a celeridade de causas que versem sobre desvios de verbas públicas e similares.

Para tais ações citadas, será necessária a reforma no sistema prescricional penal, a fim de ajustar o tempo de prescrição das penas de crimes de corrupção e/ou de mesma generalidade e regular as nulidades penais com a finalidade de que a previsão legal seja compassada com o tempo adequado para a efetiva punição dos criminosos. E, por fim, a responsabilização dos partidos políticos e recuperação dos lucros derivados do crime.

De fato, a política no Brasil é encarada como forma de satisfazer os interesses particulares, pois, na maioria dos casos, não é exercida com a finalidade de atingir o interesse público. As leis criminais, que deveriam ser rigorosas em seus textos, ao tratar de práticas delituosas contra a administração pública, em verdade são leves até demais, segundo justificativas apresentadas pelo Ministério Público Federal, em Portaria 50/2015.

6 A SUPREMACIA DO INTERESSE PÚBLICO E A IMPORTÂNCIA DOS PRINCÍPIOS DA PROIBIDADE E MORALIDADE ADMINISTRATIVA

A administração pública se baseia em uma lógica de dois pilares, o pilar da supremacia do interesse público em relação aos interesses privados, no qual, todas as vezes que for necessário, o Estado pode limitar e restringir o interesse de particulares para garantir o interesse coletivo. O outro pilar é justamente, a indisponibilidade desse interesse público, na ideia que o administrador não pode dispor do interesse público, pois o poder emana do povo, não podendo o gestor abrir mão do interesse comum visando beneficiar interesses singulares ou pessoais. Nesse sentido, Mello (2009), aborda a supremacia do interesse público como: “O princípio da supremacia do interesse público sobre o interesse privado é princípio geral do Direito inerente a qualquer sociedade. É a própria condição de sua existência.” (MELLO, 2009, p. 96).

Em suma, a atividade administrativa é subordinada à lei e os agentes que exercem a função administrativa para o Estado, não possuem disponibilidade sobre os interesses comuns do povo. Significa que o exercício da administração pública, não pode dispor de interesses gerais, pois somente o Estado é titular deste direito e possui superioridade (supremacia) em relação aos particulares. Esta supremacia é importante elevada ao extremo, pois expressa a verticalidade entre interesse público perante o particular. Nessa perspectiva, defende Medauar (2013, p.302): “o exercício de atividades da competência da Administração, em nome desta e de acordo com as finalidades desta, ou seja, para atender o interesse público”.

No entanto, apesar da previsão legal existente dos princípios do direito administrativo no exercício da administração, em verdade, na maioria das ações de gestores municipais percebe-se a prevalência de interesses particulares ao invés de públicos. Administradores públicos imorais por todo Brasil corrompem fiscais para fazer vistas grossas sobre as fraudes licitatórias superfaturadas, desviam verbas públicas do erário e, no entanto, permanecem impunes pelas práticas delituosas.

O Estado atua por meio do agente público que, segundo a lei, deveria agir com moralidade administrativa, com probidade, com ética, com impessoalidade, transparência, proporcionalidade e legalidade. Uma atuação honesta, boa fé de conduta, é a ideia de não corrupção, na qual, o administrador é leal com a coisa pública, com as instituições públicas que o remuneram.

Nessa direção, é essencial que o gestor garanta à população o acesso a serviços públicos essenciais, a participação nas decisões, a efetividade das ações realizadas por uma gestão democrática e transparente, tendo em vista a proximidade entre o ente federativo e os cidadãos.

7 DISCUSSÕES

De fato, o gestor público, seja ele da esfera municipal, estadual ou federal, deve agir em conformidade com a lei e, mais do que isso, precisa ser límpido e cristalino em seus atos administrativos, publicando-os nos principais meios de comunicação e circulação existentes de forma ampla, para que a população saiba qual destinação as verbas governamentais estão tendo. Dessa maneira, explica Cunha Júnior (2012, p.963):

O princípio da publicidade exige uma atividade administrativa transparente e visível, a fim de que o administrado tome conhecimento dos comportamentos administrativos do Estado. Assim, todos os atos da Administração Pública devem ser públicos, de conhecimento geral.

Nesse contexto, o princípio da publicidade prevê que a Administração Pública funcione como uma casa de vidro, totalmente transparente em sua atividade e seus atos, para que todos os cidadãos tenham acesso àquilo que pertence ao povo, fruto da convenção da coletividade. Sendo assim, transparente, ao menos em tese, o Estado estaria compartilhando todas as informações a respeito de contratos licitatórios com a população, mostrando toda e

qualquer nomeação a cargos comissionados e principalmente realizando a divulgação das despesas dos órgãos públicos.

Mas é preciso exaltar que, nem sempre essa prática principiológica é respeitada e, conseqüentemente, nem todas as informações são divulgadas do modo como deveriam e a sociedade principalmente, em esfera municipal, quase sempre desconhece a origem dos recursos, a nomeação para ocupação de cargos públicos e a abertura de certames temporários e licitações.

Acontece com frequência, de o gestor municipal utilizar-se das exceções previstas em lei para realizar atos de improbidade e de corrupção. A exemplo, da publicação de atos meramente internos aos órgãos públicos, sem informar em meios de comunicação de maneira ampla, para dessa forma, comunicar apenas empresas de interesse particular do gestor.

Assim, o que deveria ser uma exceção torna-se uma regra e a ilegalidade permanece, favorecendo empresas privadas escolhidas a dedo, contrariando a coletividade e o interesse público.

8 MECANISMOS LEGAIS DE COMBATE E PREVENÇÃO À CORRUPÇÃO

No que se refere ao enfrentamento e combate à corrupção, destacam-se algumas formas de legais de garantia de reparação ao erário e de prevenção ao crime organizado na esfera da administração pública.

Entre os mecanismos existentes, a Constituição Federal de 1988 é uma das normas basilares para que se possibilite a prevenção ao crime de corrupção. É por intermédio da Carta Magna que, o Estado limita a atuação do administrador público municipal, através da adoção de regras e princípios. Entre os princípios explícitos expressos no art.37 da CF estão o da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Além disso, o administrador municipal está restrito ao texto da lei, portanto é vedado o seu exercício fora âmbito legal. Ademais, os direitos e deveres dos servidores públicos estão previstos na Constituição.

Uma forma de repressão à corrupção importante é a Lei de Improbidade Administrativa (Lei 8.429/92), que descreve de modo minucioso, as principais características da improbidade administrativa.

Ao se tratar de aquisição e alienação de bens ou serviços pela administração pública, o Estado confere a Lei de Licitações e Contratos (Lei 8.666/93), como forma de nortear o gestor municipal aos corretos e probos de contratar serviços de particulares, comprar e/ou vender bens públicos.

Outro mecanismo essencial é justamente, a Lei Penal (Decreto-Lei 2.848/40) que prevê os crimes de corrupção ativa e passiva, em seu artigo 317 e 333 do Código Penal brasileiro. Nessa direção, explica sobre corrupção ativa e passiva Basileu Garcia: “Um funcionário pode ser autor do crime de corrupção ativa e o particular pode sê-lo do crime de corrupção passiva. Quanto à corrupção passiva a lei adverte que o crime se poderá dar através de pedido ou recebimento.” (GARCIA, 1980, p.228)

Por fim, merece destaque a Lei Anticorrupção (Lei 12.846/2013) que traz as formas de responsabilização administrativa e civil de pessoas jurídicas (empresas ou sociedades empresárias) pela prática de atos contra a administração pública. No entendimento de Renato Silveira, a Lei Anticorrupção é: “uma aplicação mais significativa da ideia de responsabilidade das pessoas jurídicas” (SILVEIRA, 2011, p. 424)

Portanto, não faltam normas jurídicas para prevenir e combater os corruptores e corrompidos. A administração pública fornece as ferramentas necessárias para prevenção e punição à corrupção, devendo estas serem aplicadas sempre que necessário.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível observar que, a corrupção é um fenômeno a ser combatido. Para tanto, o gestor público deve agir com ética, de modo honesto e probo, conforme prevê os princípios normativos do direito público brasileiro presentes na Constituição Federal de 1988.

O que se pretende é que, a corrupção seja sanada ou controlada de algum modo, de forma que se estabilize em baixos níveis. O que se propõe é um modo de combate sistêmico à corrupção, através de práticas anticorrupção e democráticas.

A cultura patrimonialista existente no Brasil precisa ser combatida gradativamente, para que, em um futuro próximo, possa ser exercida uma prática administrativa honesta no Estado. Através da inserção da ética e de valores como moralidade, lealdade e probidade administrativa nortear o exercício do gestor público pelas normas constitucionais.

É perceptível que o Poder Legislativo está se esforçando para adequar as normas jurídicas ao atual contexto da sociedade, todavia, este é um processo que requer tempo e trabalho árduo. Por outro lado, o Poder Judiciário vem exercendo o seu papel, com todos os meios possíveis, diante dos casos de corrupção presentes no cenário nacional.

Infelizmente, apura-se que o Poder Executivo é o alvo da corrupção, na qual, através do poder de influência, políticos corruptos aproveitam-se da confiança que a coletividade

deposita, para superfaturar contratos, fraudar licitações, traficar influência, favorecer interesses particulares, enriquecer ilicitamente e lavar dinheiro do povo.

Enquanto isso, a população brasileira é quem paga a conta, com saúde de péssima qualidade, educação vergonhosa e insegurança generalizada. Pelo fato do governo deixar de investir em hospitais, escolas, saneamento e segurança e ao invés disso investir em corrupção.

Por fim, no que se refere à atuação do gestor municipal, espera-se que haja o mínimo de transparência, ética, legalidade, moralidade administrativa, impessoalidade, supremacia do interesse público e democracia, para que seja garantida à sociedade a participação nos processos decisórios e destinação dos recursos públicos, assegurando o interesse público e a vontade da coletividade.

Ademais, a corrupção e os interesses particulares de criminosos políticos nunca deverão prevalecer em face do interesse do povo. É necessário exercício da gestão municipal de modo probo e leal para com o Estado, combatendo práticas delituosas e de desvio de verbas públicas de modo preventivo e repressivo.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Elaine Cristina. **Ética empresarial**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, Luís Miguel Gonçalves. A corrupção e a sua dificuldade probatória: o crime de recebimento indevido de vantagem. **Revista do Ministério Público**, n.137, Lisboa: Sindicato dos Magistrados do Ministério Público, 2014.

CHAGAS, Marcos. MPF propõe equiparar corrupção a crimes hediondos. **Carta Capital**. Brasília. mar. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/mpf-propoe-equiparar-corrupcao-a-crimes-hediondos-2712.html>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

COELHO, Ricardo Correia. **O público e o privado na gestão pública**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FILHO, Clóvis de Barros. **Corrupção: parceria degenerativa**. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2014.

GARCIA, Basileu. **Instituições de direito penal**. 5. ed. São Paulo: Max Limonad, 1980.

GARCÍA, Julio Fernández. **Estudios sobre corrupción**. Espanha: Ratio Legis, 2010.

MADAUAR, Odete. **Direito administrativo moderno**. 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 4. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Corrupção e anticorrupção**. São Paulo, Forense, 2015.

NUNES, Rodrigues. **Grande dicionário jurídico RG Fenix**. São Paulo: RG Editores Associados, 1995.

ROSANSKY, L. M. H. Moral and ethical dimensions of managing a multinational business. In: LEWIS, A.; WÄRNERYD, K-E. (Eds.). **Ethics and economic affairs**. London: Routledge, 1994.

SILVEIRA, Renato de Mello Jorge. **Corrupção: uma análise criminológica**. **Revista brasileira de ciências criminais**, v.89. São Paulo: RT, 2011.

STAGIRITIS Aristóteles. **Ética a nicômaco**. [Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Borheim da versão inglesa de W. D. Ross]. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

TRANSPARENCY INTERNATIONAL. **Corruption perceptions index**. Disponível em: <<https://www.transparency.org>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

CAPÍTULO 4

A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL E A GESTÃO DISCIPLINAR NA PERCEPÇÃO DE PAIS DE ESTUDANTES

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues¹

Gerlane Barbosa da Silva²

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto dever dos pais e do Estado, mostra-se como um direito que deve ser amparado por uma força tarefa coletiva. A educação formal contempla o processo de ensino-aprendizagem que se concretiza no ambiente escolar, que, para além de trabalhar conteúdos programáticos, deve preparar os indivíduos para a vida. No contexto escolar, dentro e fora das salas de aulas, ocorrem situações que interferem no processo do desenvolvimento educativo dos estudantes, como, por exemplo, a indisciplina.

A indisciplina, como comportamento que interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, é um fato constante no ambiente educacional e investigá-la configura-se como imprescindível. Como contribuição à necessidade de compreender a indisciplina e a relação desta com a família, este artigo apresenta, parcialmente, os resultados do Projeto de Pesquisa intitulado **A Indisciplina Escolar e a Influência da Família sobre o Comportamento Discente**, fomentado pelo Programa de Apoio Institucional à Pesquisa – Bolsa de Pesquisador, da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

Um estudo no IFPB exemplifica como a indisciplina interfere na vida acadêmica. Rodrigues, Marques e Gomes (2012) investigaram professores de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB – *campus* Campina Grande e identificaram que a maioria destes profissionais percebe a interferência da indisciplina no trabalho que executam (97%), tendo como principais consequências, para o professor, a falta de concentração (36%), a redução do

¹ Mestrando em Gestão nas Organizações Aprendentes (UFPB). Especialista em Saúde mental. Psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Campina Grande (IFPB). E-mail: kikoicaro@hotmail.com

² Mestranda em Gestão nas Organizações Aprendentes (UFPB). Especialista em Psicopedagogia. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Santa Rita (IFPB). E-mail: lanebarbosa6@hotmail.com

tempo da aula (27%), a desmotivação (28%), além de conflitos entre docentes e estudantes, especificamente agressões verbais (13%) e outros prejuízos (4%).

Como o ambiente escolar é o campo no qual se identificam situações de indisciplina e suas consequências mais diretas, frequentemente o foco das discussões está centrado no professor, no estudante e na própria gestão escolar como os principais responsáveis pela administração disciplinar. Todavia, a (in)disciplina não é responsabilidade exclusiva da escola e do professor, do mesmo modo que não os afeta apenas. Vasconcellos (1997) mostra que a indisciplina tem múltiplas causas, pois esta pode ser consequência do desinteresse do aluno (originária, por exemplo, da influência da mídia que geralmente é mais atraente que a instituição escolar); da família que não cumpre com o papel de educar para os limites; da escola que não apoia o professor pedagogicamente e da influência da desorganização da sociedade.

Portanto, observa-se que a indisciplina tem como um dos seus fatores causais a família, sendo esta também corresponsável pela administração do comportamento do estudante. Para tanto, este trabalho, caracterizado como uma pesquisa de campo e explicativa, com abordagem qualitativa e quantitativa e de corte transversal, tem como objetivo investigar qual a percepção de pais de estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do IFPB - *campus* Campina Grande sobre a função da educação formal no tocante à gestão do comportamento indisciplinado no ambiente escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho aborda a gestão da (in)disciplina na perspectiva de uma ação reflexiva, de construção coletiva, que vise a convivência grupal no ambiente escolar, como defende Parrat-Dayan (2009). Sobre a condução da família a respeito do comportamento dos filhos, esta pesquisa centra-se na responsabilidade destes sobre a tarefa de educar os filhos para a convivência por meio da ética (ZAGURY, 2004).

Em relação à função da educação formal, Saviani (2013) e Oliveira M. (2010) fornecem a base teórica que propicia o entendimento de que o saber é construído socialmente, deste modo, e o resultado deste saber desenvolvido na instituição educativa tem caráter ético e político e, conseqüentemente, é destinado para a existência e sobrevivência da sociedade e não apenas do indivíduo. Já Morin (2000), Freire (2000; 2011) e Adorno (2006) desenvolvem a ideia de que a educação deve estar voltada para a construção de uma consciência emancipada, de modo que a tolerância e a solidariedade embasem as ações humanas e os

conteúdos formativos no interior da escola e, por conseguinte, entende-se que a disciplina seria um viés para a consecução de tais objetivos, transcendendo, assim, o caráter meramente punitivo e alienante que estigmatiza o comportamento disciplinado.

3 A (IN)DISCIPLINA ESCOLAR E A INTERFERÊNCIA DA FAMÍLIA SOBRE O COMPORTAMENTO DISCENTE

Partindo da definição apontada por Parrat-Dayan (2009), a indisciplina escolar é compreendida como uma infração ao regulamento interno, uma falta de civilidade e uma agressão às boas maneiras, e principalmente a manifestação de um conflito. Nesse caso, parece que a autora tem uma visão centrada na obediência alienada às regras da instituição educativa. No entanto, ela defende a necessidade da gestão da indisciplina para que os estudantes possam se sentir seguros na escola (livres de agressões, ridicularização ou discriminação) e também exerçam os deveres pertinentes às relações interpessoais com os educadores e, conseqüentemente, estejam cientes e aceitem as sanções que derivem de mau comportamento (PARRAT-DAYAN, 2009).

Ao se tratar da gestão da (in)disciplina, incumbe que se defina o termo gestão. Barceló e Guillot (2013, tradução nossa) conceituam o vocábulo gestão como a organização de recursos para a obtenção de um resultado de modo eficiente e efetivo. Depreende-se desta definição que a gestão ou administração da indisciplina não é sinônimo de uso da repressão ou autoritarismo, mas um modo de educar os jovens para administrar o próprio comportamento para que este contribua de forma eficaz com o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, no ambiente escolar, muitas vezes as atitudes de gerenciamento do comportamento dos discentes são questionadas como sendo algo desnecessário, haja vista a emergência de novos parâmetros de relações interpessoais entre professor e aluno, como salienta Zagury (2009) ao refletir que as intervenções dos docentes sobre o comportamento ou os saberes dos discentes são percebidas, pelos estudantes e familiares destes, como formas de ameaça à boa relação entre alunos e professores.

Se no espaço escolar ocorrem conflitos sobre qual o papel do professor e da escola na administração da indisciplina, também, na esfera da educação familiar, Zagury (2004) expressa a aflição dos pais em educar os filhos na atualidade, ao informar que existe uma crise de valores que os fazem questionar sobre qual o modelo de educação devem executar, e demonstram receio em utilizar a disciplina, pois esta se assemelha, na percepção destes, com o autoritarismo.

Entretanto, cabe questionar se realmente a administração do comportamento dos filhos/estudantes representa algo desnecessário ou danoso ao desenvolvimento desses jovens. Comte-Sponville (1998), ao tratar sobre as virtudes humanas, desmistifica essa ideia, quando destaca que a polidez (educação no trato com outras pessoas) é resultante da educação para os limites, e que esta virtude é a base para o desenvolvimento da moral humana, essencial para o convívio em sociedade.

Nesta conjuntura de responsabilidade formativa da família, Zagury (2004) defende que compete à família a formação ética dos filhos, desde que se aja dentro de princípios de respeito, justiça e equilíbrio, tendo como base a relação dialogal, visando à socialização das novas gerações, pois promove o fortalecimento do equilíbrio emocional. Segundo Oliveira S. (2010, grifo nosso) um aspecto diferente da **nova** geração, chamada de y, é a forma como se relacionam com seus pais, estabelecendo uma convivência mais próxima e menos rigorosa e hierárquica. Com uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho, os jovens dessa geração passaram a ficar mais tempo sozinhos e a alimentar um maior nível de autonomia. Contudo, se comparado a outras gerações, essa recebeu o mais elevado nível de cuidados, informações e orientações. Assim, o foco para lidar com essa nova geração deve estar centrado em valores e não em julgamentos, regras e punições: o diálogo e o respeito é um caminho possível.

Contudo, é também possível observar considerações adversas à forma de disciplinar por meio do diálogo e da justiça, afirmando que uma postura que envolva a agressão e a intimidação são meios eficazes de por os filhos em bons comportamentos. Todavia, em oposição a esta ideia, o trabalho de Zottis (2012) revela que os adolescentes cujos pais utilizam métodos punitivos que envolvem agressões físicas e psicológicas, mesmo que sejam por meio de palmadas, estão associados à prática de *bullying* na escola, diferentemente daqueles jovens que recebem educação baseada no diálogo.

Ainda, a pesquisa de revisão de Newman et al. (2008), sobre a relação entre os modelos comportamentais de pais e os reflexos destes sobre o desenvolvimento de comportamentos de risco à saúde em adolescentes, mostra que os filhos cujos pais que utilizavam disciplina com autoridade demonstraram de modo consistente mais comportamentos seguros e menos comportamentos de risco quando comparados a adolescentes provenientes de famílias que exerciam menos controle sobre os filhos. Os autores consideram que a prática disciplinar, aliada ao processo de comunicação com afetividade, funciona como mediadora na formação do adolescente, incluindo o desenvolvimento acadêmico e a adaptação psicossocial (NEWMAN et al., 2008).

Pode-se, por outro lado, também indagar se os adolescentes de hoje consideram a família como fonte de suporte para a educação social. Os resultados da pesquisa de Raitz e Petters (2008) mostra que a família é o que há de mais importante para os adolescentes cursistas do Ensino Médio, mesmo com a existência de conflitos com os pais, e que o grupo familiar propicia significação positiva para o estudo formal/escola.

Avalia-se, então, que a família, na percepção dos próprios filhos, pode ser fonte significativa de apoio social e de formação ética e cidadã. Todavia é basal que esta formação esteja mediada pelo diálogo. Sendo assim, a educação formal adquire sentido, e o comportamento pode ser utilizado como uma ferramenta importante para o convívio em sociedade e o desempenho acadêmico assertivo e não como um mecanismo de controle e alienação.

Então, constata-se a influência da família sobre o comportamento do discente e ao significado conferido à educação formal. À vista disso, a seção 5 apresenta as análises sobre os pontos de vistas dos pais investigados sobre qual a função da educação formal e quais os responsáveis pela gestão da (in)disciplina na escola, estabelecendo uma conexão entre ambos os resultados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é qualificado como uma pesquisa de campo, devido à natureza das fontes utilizadas. Para Severino (2007), na pesquisa de campo, a coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

Nesta pesquisa, aborda-se, de modo complementar, as perspectivas qualitativa e quantitativa. A quantitativa possibilita a contagem e generalização dos resultados, já a qualitativa propicia a riqueza interpretativa e a profundidade da análise dos dados. Ainda, esse estudo pode ser definido como explicativo, pois visa elucidar a correlação entre variáveis e as causas os eventos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

No tocante ao período de coleta de dados, este trabalho se caracteriza como transversal, devido ao processo investigativo estar compreendido em um determinado período de tempo. Como afirma Gray (2012), no estudo transversal, os dados são coletados em um momento como uma espécie de fotografia. Neste trabalho, o recorte de tempo compreendeu o mês de junho de 2015.

A população de estudo constituiu-se de pais de discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que compareceram a um Plantão Pedagógico realizado pelo IFPB – *Campus* Campina Grande, entre os dias 10 e 11 de junho de 2015. O Plantão Pedagógico é um encontro organizado pela Direção de Ensino, Coordenação Pedagógica e Coordenação de Apoio ao Estudante do referido *campus*, que objetiva um momento de interação entre equipe técnica, docentes e familiares de modo que podem ser apresentados e discutidos vários temas como, por exemplo, a relação família e estudante, rendimento acadêmico discente e propostas de calendário escolar.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com perguntas abertas, que buscava investigar a percepção dos pais sobre o conceito, as causas e consequências da indisciplina; o modo de gerir os comportamentos dos filhos e a avaliação desta gestão, assim como as demandas de formação que a escola poderia promover para os pais. Esse instrumento possibilita a descrição de características e a medição de determinadas variáveis de um grupo social. No caso do uso de perguntas abertas, estas permitem que o entrevistado possa respondê-las com mais liberdade (RICHARDSON et al., 2012). Dos 86 pais presentes no Plantão Pedagógico, 48 deles consentiram e responderam o questionário. À vista disso, o presente trabalho foi executado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, de acordo com o parecer CAAE 42129215.9.0000.5185, em 26 de março de 2015.

Após a coleta, ocorreu o processamento estatístico dos dados que foram distribuídos em gráficos para a contemplação quantitativa dos fatos. Para a análise dos dados qualitativos, utilizou-se o método da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, sejam estes quantitativos ou não, que possibilitem a dedução de conhecimentos concernentes às condições de produção ou recepção dessas mensagens. Por este método foram identificadas categorias de análise, sendo estas compostas por elementos do conteúdo dos questionários agrupados por parentesco.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL NA VISÃO DOS PAIS

Uma das perguntas do questionário buscou investigar qual a percepção dos pais sobre a educação formal, de modo a identificar como estes vinculam a escola, que tradicionalmente

objetiva à transmissão de conteúdos, ao cenário da gestão da (in)disciplina, mais especificamente qual a função social da escola. É possível visualizar as respostas na Figura 1.

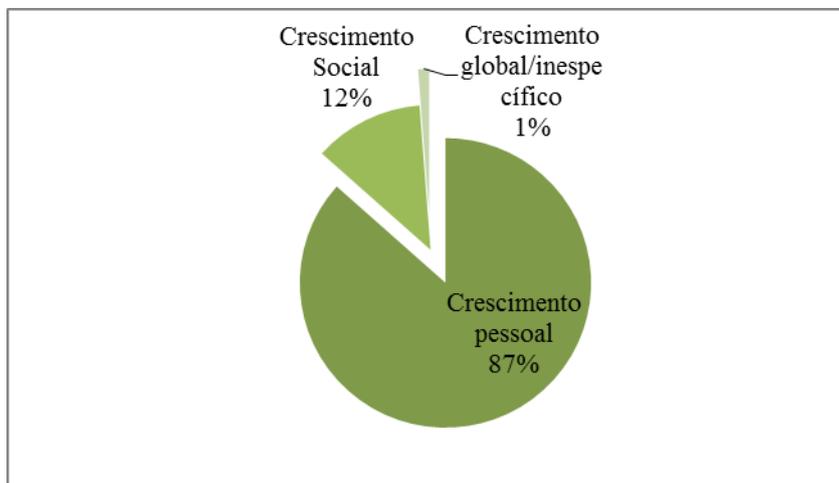


Figura 1 – Percepção dos pais sobre a função da educação formal
Fonte: Dados da pesquisa (2015)

A maior parte dos pais investigados percebe que a educação formal tem como objetivo principal a promoção do crescimento individual dos filhos (87%), como no caso de propiciar um futuro melhor para o estudante no sentido do aprimoramento intelectual e da possibilidade de conquista de uma carreira profissional de sucesso. Já as funções sociais (12%), tais como o favorecimento da cidadania e a construção de um mundo melhor têm pouca relevância nas citações dos participantes da pesquisa, como papel da educação escolar. Apenas uma resposta foi bastante genérica, pois esta afirma que o estudo serve para tudo, sendo categorizada como promoção de crescimento global ou inespecífico (1%).

Segundo Oliveira S. (2010, grifo do autor) os principais comportamentos que definem a geração y são: Reconhecimento – o desejo e anseio dos jovens de serem reconhecidos em seus feitos diários, frutos de uma criação onde os pais davam ênfase a essa questão; Informalidade – traduzida em **flexibilidade** e **conveniência** que promova espaços prazerosos de se estar e de conviver; Individualidade – postura evidente nessa geração e herança das gerações passadas, relacionado ao fato da prioridade nas relações de trabalho e o reflexo disso na estrutura familiar e na dinâmica da criação dos filhos; Relacionamentos – o foco é a quantidade de relacionamentos, independente da profundidade dos vínculos, e o objetivo é interagir com pessoas de qualquer lugar e a qualquer tempo. Nesse sentido, observando principalmente o primeiro e o terceiro comportamento citados, nota-se que para uma geração, estimulada pelos diversos meios de comunicação e mídias digitais e marcada pela influência

da tecnologia, talvez tenha se tornado uma **missão** para pais preparar os filhos para **competir** e se destacar (OLIVEIRA, S., 2010, grifo nosso).

Em face destes resultados, cabe questionar se o sentido da educação formal está primordialmente voltado para o crescimento do indivíduo. Saviani (2013), apesar de defender o critério de valorização do conteúdo no ensino, ressalta que a função da educação é tornar o homem verdadeiramente humano, visto que, por meio do processo pedagógico, a educação formal busca o acesso das novas gerações ao saber cientificamente sistematizado e construído historicamente, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da capacidade intelectual humana de pensar, sentir, querer, agir e avaliar. Essas características permitem às pessoas a possibilidade de agir sobre a natureza. Para que essa ação sobre a natureza ocorra de modo eficaz, existe uma intenção sobre esta, de modo que o indivíduo retira do meio cultural (os conhecimentos acumulados sobre a ciência, a ética e a arte) os motivos e as técnicas necessárias para execução de determinada ação.

Desse modo, considera-se que o saber escolar é resultado de um saber edificado social e historicamente e não está direcionado para o desenvolvimento isolado do indivíduo, mas para o desenvolvimento da coletividade, ou seja, a educação é patrimônio da humanidade, pois a natureza social não é dada ao homem, mas construída por ele (SAVIANI, 2013).

Ainda nesta conjuntura, considera-se que a maturação orgânica do indivíduo é dependente das relações deste com o meio e com as outras pessoas que o compõe, de modo que a interação humana é essencial para que ocorra a aprendizagem e o consequente desenvolvimento das funções orgânicas. Além do mais, identifica-se que essa aprendizagem não é mecânica, visto que os sujeitos reconstruem a cultura constantemente, dando dinamicidade aos significados transmitidos pelo grupo cultural, reforçando, assim, que o processo histórico-crítico é um mecanismo de transformação das sociedades humanas (OLIVEIRA, M. 2010). Então, a interação social é tanto fundamental para que ocorra a aprendizagem e desenvolvimento das capacidades humanas, assim como é o fim da educação, pois o processo educativo é dirigido para o desenvolvimento do mundo cultural que, conseqüentemente, significa a existência humana e fomenta a transformação do mundo natural que propicia a continuidade da vida.

Cabe também apontar a contradição dos resultados desta questão, quando são comparados aos resultados de outra pergunta do questionário. Buscou-se investigar as regras e valores adotados por estes familiares para educar os filhos. Os resultados desta questão revelam que a maior parte dos pais tem como valores educacionais: a formação para as relações entre as pessoas (27,3%) e o exercício das virtudes (25,6%). Então, se o interesse na

educação formal é primordialmente individual, como afirmaram os entrevistados, há divergência entre os valores e regras ensinados aos filhos, e o objetivo da educação formal, como percebem os pais. Deduz-se, então, que o crescimento ou o reconhecimento individual só é possível em sociedade, pois este é reflexo de uma avaliação de um grupo sobre as implicações da ação de um indivíduo sobre uma coletividade. Deste modo, o crescimento do indivíduo só se concretiza se ele também faz crescer a sociedade como um todo.

Outro debate que se propõe é a ligação entre educação formal e disciplina, que denota outro fator social da educação institucional, no que tange o processo educativo sobre o uso da responsabilidade e da ética no convívio social. Como uma das missões da escola, compete a esta ensinar a compreensão entre as pessoas como meio de conduzir e garantir a solidariedade moral da humanidade. Reflete-se como causas dos conflitos humanos, por exemplo, o egocentrismo e o etnocentrismo, que tem como base o espírito redutor que leva os indivíduos a centrarem-se apenas em seus pontos de vista. Afirma-se também que o afrouxamento da disciplina, que permite a renúncia aos desejos individuais, é um dos fatores que reforçam a indiferença. Para tanto, propõe-se a tolerância como instrumento eficaz para o convívio humano (MORIN, 2000).

Adorno (2006) acrescenta que a educação necessita ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos, para a produção de uma consciência verdadeira, que só é possível pela emancipação do indivíduo, permitindo que o homem se adapte e se oriente no mundo. Para tal orientação no mundo Freire (2000, grifo nosso) discute que a consciência da existência do outro no mundo revela a necessidade de que ações humanas possam estar pautadas na liberdade com responsabilidade, vinculadas à decência, honradez e sensibilidade, o que ele chama de **eticização do mundo**.

Considera-se, então, que a educação formal tem uma preponderante função social, que ultrapassa a importante e necessária transmissão de conhecimentos, como foi enfatizado pelos pais, mas, especialmente, visa à inserção do indivíduo em um meio sociocultural, por meio de valores e regras compreendidos socialmente como ferramentas para o desenvolvimento humano. Logo, analisa-se também quais são os responsáveis por essa função de gestão comportamental dentro da instituição escolar, segundo a percepção dos respondentes.

5. 2 A RESPONSABILIDADE PELA GESTÃO DA (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA

Objetivou-se, também, identificar quais os responsáveis pela gestão do comportamento no ambiente escolar na perspectiva dos pais, como se observa na Figura 2.

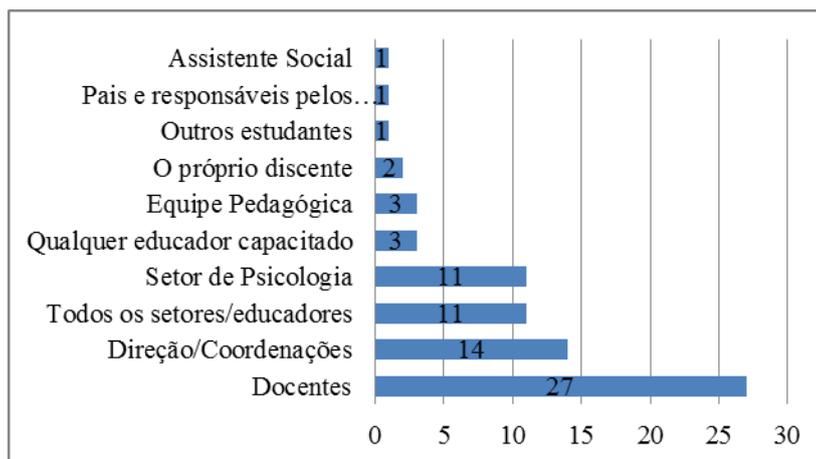


Figura 2 – Responsáveis pelo comportamento do discente no ambiente escolar na opinião dos pais
Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Dos 90 % dos pais que responderam esta questão, a maior parte destacou o professor como principal responsável pelo comportamento do estudante (37%), devido a, sobretudo, este educador ter maior tempo de contato com os discentes. A literatura também privilegia o professor como se observa, por exemplo, na indicação de uma metodologia de gestão do comportamento discente, no caso de Antunes (2009; 2010).

A direção e as coordenações da escola também se apresentam como responsáveis pela administração do comportamento dos discentes (19%). Alguns pais destacaram, como justificativa para essa resposta, que as coordenações exercem poder sobre os alunos.

Conjectura-se que a referência à direção se deve às experiências nas escolas de Ensino Fundamental, que têm menos setores administrativos que o IFPB, deste modo, a direção também se envolve diretamente com as questões disciplinares. No IFPB, mais especificamente no *campus* Campina Grande, existe uma grande departamentalização dos setores administrativos e as coordenações que trabalham com a gestão do comportamento discente, de modo mais específico, são a Coordenação de Turno (intitulada, neste *campus*, de Coordenação de Apoio Acadêmico), a Coordenação Pedagógica (COPEDE) – composta de Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais - e a Coordenação de Assistência ao Estudante (CAEST) – composta de Assistentes Sociais, Nutricionista e Psicólogo - não sendo comum que a Direção Geral se envolva com esses casos, a não ser naqueles de maior gravidade, como se observa no Regulamento Disciplinar para discentes do Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal da Paraíba (IFPB, 2011). A Coordenação de Turno, no que se refere à gestão da indisciplina, tem a função de fiscalizar e aplicar as medidas disciplinares de advertência verbal, ou encaminhar os casos mais graves para o Conselho Disciplinar, de acordo com o referido Regulamento Disciplinar (IFPB, 2011).

A COPED e a CAEST podem atuar também nos atendimentos disciplinares e na composição do Conselho disciplinar, além de promoverem ações de cunho preventivo para a comunidade escolar. Assim, associa-se a esta categoria de Coordenação outras duas identificadas como Equipe Pedagógica (4%) – inserida na COPED – e o Assistente Social (1%) – inserido na CAEST.

Apesar de estar inserido na equipe da CAEST, destaca-se o Setor de Psicologia/Profissional Psicólogo (15%) como incumbido pela gerência do comportamento estudantil. Para este profissional é proposta uma ação reflexiva de cunho preventivo, dentro de uma equipe multiprofissional, em cujas atribuições se destacam o trabalho com a comunidade escolar sobre a identificação de problemas psicossociais que possam bloquear o desenvolvimento de potencialidades; o fomento do exercício da cidadania consciente e no desenvolvimento de trabalhos com educadores e alunos, visando à explicitação e a superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes (CFP, 2007).

Neste sentido, em relação ao comportamento dos educandos e a ação da Psicologia, Parrat-Dayan (2009) indica que a disciplina escolar deve estar inserida no projeto político pedagógico da escola, com objetivos para além da função normatizadora, mas também com um propósito educacional, de forma que o que se espera dos discentes em relação ao desempenho escolar seja comunicado a eles e, juntamente com a escola, possam assumir suas responsabilidades. A autora sugere que os problemas de disciplina devem ser resolvidos entre professores e estudantes, no entanto como forma de preveni-los apresenta como possibilidade a atuação de Psicólogos por meio de oficinas nas quais são discutidos casos que ocorreram na escola e também a participação de todos os componentes da escola na construção das normas escolares (PARRATA-DAYAN, 2009).

Na mesma proporção atribuída ao setor de Psicologia, destaca-se a compreensão de responsabilidade mútua, uma vez que todos os que compõem a instituição são apresentados como colaboradores para a direção da conduta na escola (15%). Como justificativa para esta categoria, cita-se duas respostas dos pais: uma se refere à escola como segunda casa dos estudantes, outra afirma que a gestão do comportamento dos alunos influenciará a conduta destes no ambiente escolar. Complementado essa resposta, inclui-se, como corresponsáveis pela administração do comportamento indisciplinado, o próprio discente envolvido no ato indisciplinado (3%), assim como demais estudantes (1%) e qualquer educador capacitado (4%).

Numa menor proporção, pais dos estudantes foram citados como responsáveis pelo comportamento dos discentes na escola (1%). Portanto, verifica-se que os pais estão distantes fisicamente do ambiente escolar, a responsabilidade desta categoria é avaliada como menor, quando comparada aos demais atores educacionais.

Quanto a isso, reflete-se que caberia aos pais uma autorresponsabilização pelo comportamento dos filhos, ora estudantes, no ambiente escolar, visto que na administração das situações envolvendo a questão da indisciplina, para o público dos pais participantes desta pesquisa, cujos filhos, em sua maioria, são menores de idade, se faz necessária a presença destes na resolução das situações, ou pelo menos são comunicados dos ocorridos. Se a escola é percebida como a **segunda casa** dos estudantes, competiria aos pais se fazerem mais presentes nesse espaço, o que os aproximaria do processo educativo dos seus filhos, como também das possíveis questões envolvendo a indisciplina.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação proposta alcançou seu objetivo ao conseguir a percepção dos pais quanto à problemática da indisciplina no espaço escolar, identificando que os estes vinculam a educação formal à preparação do indivíduo, associando-a ao crescimento intelectual e a uma carreira profissional de sucesso, numa perspectiva individualista, diminuindo, assim, a função social da educação. Pondera-se, então, que para os pais o trabalho disciplinar se configura, primordialmente, como uma base para o crescimento individual. Ao mesmo tempo apontam os docentes como os principais atores educacionais responsáveis pela gestão da (in)disciplina no contexto escolar.

Os resultados observados ajudam a descortinar um assunto de real interesse para a ação administrativa dos servidores da educação profissional, para que fortaleçam os trabalhos de formação integral dos estudantes de cursos técnicos. Bem como busquem trabalhar coletivamente com as famílias, cumprindo um desafio posto a muitos profissionais que acreditam na educação compartilhada como caminho para verdadeiras mudanças sociais.

Os resultados desta pesquisa igualmente instigam outras investigações sobre, por exemplo, como a função social da educação é abordada pelo o IFPB – *campus* Campina Grande, mais especificamente se a formação recebida pelos alunos tem significância social, tanto na perspectiva discente quanto docente. Outra pesquisa se destaca a respeito dos setores responsáveis pela gestão da (in)disciplina, se estes recebem formação para tal gestão, assim

como o modo e conteúdos abordados neste processo, e se existe um processo de troca de saberes ou de gestão de aprendizagem nesse contexto.

Sugere-se, também, como ação a ser desenvolvida para os pais dos estudantes dos cursos técnicos integrados do *campus* Campina Grande a apresentação dos setores administrativos durante, por exemplo, num momento de recepção e ambientação dos alunos entrantes e seus respectivos familiares, ou em Plantões Pedagógicos. De tal modo, as atribuições destes setores da instituição seriam esclarecidas, fomentando a interação entre família e escola para que o processo de gestão disciplinar seja eficaz.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARCELÓ, Miguel; GUILLOT, Sergi. **Gestión de proyectos complejos**: una guía para la innovación y el emprendimiento. Madrid: Pirámide (Grupo Anaya), 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP N° 013/2007**. Brasília: 2007.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. 7 tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Regulamento disciplinar para o corpo docente: cursos técnicos integrados ao ensino médio**, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NEWMAN, Kathy et al. Relações entre modelos de pais e comportamentos de risco na saúde do adolescente: uma revisão integrativa da literatura. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 142-150, fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692008000100022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes**. São Paulo: Integre, 2010.

PARRAT-DAYAN, Silva. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAITZ, Tânia Regina; PETERS, Luciane Carmem Figueiredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 408-416, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio. 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Icaro Arcênio de Alencar; MARQUES, Larissa Carvalho; GOMES, Márcia Maria Costa. Como a Indisciplina em Sala de Aula Interfere no Trabalho Docente. **Principia: divulgação científica e tecnológica do IFPB**. v. 14, n. 20, dez. 2012. João Pessoa: IFPB, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández Sampieri; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. São Paulo: FDE, 1997. Série Idéias, n. 28. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf>. Acesso em: 22 maio 2009.

ZAGURY, Tânia. **O Professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ZAGURY, Tânia. **Os direitos dos pais:** construindo cidadãos em tempos de crise. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ZOTTIS, Graziela Aline Hartmann. **Bullying na adolescência:** associação entre práticas parentais de disciplina e comportamento agressivo na escola. 2012. 71 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria, Porto Alegre, 2012.

CAPÍTULO 5

O SISTEMA DE REMUNERAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DAS IFES SOB ALENTE DA GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS

Ioneiry Viana Lima¹

1 INTRODUÇÃO

Quem trabalha, seja em uma organização pública ou privada, deseja auferir uma remuneração que considere justa e à altura de suas capacidades. Para Snell e Bohlander (2009) o pagamento é a recompensa quantificável pelos serviços realizados, e também, consiste em fonte de reconhecimento e subsistência para os trabalhadores.

O sistema de remuneração inclui todas as formas de pagamento e recompensas aos funcionários pelo desempenho de seu trabalho. A remuneração direta abrange: o salário do funcionário; incentivos; bonificações e comissões. A remuneração indireta abrange os vários benefícios oferecidos pelas empresas, e a recompensa não financeira que inclui programas de reconhecimento do funcionário, ambiente de trabalho e horário de trabalho flexível para acomodar as necessidades pessoais, dentre outras (SNELL; BOHLANDER, 2009).

Milkovich e Boudreau (2009) esclarecem que há vários objetivos que podem ser atingidos pelo sistema de pagamento, alguns deles são: melhorar a produtividade; controlar custos; tratar os empregados com justiça; atender às exigências legais; aperfeiçoar o desempenho individual ou de equipe. Para Snell e Bohlander (2009) as bases nas quais a remuneração é determinada e a forma como são administradas podem afetar significativamente a produtividade dos trabalhadores e o alcance dos objetivos de uma organização.

Para Rodrigues (2006) as organizações traduzem a gestão da remuneração com base em dois eixos: o modelo tradicional no qual o cargo é referência para a consolidação dos planos de cargos e salários, e a abordagem estratégica, que tem como foco reconhecer a contribuição das pessoas como fator a ser remunerado, destacando-se neste eixo os programas de remuneração variável.

¹ Universidade Federal do Ceará. E-mail: ioneirylima@ufc.br

As Instituições Federais de Educação Superior (IFES), como a grande maioria das instituições pública, possuem um sistema de remuneração regido por lei, a qual delinea o plano de carreira dos servidores técnico-administrativos em educação, portanto enquadram-se no modelo tradicional.

Como citado anteriormente, o sistema de remuneração engloba diversos fatores. Nesse estudo o foco recai sobre a remuneração direta. Será detalhado mais especificamente o salário e os incentivos financeiros decorrentes das progressões por capacitação e mérito, e do incentivo à qualificação dos servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE).

O objetivo deste estudo é analisar o sistema de remuneração dos servidores Técnico-Administrativos das IFES sob a lente do modelo de gestão de pessoas por competências, propondo uma revisão teórica sobre o sistema de remuneração dos servidores das IFES, concentrando-se na Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, bem como, adentrar no campo de estudo sobre a gestão de pessoas por competências.

2 A REMUNERAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

A Lei nº 11.091, proposta em 12 de janeiro de 2005, dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Portanto, de acordo com a referida lei, são estabelecidas: a composição da remuneração, a progressão por capacitação, a progressão por mérito e o incentivo a qualificação.

A composição da remuneração está definida no Art. 13 da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005:

Art. 13. A remuneração dos integrantes do Plano de Carreira será composta do vencimento básico, correspondente ao valor estabelecido para o padrão de vencimento do nível de classificação e nível de capacitação ocupados pelo servidor, acrescido dos incentivos previstos nesta Lei e das demais vantagens pecuniárias estabelecidas em lei (BRASIL, 2005).

Atualmente, a remuneração bem como as progressões e incentivos direcionados aos profissionais da carreira TAE estão definidas nos anexos XV, XVI e XVII da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. A primeira tabela: Estrutura do vencimento básico do Plano de Cargos e Carreiras dos Técnico-Administrativos em Educação, encontra-se estabelecida no

P35	R\$	4.256,44	16	5	4	3	2
P36	R\$	4.418,18	6	5	4	3	
P37	R\$	4.586,07	7	6	5	4	
P38	R\$	4.760,34	8	7	6	5	
P39	R\$	4.941,24	9	8	7	6	
P40	R\$	5.129,00	10	9	8	7	
P41	R\$	5.323,91	11	10	9	8	
P42	R\$	5.526,21	12	11	10	9	
P43	R\$	5.736,21	13	12	11	10	
P44	R\$	5.954,19	14	13	12	11	
P45	R\$	6.180,44	15	14	13	12	
P46	R\$	6.415,30	16	15	14	13	
P47	R\$	6.659,08		16	15	14	
P48	R\$	6.912,13			16	15	
P49	R\$	7.174,79					16

Fonte: Brasil (2005)

Necessário se faz detalhar, a partir da tabela 1, que a carreira dos servidores TAE está organizada em cinco níveis de classificação (A, B, C, D e E), dispostos na primeira coluna, onde se encontram demarcados os pisos salariais de cada nível de classificação. Além disso, encontram-se distribuídos os quatro níveis capacitação (I, II, III e IV). Desta forma o servidor, após ingressar na carreira dos TAE, por meio de concurso público que poderá ser composto somente de provas, ou de provas e títulos, será posicionado na matriz hierárquica dos padrões de vencimento, considerando nível de capacitação, cargo e nível de classificação prevista nesta estrutura organizacional (BRASIL, 2005).

Na seção 2.1 o leitor poderá entender como o servidor pode progredir na tabela 1 proposta pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

2.1 A PROGRESSÃO DO SERVIDOR NA MATRIZ HIERÁRQUICA PROPOSTA PELO PCCTAE

O legislador formalizou que o servidor se desenvolverá na carreira TAE, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante progressão por capacitação profissional ou progressão por mérito profissional

Para melhor compreensão, serão detalhadas, respectivamente, as duas formas disponíveis para um servidor movimentar-se na tabela que estabelece a matriz de vencimentos do Plano de Cargos e Carreira dos servidores das IFES.

2.1.1 A progressão por capacitação profissional

Observando o §1º do Art. 10 da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, o legislador definiu a progressão por capacitação da seguinte forma:

§ 1º Progressão por Capacitação Profissional é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 18 (dezoito) meses, nos termos da tabela constante do Anexo III desta Lei (BRASIL, 2005).

Necessário se faz conhecer a tabela referida pelo legislador, na qual estão estabelecidos os níveis de classificação de cada cargo (A, B, C, D e E). Observa-se na tabela 2 - Progressão por capacitação profissional, a carga horária exigida para progressão de um TAE em cada um desses níveis.

Tabela 2 - Progressão por capacitação profissional

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL DE CAPACITAÇÃO	CARGA HORÁRIA DE CAPACITAÇÃO
A	I	Exigência mínima do Cargo
	II	20 horas
	III	40 horas
	IV	60 horas
B	I	Exigência mínima do Cargo
	II	40 horas
	III	60 horas
	IV	90 horas
C	I	Exigência mínima do Cargo
	II	60 horas
	III	90 horas
	IV	120 horas
D	I	Exigência mínima do Cargo
	II	90 horas
	III	120 horas
	IV	150 horas
E	I	Exigência mínima do Cargo
	II	120 horas
	III	150 horas
	IV	Aperfeiçoamento ou curso de capacitação igual ou superior a 180 horas

Fonte: Brasil (2005)

Destaca-se que o servidor, ao ingressar na carreira TAE, encontrar-se-á sempre no primeiro nível de capacitação (I), da classe a que pertencer o cargo o qual ocupa. A mudança de nível de capacitação apenas ocorrerá após um interstício de 18 meses, mediante apresentação de certificação em programa de capacitação, que seja compatível com o cargo ocupado, com o ambiente organizacional e com a carga horária mínima exigida de acordo com a tabela 2. O legislador considerou que o servidor poderá realizar cursos com carga horária mínima de 20 horas-aula, que podem ser somados visando alcançar a carga horária exigida na tabela 2, para obter sua mudança de nível.

A Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, considerou como certificação em programa de capacitação para fins de progressão por capacitação profissional para os cargos de nível de classificação E, a conclusão, com aproveitamento, na condição de aluno regular, de disciplinas isoladas, que tenham relação direta com as atividades inerentes ao cargo do servidor, em cursos de Mestrado e Doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Conhecida a progressão por capacitação profissional, esclarecer-se-á a seguir a outra forma de progressão na matriz hierárquica apresentada na tabela 1, a progressão por mérito.

2.1.2 A progressão por mérito

De acordo com o legislador, a outra forma de desenvolvimento na carreira do TAE é a progressão por mérito. Semelhante a progressão por capacitação, o interstício desta progressão também requer 18 meses, este intervalo foi determinado pela Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Para ocorrer tal progressão, o servidor deve apresentar resultados satisfatórios fixados de acordo com o programa de avaliação de desempenho formalizado por cada IFES.

O valor acrescentado pela progressão por capacitação e por mérito, atualmente, corresponde a uma variação de 3,8% entre os níveis de classificação da matriz hierárquica estabelecida na tabela 1.

Após conhecer as progressões visíveis na tabela 1, questiona-se: há outra forma, prevista na legislação, para aumentar a remuneração dos servidores TAE além das progressões já apresentadas? A resposta encontra-se no incentivo à qualificação profissional do servidor detalhada na seção 2.2.

2.2 O INCENTIVO À QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A outra forma de impactar positivamente a remuneração dos servidores da carreira TAE, instituída pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, é por meio do incentivo à qualificação. Tal incentivo é concedido ao servidor que apresentar título de educação formal superior ao exigido para o cargo que ocupa. Será considerado, para fins de atribuição do percentual estipulado para cada qualificação, a área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor. Assim sendo, o servidor obterá maior percentual na fixação do incentivo à qualificação em área de conhecimento que possua relação direta com seu ambiente organizacional do que em área de conhecimento com relação indireta, conforme demonstrado na tabela 3 (BRASIL, 2005).

Tabela 3 - Percentuais de incentivo à qualificação

Nível de escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo (curso reconhecido pelo Ministério da Educação)	Área de conhecimento com relação direta	Área de conhecimento com relação indireta
Ensino fundamental completo	10%	-
Ensino médio completo	15%	-
Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo	20%	10%
Curso de graduação completo	25%	15%
Especialização, com carga horária igual ou superior a 360h	30%	20%
Mestrado	52%	35%
Doutorado	75%	50%

Fonte: Brasil (2005)

Conhecidos os vencimentos básicos e as formas de progressão dos servidores na carreira, por meio da progressão por capacitação, por mérito e os percentuais de incentivo à qualificação, propostos na Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, analisar-se-á o sistema de remuneração sob a lente da gestão de pessoas por competências.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo e atendimento do seu objetivo, foram realizados dois tipos de pesquisa: a bibliográfica e a documental. Marconi e Lakatos (2010) esclarecem que a pesquisa bibliográfica abrange fontes de dados secundários pertencentes a toda bibliografia já

tornada pública, enquanto que a pesquisa documental alcança as fontes primárias de dados, como por exemplo as leis, as quais são pertinentes aos arquivos públicos e funcionam como alicerce para este estudo.

As pesquisas bibliográfica e documental propostas neste estudo apresentam caráter descritivo, e abordagem qualitativa, com o intuito de realizar uma análise do sistema de remuneração dos servidores Técnico-Administrativos em Educação sob a lente da gestão de pessoas por competências.

Após o levantamento do material teórico decorrente das leis que regem o sistema de remuneração dos TAEs, fez-se também o levantamento do material sobre os temas de gestão de pessoas; gestão de pessoas por competências; e gestão de pessoas por competências em instituições públicas, com o enfoque na remuneração, a fim de atingir o objetivo proposto. Após a junção do material resultou-se a elaboração e conclusão deste estudo.

4 A GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS

Imersas em cenários políticos e econômicos desafiadores, as instituições públicas buscam novos conceitos de gestão de pessoas, sendo conduzidas à abordagem de gestão de pessoas por competências por meio do Decreto nº 5.707, publicado em 23 de fevereiro de 2006.

O referido Decreto instituiu a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamentou alguns dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Com este Decreto, a gestão por competências inseriu-se na gestão de pessoas do setor público federal (BRASIL, 2006).

Para um melhor entendimento sobre gestão por competência no setor público, buscou-se o conceito ditado pelo Decreto nº 5.707, Art. 2º, inc. II:

Art.2º Para os fins deste Decreto, entende-se por:

II - gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição (BRASIL, 2006).

Estreitamente vinculado ao desenvolvimento profissional do servidor por meio de capacitação e qualificação, o Decreto incentiva a progressão profissional dos servidores públicos, o que, como visto no plano de cargos e carreira dos TAE anteriormente apresentado, impacta na sua remuneração. Desta forma, buscou-se entender na seção 4.1 o sistema de

remuneração na gestão de pessoas por competências e, posteriormente, na seção 4.2 analisou-se o sistema de remuneração dos servidores da carreira TAE sob a lente da gestão de pessoas por competências.

4.1 O SISTEMA DE REMUNERAÇÃO NA GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS

Na gestão por competências, a remuneração das pessoas está relacionada aos diferentes patamares de complexidade da carreira, ou seja, pode-se associar uma faixa salarial para cada degrau de complexidade. Desse modo, para Dutra (2010), independente de como a empresa organize a questão da remuneração, há uma regra intrínseca: na medida em que a pessoa se desenvolve, aumenta sua agregação de valor e passa a valer mais para a empresa e para o mercado.

Assim, para Dutra (2010) a remuneração deve obedecer à lógica da agregação de valor da pessoa, embora os sistemas formais da empresa estejam baseados em cargos e, por decorrência, nas tarefas, atividades ou funções executadas por pessoas. Dutra (2010) esclarece o problema de utilizar o cargo como referência considerando que este se torna uma base instável no decorrer do tempo. Para o autor as tarefas e as responsabilidades das pessoas estão em constante alteração, conseqüentemente, o cargo não continua igual no tempo.

Um padrão estável, para a abordagem por competências, é a complexidade das entregas esperadas da pessoa. Mesmo que essas entregas mudem no tempo, o que importa é o grau de sua complexidade. O grau não é instável com relação ao tempo e pode ser utilizado como uma base métrica sólida, afirma Dutra (2010). Portanto, a remuneração não deve estar atrelada à competência, e sim à complexidade.

4.2 O SISTEMA DE REMUNERAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DAS IFES SOB A LENTE DA GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS

Nas IFES, como em toda a administração pública, o tempo de serviço tem sido a variável mais importante para determinar a progressão dos servidores nos cargos. Confirmando o tempo como a variável mais usual, está a progressão por mérito, anteriormente apresentada, que consiste na mudança de nível na matriz hierárquica, a cada 18 meses, porém, esta deveria ser decorrente de uma satisfatória avaliação de desempenho do servidor.

Para Pires et al. (2005) não há uma grande diferença salarial entre os servidores de um mesmo cargo e/ou carreira, decorrente de variáveis como: desempenho, qualificação, compartilhamento de conhecimentos ou produção de resultados.

A atual estrutura de remuneração, conforme apresentado, é constituída, de forma geral, por uma parcela fixa (vencimento básico, ver tabela 1), hierarquicamente estruturada em classes, e por uma parcela variável, correspondente a uma gratificação de desempenho individual decorrente da capacitação ou qualificação alcançada (ver tabelas 2 e 3), que obedece a uma "curva forçada", e não permite uma justa avaliação do desempenho do servidor. Pires et al. (2005) esclarecem que a "curva forçada" é utilizada com frequência para indicar a existência, na legislação vigente, de regras que obrigam os gestores públicos a obedecer ao padrão de remuneração estabelecido por uma curva previamente fixada.

Para Souza (2004), a remuneração dos servidores públicos é definida pelo pressuposto de um mundo estável e previsível. O sistema de remuneração é reduzido a um mecanismo para medir a contribuição dos profissionais centrada apenas nas atividades requeridas pelo cargo. Esse parâmetro, utilizado na administração pública, ainda resiste em discordância com as inúmeras mudanças ocorridas que romperam as tradicionais práticas de gestão de pessoas.

Pires et al.(2005) propõe alguns direcionadores para aproximar os atuais planos de cargos e carreiras para os servidores públicos ao modelo de remuneração por competências, tais como: alinhá-los às estratégias da instituição; torná-los orientados a resultados; e, principalmente, torná-los capazes de incentivar práticas participativas e o desenvolvimento continuado das pessoas.

De acordo com as pesquisas realizadas, pode-se inferir através da visão dos autores e Dutra (2010); Pires et al. (2005) e Souza (2004) que a ausência de uma política de reconhecimento e de remuneração com base nas competências efetivamente adquiridas e, conseqüentemente demonstradas, ou entregues à organização, consolida-se como um desafio para a gestão de pessoas no setor público ajustar o atual modelo de remuneração ao proposto pela gestão por competências.

Neste contexto, Pires et al. (2005) destaca que a nomeação de servidores para cargos de chefia (funções gratificadas ou cargos de direção) deveria cumprir essa função de reconhecimento de servidores que se destacam pelo seu desempenho. Porém, tal nomeação é influenciada pelas "relações de confiança", ou seja, adiciona-se um forte peso sobre os fatores relacionais e políticos, em detrimento das competências demonstradas pelos servidores.

Pires et al. (2005) conclui que a adoção da abordagem por competências para gerir pessoas proporcionaria a reestruturação dos sistemas de cargos, carreiras e remuneração no

serviço público e poderia levar aos seguintes resultados: definição clara dos pré-requisitos e critérios, baseados em competências, necessários para o exercício de cargos de chefia e para a progressão na carreira; criação de um banco de talentos que proporcionasse a identificação dos potenciais sucessores para os cargos gerenciais cruciais para a organização; e desenvolvimento de uma sistemática de remuneração vinculada ao aprimoramento e reconhecimento de competências determinantes para a melhoria do desempenho da organização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com um sistema de remuneração determinado por lei, conforme apresentado na revisão teórica, os servidores da carreira TAE muitas vezes encontram-se desmotivados a apresentar um desempenho superior, visto que seu potencial raramente será recompensado fora da curva proposta pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

Desta forma, a efetiva adoção do modelo de gestão de pessoas por competências resultaria em uma mudança essencial para proporcionar um salto de qualidade em aproveitamento do potencial dos servidores públicos.

Com o modelo de competências estabelecido nas IFES, tender-se-ia a reduzir a importância de fatores como afinidade, compatibilidade entre personalidades, padrões de comportamento e vínculos pessoais, que são os principais determinantes das relações de confiança, e assim aumentar o peso do critério competências necessárias para a investidura em funções ou cargos de maior responsabilidade. Alguns autores afirmam que a superação do conceito de "cargo de confiança" e a afirmação do conceito de "cargo de competência" seria uma mudança bastante significativa para organizações do setor público, que impactaria, conseqüentemente, na remuneração dos servidores contemplados pelo reconhecimento do seu desempenho.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006, que Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm> Acesso em: 07 maio d 2016.

BRASIL. **Lei Nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm> Acesso em: 04 maio 2016.

BRASIL. **Lei Nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005, que Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm> Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. **Lei Nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008, que Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm> Acesso em: 03 maio 2016.

BRASIL. **Lei Nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012, que Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm> Acesso em: 06 maio 2016.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2009.

PIRES, A. K. et al. **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005.

RODRIGUES, J. M. Remuneração e competências: retórica ou realidade? **Rev. adm. empres.** ERA [online], v.46, n.esp, p.23-34, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v46nspe/v46nspea02.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

SNELL, S.; BOHLANDER, G. **Administração de recursos humanos**. Tradução ROSA, Maria Lucia G. L; VISCONTI, Solange A. 14. ed. Norte-americana. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SOUZA, R. L. S. de. Gestão por competências no governo federal brasileiro: experiência recente e perspectivas. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA

REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9., 2004, Madrid, España, 5 Nov. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 2004.
Disponível em: <http://www.tre-rs.gov.br/arquivos/SOUZA_Competencias.pdf> Acesso em: 29 maio de 2016.

CAPÍTULO 6

FISCALIZAÇÃO CONTRATUAL: um poder-dever da administração pública

Anderson dos Santos da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

Contrato Administrativo é um tema de extrema importância para a Gestão Pública brasileira, tratado na Lei nº 8.666/1993, referente a Licitações e Contratos da Administração Pública. Segundo a Lei supracitada, “considera-se contrato todo e qualquer ajuste entre órgãos ou entidades da Administração Pública e particulares, em que haja um acordo de vontades para a formação de vínculo e a estipulação de obrigações recíprocas, seja qual for a denominação utilizada” (Parágrafo único do art. 2º da Lei nº 8.666). Sendo assim, os contratos administrativos são acordos feitos entre a Administração Pública e terceiros.

Há uma diferença significativa entre contratos administrativos e contratos de direito privado, conforme entendimento da autora Di Pietro (2014, p.300):

A expressão contratos da Administração é utilizada, em sentido amplo, para abranger todos os contratos celebrados pela Administração Pública, seja sob regime de direito público, seja sob regime de direito privado. E a expressão contrato administrativo é reservada para designar tão somente os ajustes que a Administração, nessa qualidade, celebra com pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, para a consecução de fins públicos, segundo regime jurídico de direito público.

Costuma-se dizer que, nos contratos de direito privado, a Administração se nivela ao particular, caracterizando-se a relação jurídica pelo traço da horizontalidade e que, nos contratos administrativos, a Administração age como poder público, com todo o seu poder de império sobre o particular, caracterizando-se a relação jurídica pelo traço da verticalidade.

Diante disso, esse artigo terá como ponto de partida os contratos administrativos, que se caracterizam pela supremacia do interesse público sobre o particular. Tais contratos possuem inúmeras características, a saber: presença da Administração Pública como Poder Público, finalidade pública, obediência à forma prescrita em Lei, procedimento legal, natureza de contrato de adesão, natureza *intuitu personae*, mutabilidade e também a presença de

¹ Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (UFRB). Assistente em Administração da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: assilva30@gmail.com

cláusulas exorbitantes que conferem à Administração Pública certa superioridade frente o particular.

Segundo Di Pietro (2014, p.317):

São cláusulas exorbitantes aquelas que não seriam comuns ou que seriam ilícitas em contrato celebrado entre particulares, por conferirem prerrogativas a uma das partes (a Administração) em relação à outra; elas colocam a Administração em posição de supremacia sobre o contratado.

De acordo com o art. 58 da Lei de Licitações e Contratos Administrativos, são cláusulas exorbitantes: alteração unilateral do contrato, rescisão unilateral, fiscalização contratual, aplicação de sanções administrativas e a ocupação temporária.

Dentre as cláusulas exorbitantes citadas acima, a fiscalização contratual assume perante a Administração Pública um papel primordial para o cumprimento do que foi pactuado entre as partes contratante e contratada. Conforme o art. 67 da Lei 8.666: "A execução do contrato deverá ser acompanhada e fiscalizada por um representante da Administração especialmente designado, permitida a contratação de terceiros para assisti-lo e subsidiá-lo de informações pertinentes a essa atribuição".

Dessa forma, o presente artigo visa responder a seguinte questão: qual a importância da gestão e da fiscalização dos contratos administrativos para o cumprimento do que foi pactuado entre a Administração Pública e terceiros?

De maneira geral, o objetivo dessa pesquisa é avaliar a Gestão e Fiscalização dos contratos administrativos e, de forma específica, diferenciar gestão contratual de fiscalização, compreender o papel de cada ator envolvido na fiscalização de contrato. E ainda descrever as atribuições do gestor do contrato e do fiscal técnico e administrativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico tem por base a Lei de Licitações e Contratos que dita as regras para o acompanhamento e fiscalização dos contratos administrativos firmados pelo poder público. Baseia-se também nas inúmeras Instruções Normativas editadas pelo Ministério do Planejamento que orientam gestores e fiscais de contratos a como procederem nas fiscalizações. E ainda em diversas bibliografias sobre fiscalização contratual.

A autora Di Pietro (2014, p.272), ao se referir à Lei 8.666/93, afirma o seguinte:

Dentre as normas que o dispositivo manda aplicar a todos esses contratos, consta a do artigo 58, que é precisamente o que consagra algumas cláusulas exorbitantes, próprias dos contratos administrativos, como os poderes de alteração e rescisão unilateral, de fiscalização e de aplicação de sanções.

Portanto, fiscalizar os contratos administrativos é mais que um poder conferido à administração e também um dever imposto a todos os gestores públicos. De acordo com Santos (2013, p.49):

O acompanhamento e a fiscalização dos contratos é um PODER-DEVER da Administração Pública visto que objetiva assegurar-se de que o objeto contratado seja recebido ou executado a contento e as obrigações decorrentes sejam realizadas no tempo e modo devidos e que as cláusulas contratuais sejam rigorosamente observadas.

Acerca de tal responsabilidade Di Pietro (2014, p.284) afirma:

Trata-se de prerrogativa do poder público, também prevista no artigo 58, III, e disciplinada mais especificamente no artigo 67, que exige seja a execução do contrato acompanhada e fiscalizada por um representante da Administração, especialmente designado, permitida a contratação de terceiros para assisti-lo e subsidiá-lo de informações pertinentes a essa atribuição. A este fiscal caberá anotar em registro próprio todas as ocorrências relacionadas com a execução do contrato, determinando o que for necessário à regularização das faltas ou defeitos observados ou, se as decisões ultrapassarem sua competência, solicitá-las a seus superiores.

Saliento, ainda, que uma fiscalização deficiente dos contratos administrativos firmados pelo poder público poderá ensejar a penalização de gestores e fiscais de contratos. Acerca disso, conclui Santos (2013, p.74):

O fiscal do contrato que for omissivo ou praticar qualquer ação que resultar em vantagem indevida ao contratado, ou ainda "admitir", "possibilitar" e "dar causa" a qualquer ato ilegal, responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular das atribuições que lhe foi confiada, conforme dispositivos insertos na Lei nº 8.666/93.

Santos (2013, p.7) afirma ainda:

A gestão e a fiscalização eficiente e eficaz dos contratos administrativos constituem fator primordial para o alcance dos melhores resultados da contratação. Os agentes públicos envolvidos, especialmente o fiscal e o gestor do contrato, devem ter conhecimento aprimorado das regras jurídicas e procedimentais que regulam a execução contratual, bem como ter clareza sobre as suas responsabilidades e competências.

A Instrução Normativa n° 02, de 30 de abril de 2008, diferencia gestão de fiscalização contratual e ainda conceitua duas figuras distintas: o fiscal técnico e o administrativo. Segundo a Instrução supracitada, gestor do contrato é o servidor designado para coordenar e comandar o processo da fiscalização da execução contratual. Fiscal técnico do contrato é o servidor designado para auxiliar o gestor do contrato quanto à fiscalização do objeto do contrato e o fiscal administrativo é o servidor designado para auxiliar o gestor do contrato quanto à fiscalização dos aspectos administrativos do contrato.

Diante disso, o presente trabalho buscou aliar o conhecimento disposto na Lei de Licitações e Contratos, nas Instruções Normativas do Ministério do Planejamento e ainda com as publicações encontradas sobre tema.

3 O PODER-DEVER DE FISCALIZAR

A Lei 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui as normas para licitações e contratos, confere à Administração Pública a prerrogativa de fiscalizar a execução dos seus contratos administrativos por meio de um fiscal especialmente designado, que pode ser auxiliado por um terceiro contratado.

De acordo com o art. 67 do regimento jurídico dos contratos administrativos instituído pela Lei 8.666/93: “A execução do contrato **deverá** ser acompanhada e fiscalizada por um representante da Administração especialmente designado, permitida a contratação de terceiros para assisti-lo e subsidiá-lo de informações pertinentes a essa atribuição” (grifo nosso).

Diante disso, afirma Reis (2014, p.72): “a fiscalização do contrato é um dever, não meramente um poder ou uma faculdade”. Destarte, a Administração tem o poder-dever de designar alguém para fiscalizar a execução dos seus contratos, visando, sobretudo, ao cumprimento do estabelecido entre as partes, seja na prestação do serviço ou no fornecimento de um determinado bem. E “não cabe aqui juízo de oportunidade e conveniência do gestor em nomear ou não o fiscal”, conclui Costa (2013, p.3). A designação do fiscal do contrato é um ato vinculado, ou seja, o gestor é obrigado a fazê-lo, haja vista que essa é a única conduta possível do administrador diante da situação. O Tribunal de Contas da União (TCU) através do Acórdão 1632/2009 afirma o seguinte:

A propósito, vale registrar que a prerrogativa conferida à Administração de fiscalizar a implementação da avença deve ser interpretada também como uma obrigação. Por isso, fala-se em um poder-dever, porquanto, em deferência ao princípio do interesse público, não pode a Administração esperar o término do contrato para verificar se o

objeto fora de fato concluído conforme o programado, uma vez que, no momento do seu recebimento, muitos vícios podem já se encontrar encobertos.

O fiscal deverá acompanhar e fiscalizar *in loco* a fim de garantir o cumprimento do pactuado em edital e/ou contrato. Segundo Sales (2014, p.109), um dos objetivos da fiscalização é “garantir a efetiva disponibilização e/ou prestação do serviço contratado, com garantia do padrão de qualidade e cumprimentos dos prazos estabelecidos”. “Muitas vezes, há um procedimento licitatório perfeito com resultados efetivos, porém, se não houver uma execução e uma fiscalização eficaz, eficiente e efetiva, há grande chance de um desperdício de recurso público” (SANTOS, 2013, p.51).

Nesse mesmo sentido, a Instrução Normativa nº 02 do Ministério do Planejamento (2008), no seu art. 34, afirma o seguinte: “a execução dos contratos deverá ser acompanhada e fiscalizada por meio de instrumentos de controle, que compreendam a mensuração dos seguintes aspectos, quando for o caso:”

- I – os resultados alcançados em relação ao contratado, com a verificação dos prazos de execução e da qualidade demandada;
- II - os recursos humanos empregados, em função da quantidade e da formação profissional exigida;
- III - a qualidade e quantidade dos recursos materiais utilizados;
- IV - a adequação dos serviços prestados à rotina de execução estabelecida;
- V - o cumprimento das demais obrigações decorrentes do contrato; e
- VI - a satisfação do público usuário.

Segundo Santos (2013, p.53-54), a legislação não prevê de forma objetiva qual o instrumento e a forma de designação dos fiscais:

No entanto, o Tribunal de Contas da União, assim como os doutrinadores, possuem posição solidificada que a designação/nomeação deverá ser por ato oficial específico da Administração e devidamente publicado, assim como juntado aos autos da contratação.

Poderá ser utilizada a Portaria ou outro instrumento equivalente para a nomeação/designação dos representantes, ressaltando que essa designação/nomeação deverá ocorrer anteriormente ou no início da vigência contratual ou ainda quando da sua assinatura.

Vale frisar que conforme o Relatório de Fiscalização do Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle (antiga Controladoria Geral da União), de 03 de outubro de 2011: “a falta de designação específica, pela Administração, de seu fiscal sobre a execução do contrato tem sido considerada pelo TCU como irregularidade formal, a ensejar determinação para o respectivo saneamento” (Decisão nº. 113/95, da 1ª Câmara).

3.1 O PAPEL DO FISCAL DO CONTRATO

O fiscal do contrato assume um papel de extrema relevância para a Administração Pública, tendo em vista que é ele que certifica *in loco* se as condições estabelecidas no Edital e/ou Contrato estão sendo cumpridas, conforme avençado entre as partes. Apesar de que, na maioria das vezes, a “fiscalização dos contratos tem sido relegada a um segundo plano, colocada como uma atividade acessória que se soma a outras atividades ordinárias do servidor”, conclui Costa (2013, p.1). Dessa maneira, o fiscal de contrato assume, em alguns casos, mera formalidade contratual. No entanto, uma correta fiscalização garantirá melhores resultados na prestação do serviço e conseqüentemente a entrega do objeto contratado na quantidade e/ou qualidade avençada.

O art. 31 da IN 02/2008 previa que o acompanhamento e fiscalização dos contratos administrativos deveriam ser exercidos por um representante da Administração, especialmente designado na forma dos artigos 67 e 73 da Lei 8.666/93 e do art. 6º do Decreto nº 2.271/97. De acordo com o Decreto supracitado:

A administração indicará um **gestor do contrato**, que será responsável pelo acompanhamento e fiscalização da sua execução, procedendo ao registro das ocorrências e adotando as providências necessárias ao seu fiel cumprimento, tendo por parâmetro os resultados previstos no contrato (grifo nosso).

No entanto, a IN 06/2013 foi além e acrescentou a figura do fiscal técnico e do fiscal administrativo do contrato, descrevendo a atribuição de cada um no processo fiscalizatório. De acordo com tal Instrução, o papel primordial dos fiscais de contrato, seja técnico ou administrativo, é auxiliar o gestor do contrato durante a fiscalização.

O acompanhamento e a fiscalização da execução do contrato consistem na verificação da conformidade da prestação dos serviços e da alocação dos recursos necessários, de forma a assegurar o perfeito cumprimento do contrato, devendo ser exercido pelo gestor do contrato, que poderá ser auxiliado pelo fiscal técnico e fiscal administrativo do contrato.

O fiscal técnico do contrato é o servidor designado para auxiliar o gestor do contrato quanto à fiscalização do objeto do contrato; e o fiscal administrativo é o servidor designado para auxiliar o gestor do contrato quanto à fiscalização dos aspectos administrativos do contrato (Redação dada Instrução Normativa nº 6, de 23 de dezembro de 2013).

Ambos devem ser designados pela autoridade competente do órgão ou entidade, para acompanhar e fiscalizar a execução dos contratos, em consonância com o art. 67 da Lei nº 8.666/93. Salienta-se que conforme entendimento do TCU, disposto no acórdão nº 634/2006:

Deve-se, na execução de contratos, o preceituado no art. 67 da Lei nº 8.666/93, quanto à necessária nomeação de fiscais para os contratos celebrados, que deverá ser efetuada tempestivamente, evitando a emissão de portarias de nomeação após o início da vigência daqueles.

Conforme parágrafo 1º e 2º da Lei de Licitação é atribuição do fiscal do contrato:

§ 1º O representante da Administração anotar em registro próprio todas as ocorrências relacionadas com a execução do contrato, determinando o que for necessário à regularização das faltas ou defeitos observados.

§ 2º As decisões e providências que ultrapassarem a competência do representante deverão ser solicitadas a seus superiores em tempo hábil para a adoção das medidas convenientes.

Destarte, cabe ao fiscal anotar em registro próprio todas as ocorrências que ele verificar durante a execução do contrato: não entrega de materiais, serviço prestado de maneira incorreta, descumprimento de cláusulas contratuais, enfim, todas as ocorrências observadas durante a fiscalização. Segundo Vareschini (2014, p.169):

Cabe a este agente determinar as medidas que deverão ser adotadas pelo contratado para regularizar as faltas eventualmente constatadas na execução do contrato, de modo a assegurar a sua perfeita execução nos moldes ajustados, sendo que as decisões e providências que ultrapassarem sua competência deverão ser solicitadas aos seus superiores em tempo hábil para a adoção das medidas convenientes.

Ao fiscal do contrato não cabe à aplicação de penalidades administrativas, ele apenas sugere a autoridade competente baseado nas irregularidades observadas durante o processo fiscalizatório, “para que esta, dentro de suas competências funcionais, decida, motivadamente, sobre a atitude a ser tomada pela Administração” (VARESCHINI, 2014, p. 169).

Outra importante contribuição trazida pela IN 06/2013 foi orientar os fiscais de contrato no que se refere a observar o cumprimento das obrigações trabalhistas, por parte da empresa contratada. Segundo o artigo 31, § 3º:

A fiscalização dos contratos, no que se refere ao cumprimento das obrigações trabalhistas, deve ser realizada com base em critérios estatísticos, levando-se em consideração falhas que impactem o contrato como um todo e não apenas erros e falhas eventuais no pagamento de alguma vantagem a um determinado empregado.

O ideal é que o fiscal designado pela autoridade competente detenha certa capacidade técnica e conhecimento acerca do objeto contratado, afirma Pelegrini (2013). Por exemplo, o servidor nomeado para fiscalizar as obras de ampliação de um determinado órgão deverá ser um engenheiro civil. Acerca de tal ideia, Costa (2013, p.4) ratifica: “A escolha do fiscal deve recair sobre pessoa que tenha um conhecimento técnico suficiente do objeto que está sendo fiscalizado, pois falhas na fiscalização podem vir a alcançar o agente público que o nomeou, por culpa in eligendo”.

A especialista em direito público, Simone Justo Hahn (2011, p.12), salienta o seguinte:

A falta de pessoal, em quantidade e com capacitação de conhecimentos específicos relacionados com a execução contratual, é um dos pontos mais críticos do Poder Público. Por isso, muitas vezes, qualquer agente, inclusive aqueles tecnicamente despreparados, são nomeados fiscais, enquanto que o correto seria nomear apenas aquele agente da Administração Pública que tenha conhecimentos técnicos para fiscalizar a execução do contrato.

Nesses casos, conforme entendimento do art.67 da Lei 8.666, a Administração pode contratar agentes terceirizados (por meio de processo licitatório) para assistir e subsidiar de informações o fiscal do contrato. Entretanto, Costa (2013, p.7) afirma: “a contratação de terceiro não transfere para este a responsabilidade pela fiscalização do contrato, que continua sendo da Administração”, ou seja, a responsabilidade de fiscalizar a execução do contrato continua sendo do fiscal que é o servidor especialmente designado para este fim. Santos (2013, p.54) ratifica:

O fiscal de contrato, mesmo com a assistência do terceiro contratado deve, necessariamente, adotar todas as medidas para sanar os problemas encontrados na execução contratual. Nessa situação, ao receber do terceiro contratado a indicação de alguma irregularidade deve atuar imediatamente, sob pena responsabilização por desídia e por negligência quanto à adoção de providências para sanar irregularidades apresentadas.

O terceiro contratado não poderá tomar nenhuma providência para correção de possíveis problemas detectados, tendo em vista que essa é uma atribuição do fiscal do contrato. De acordo com Santos (2013, p.52):

É possível, também, de acordo com o entendimento do Ministério do Planejamento, a designação de **servidores temporários** (contratados pela Lei nº 8745/93,...). Já a **indicação de terceirizados** para o exercício do cargo de fiscal de contrato **não é permitida**. (grifo do autor)

3.1.1 Responsabilidades e responsabilização do fiscal do contrato

O fiscal do contrato possui inúmeras atribuições e responsabilidades que visam ao perfeito cumprimento dos contratos administrativos. Salienta-se que uma fiscalização deficiente por parte dos responsáveis pode ocasionar a responsabilização do referido fiscal e a aplicação das sanções requeridas. Conforme Santos (2013, p.74):

O fiscal do contrato que for omissa ou praticar qualquer ação que resultar em vantagem indevida ao contratado, ou ainda "admitir", "possibilitar" e "dar causa" a qualquer ato ilegal, responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular das atribuições que lhe foi confiada, conforme dispositivos insertos na Lei nº 8.666/93.

Por isso, os fiscais de contrato devem anotar em registro próprio todas as ocorrências relacionadas à execução do contrato, determinando à empresa contratada tudo que for necessário à regularização das pendências ou defeitos detectados.

Para Santos (2013, p.56):

Impende destacar que o acompanhamento de um contrato não se resume em uma atividade formal. É a garantia de que o serviço e/ou produto será prestado e/ou entregue de acordo com o previsto em contrato. Para que um contrato seja bem gerenciado, a informalidade não poderá se fazer presente, há que se ter atuação dentro dos limites estabelecidos, registrando e exigindo o cumprimento do que está contratado.

Assim, o fiscal assume uma responsabilidade de vital importância para a Administração Pública, pois ele "induz o contratado a executar de modo mais perfeito os deveres contratuais a ele impostos" (HAHN, 2011, p.4).

Dada à importância dos serviços de fiscalização, o ideal é que a Administração Pública forneça todos os meios necessários para o cumprimento das obrigações delegadas ao fiscal do contrato. É preciso treinar toda a equipe de fiscalização, principalmente os fiscais do contrato, que são os principais responsáveis no processo fiscalizatório pelo fiel cumprimento do acordado com a empresa contratada, tendo como base o Termo de Referência e/ou Contrato.

Segundo Santos (2013), muitos servidores questionam essa atribuição dado o grau de responsabilidade e possibilidade de responsabilização. No entanto, afirma Santos (2013, p.57-58):

De acordo com a Lei nº 8.112/90, o exercício da tarefa de fiscalização de contratos consiste em obrigação adicional, indicada entre os compromissos dos agentes públicos, senão vejamos:

[...] Art. 2 Para os efeitos desta Lei, servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público.

Art. 3º Cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor.

[...] Art. 116. São deveres do servidor:

I - exercer com zelo e dedicação as atribuições do cargo;

[...] IV - cumprir as ordens superiores, exceto quando manifestamente ilegais;

Destarte, o servidor não poderá se negar a exercer a atribuição de Fiscal de Contrato. Costa (2013, p.5) afirma:

O que pode existir é a recusa motivada por impedimento, quando o servidor designado tiver alguma relação de parentesco, for cônjuge ou companheiro do contratado, ou não detiver conhecimento técnico que possibilite a fiscalização do contrato.

Salienta-se que, conforme citado anteriormente, a autoridade que designar uma pessoa não capacitada como fiscal de contrato responde solidariamente, podendo acarretar culpa *in eligendo*.

Acórdão nº 319/2010 – Plenário

(responsabilidade solidária daquele que designa o fiscal do contrato e não lhe dá os meios necessários para o exercício das suas atribuições)

As falhas detectadas no processo de seleção e contratação das entidades, bem como as irregularidades verificadas na execução dos contratos, apontam para quadro de descabro administrativo, o qual decorreu, em grande parte, da conduta omissiva do então titular da Seter, que não forneceu a seus subordinados os meios materiais e o treinamento necessário ao fiel desempenho das atribuições daqueles servidores (Voto do Min-Rel. Walton Alencar Rodrigues).

3.1.2 Atribuições do fiscal

O primeiro passo para uma fiscalização que atenda os objetivos propostos da contratação é montar uma espécie de “Kit do Fiscal” que reúna os documentos que serão essenciais para uma fiscalização satisfatória. O *checklist* de tais documentos dependerá do tipo de contrato fiscalizado, mas no geral o fiscal utilizará os seguintes documentos: Edital ou Carta-convite, Termo de Referência, Contrato, Planilha de Custos e Formação de Preços, Cronograma físico-financeiro, Convenção, Acordo ou Dissídio coletivo de trabalho, livro diário para registrar as ocorrências etc.

Acerca das atribuições do fiscal do contrato, o Ministério do Planejamento editou a IN nº 02/2008 que dispõe sobre as regras e diretrizes para a contratação de serviços, continuados ou não, alterada pela IN's 03/2009, 05/2009, 04/2011, 06/2013, 03/2014 e 04/2015.

A Instrução Normativa nº 02 nos artigos 31 a 35 traz importantes orientações acerca do processo de acompanhamento e fiscalização da execução dos contratos. O anexo IV desta

mesma Instrução traz um Guia de fiscalização dos contratos administrativos de prestação de serviços com dedicação exclusiva de mão de obra que orienta passo a passo como acompanhar e fiscalizar os contratos administrativos. Além desses instrumentos, o Ministério do Planejamento disponibiliza através do portal www.comprasgovernamentais.gov.br documentos para auxiliar os fiscais e gestores de contrato no desenvolvimento de suas atividades.

Santos (2013, p.61) elenca algumas orientações da IN 02/08 que julga fundamental para que o fiscal do contrato conduza de forma eficiente o processo fiscalizatório, das quais se destacam:

- a) conhecer detalhadamente o contrato e as cláusulas nele estabelecidas, sanando qualquer dúvida com os demais setores responsáveis pela Administração, objetivando o fiel cumprimento do contrato;
- c) acompanhar a execução dos serviços, verificando a correta utilização dos materiais, equipamentos, contingente em quantidades suficientes para que seja mantida a qualidade dos mesmos;
- e) sugerir a aplicação de penalidades ao contratado em face do inadimplemento das obrigações;
- h) comunicar à autoridade superior eventuais atrasos nos prazos de entrega ou execução do objeto;
- l) realizar, juntamente com a contratada, as medições dos serviços nas datas estabelecidas, antes de atestar as respectivas notas fiscais.

Alguns órgãos já possuem seu próprio manual de fiscalização de contratos, que traz diversas orientações de como conduzir a fiscalização contratual, baseando-se na realidade vivida pela Instituição, a exemplo, o Manual de Gestão e Fiscalização de contratos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

3.2 O GESTOR DO CONTRATO

A gestão e a fiscalização contratual são funções completamente distintas. A gestão é o serviço de gerenciamento de um ou mais contratos, enquanto a fiscalização é o acompanhamento *in loco* da execução do contrato.

Conforme entendimento de Vareschini (2014, p.167), gestão e fiscalização contratual não se confundem:

Cumprir diferenciar gestor de fiscal de contratos. O primeiro tem a função de administrar todo o contrato ou contratos, consoante lhe seja atribuído, desde a sua formalização, até o encerramento, com a entrega do bem e devido pagamento, ao passo que o fiscal tem a função de administrar uma parte focal de um contrato (principalmente a execução e recebimento do objeto).

A Instrução Normativa nº 02/2008 não diferenciava o fiscal do gestor de contrato, o anexo I desta normativa, no item XVIII, trazia a mesma definição para ambos os papéis, trazendo com isso uma pequena confusão para quem tentava entender a atribuição destes durante a fiscalização.

Porém, a IN 06/2013 diferenciou os papéis de gestor e fiscal de contrato, e ainda acrescentou a figuração do fiscal técnico e administrativo, descrevendo o papel de cada ator envolvido no processo de fiscalização. De acordo com o anexo I da normativa citada, item VIII, gestor de contrato é:

Servidor designado para coordenar e comandar o processo da fiscalização da execução contratual. É o representante da Administração, especialmente designado na forma dos arts. 67 e 73 da Lei nº 8.666, de 1993, e do art. 6º do Decreto nº 2.271, de 1997, para exercer o acompanhamento e a fiscalização da execução contratual, devendo informar a Administração sobre eventuais vícios, irregularidades ou baixa qualidade dos serviços prestados pela contratada, propor soluções para regularização das faltas e problemas observados e sanções que entender cabíveis, de acordo com as disposições contidas nesta Instrução Normativa.

Dessa forma, a gestão de contratos é um serviço exercido por uma pessoa ou setor que será responsável, por exemplo, de incidentes relativos a pagamentos, prorrogação contratual, revisão, reajuste, controle dos prazos de vencimento, acréscimos, supressão, reequilíbrio econômico e financeiro, questões ligadas à documentação etc.

Segundo Costa (2013, p.5), além de ser servidor pertencente ao quadro da Administração, o gestor tem como atribuição “exigir o cumprimento do pactuado, sugerir eventuais modificações contratuais, comunicar a falta de materiais, recusar o serviço (nesse caso, geralmente subsidiado pelas anotações do fiscal)”, conclui.

“A bem do princípio de segregação de funções, as atividades de gestor de contratos e fiscal de contrato não devem ser atribuídas a uma mesma pessoa”, pontua Costa (2013, p.3).

4 O PREPOSTO

O preposto é o representante da empresa contratada, que deverá ser indicado por escrito para atuar durante a execução do contrato. De acordo com Santos (2013, p.56): “A indicação do preposto é uma obrigação constituída e um dever da empresa contratada”, conforme disposto no artigo 68 da Lei nº 8.666/93: “O contratado deverá manter preposto, aceito pela Administração, no local da obra ou serviço, para representá-lo na execução do

contrato". Caso a Administração, por algum motivo, não aceite o preposto indicado é obrigação da contratada indicar outro.

Para Costa (2013), o preposto serve como interlocutor junto à Administração. Costa (2013, p.6) afirma:

Como é inviável que o principal responsável pela empresa esteja a todo o momento disponível para tratar com a Administração, ele nomeia um preposto, mediante procuração, que irá falar pela empresa, receber as demandas e reclamações da Administração, acompanhar e fiscalizar a execução do objeto, anotar ocorrências, tomar medidas para o saneamento de eventuais falhas, solicitar à Administração providências a seu cargo.

Nos contratos de serviços com mão de obra terceirizada, os quais exige-se a presença do preposto, é vedado aos fiscais ou qualquer outro servidor exercer poder de mando sobre os empregados da empresa. O fiscal deve reportar-se única e exclusivamente ao preposto ou a outro representante indicado pela empresa.

Consoante a IN 02/2008, no art. 10, que diz: "É vedado à Administração ou aos seus servidores praticar atos de ingerência na administração da contratada, tal como:"

I - exercer o poder de mando sobre os empregados da contratada, devendo reportar-se somente aos prepostos ou responsáveis por ela indicados, exceto quando o objeto da contratação prever o atendimento direto, tais como nos serviços de recepção e apoio ao usuário.

Assim, a comunicação entre contratante e contratado se dá através da figura do preposto que é o representante do contratado no local da obra ou serviço.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo que visa, sobretudo, ressaltar a importância da fiscalização dos contratos, terá como abordagem a pesquisa qualitativa, na tentativa de explicar e destacar a real relevância do tema proposto para à Administração Pública, sem mensurar aspectos quantitativos. Segundo Richardson (2007) *apud* Zanella (2012, p.74) a pesquisa qualitativa "pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não-utilização de instrumental estatístico na análise dos dados".

A pesquisa será do tipo descritiva, pois visa, como próprio nome já diz, descrever as características de um fato, de uma população ou até mesmo de uma experiência visando

proporcionar uma nova perspectiva sobre a realidade estudada. De acordo com Zanella (2012, p.78), a pesquisa do tipo descritiva “É um tipo de estudo muito utilizado em Administração Pública, já que se presta a descrever as características de um determinado fato ou fenômeno”.

Para coleta dos seus dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, associada à pesquisa documental, uma vez que os documentos não científicos também foram selecionados para análise, como por exemplo, as Instruções Normativas, Leis, Decretos, Manuais e relatórios de fiscalização. Zanela (2012, p.81), ao referir-se à pesquisa bibliográfica, afirma que “Este tipo de pesquisa se restringe ao campo de atuação no levantamento e na discussão da produção bibliográfica existente sobre o tema”. Acerca da pesquisa documental, Zanela (2012, p.81) conclui: “semelhante à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental se utiliza de fontes documentais, isto é fontes de dados secundários”.

Para Bardin (1985) *apud* Zanella (2012, p.125): “A análise de conteúdo é constituída de três fases: a pré-análise; a análise do material, também chamada de descrição analítica; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A busca pelos documentos que tratavam do tema ocorreu durante os meses de janeiro a março de 2016. Alguns destes materiais já faziam parte do acervo pessoal do autor. No entanto, a maior parte deles fora encontrado através de pesquisa online à ferramenta de busca Google ao colocar o termo “Gestão e fiscalização de contratos” para consulta. Como a pesquisa na internet traz um número quase que infinito de resultados, foi necessário estabelecer alguns filtros, com o objetivo delinear a pesquisa. Diante disso, foram considerados os documentos em língua portuguesa publicados nacionalmente entre o período de 1990 a 2016. Destes, foram excluídos os que não atendiam aos objetivos da pesquisa, tais como, os artigos que tratavam de casos específicos acerca da fiscalização contratual de determinados órgãos públicos.

Tendo reunido um gama de documentos, utilizou-se um *check-list* para identificar a temática abordada em cada material e as principais contribuições que os mesmos trariam à pesquisa. Percebeu-se que alguns documentos tratavam apenas da fiscalização de contratos de forma bem superficial, outros conseguiam se debruçar sobre a gestão e a fiscalização contratual de maneira mais completa, de forma a atender aos objetivos do artigo. Consequente, os documentos foram discutidos à luz da literatura pertinente ao tema, tais como, a Lei de Licitações e Contratos, as Instruções Normativas do Ministério do Planejamento e os artigos científicos na área de pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram selecionados para o desenvolvimento do presente trabalho 06 artigos, 03 acórdãos, 01 relatório de fiscalização, 03 livros, 02 Leis e 01 Decreto. Além de Instruções Normativas do Ministério do Planejamento.

A partir da leitura dos documentos selecionados identificou-se que: “a figura do Fiscal do Contrato nasce das prerrogativas especiais da Administração Pública reconhecidas no âmbito dos contratos administrativos (as chamadas Cláusulas Exorbitantes do Direito Comum)”, afirma Hahn (2011, p.04). Acerca da importância dos fiscais, conclui Costa (2013, p.03): “o fiscal de contratos tem a incumbência de se certificar que as condições estabelecidas em edital e na proposta vencedora estejam sendo cumpridas durante a execução do contrato, para que os objetivos da licitação sejam materialmente concretizados”.

Segundo Costa (2013, p.04) a “simples previsão da possibilidade de fiscalização induz o contratado a executar de modo mais perfeito os deveres contratuais a ele impostos”. Santos (2013, p.50) enfatizou que fiscalizar os contratos é uma obrigação é um poder-dever conferido à Administração Pública, segundo a autora:

O acompanhamento e a fiscalização dos contratos é um PODER-DEVER da Administração Pública visto que objetiva assegurar-se de que o objeto contratado seja recebido ou executado a contento e as obrigações decorrentes sejam realizadas no tempo e modo devidos e que as cláusulas contratuais sejam rigorosamente observadas.

Hahn (2011, p.11) pontuou que: “As funções exercidas pelo Gestor do Contrato e Fiscal do Contrato são muito parecidas e os procedimentos, na prática, acabam se confundindo”. Porém, Santos (2013, p.50) afirmou que:

Importante se torna enfatizar que a gestão e a fiscalização de contrato são institutos diferentes, não podendo confundi-los. A gestão é o gerenciamento de todos os contratos; a fiscalização é pontual, sendo exercida necessariamente por um representante da Administração, especialmente designado, como exige a lei, que cuidará pontualmente de cada contrato.

Ressalta-se que não se deve confundir gestor com fiscal de contrato. O gestor do contrato é o responsável por gerir todos os contratos existentes, com o apoio *in loco* dos fiscais técnico e administrativo do contrato. O fiscal técnico é o servidor responsável pela fiscalização do objeto do contrato; o fiscal administrativo cuidará dos aspectos administrativos do contrato. Os fiscais têm a obrigação de anotar em registro próprio todas as

ocorrências relacionadas ao contrato, exigindo à empresa contratada tudo que for preciso para a regularização das pendências detectadas.

Costa (2013, p.03), por sua vez, ponderou o seguinte: “a bem do princípio da segregação de funções, as atividades de gestor de contratos e fiscal de contratos não devem ser atribuídas a uma mesma pessoa”.

Somente Santos (2013, p.50) preocupou-se em enfatizar o seguinte:

Realizar uma gestão e uma fiscalização contratual não envolve apenas o aspecto da legalidade, isto é, se as ações estão de acordo com a lei e os regulamentos pertinentes. Envolve também as dimensões de eficiência, eficácia e efetividade, ou seja, implica verificar se estão sendo produzidos os resultados esperados, a um custo razoável, se as metas e objetivos estão sendo alcançados e se os usuários estão satisfeitos com os serviços que lhes são prestados.

De acordo com Hahn (2011) é notória a falta de estrutura de muitos órgãos e entidades da Administração Pública para a gestão e a fiscalização de contratos administrativos. Segundo Hahn (2011, p.12): “a execução dos contratos é um dos pontos mais vulneráveis às fraudes e irregularidades no âmbito do serviço público”.

Por isso, a escolha do fiscal é de real importância para a gestão e a fiscalização contratual. Acerca disso, Costa (2013, p.04) corrobora: “A escolha do fiscal deve recair sobre pessoa que tenha um conhecimento técnico suficiente do objeto que está sendo fiscalizado, pois falhas na fiscalização podem vir a alcançar o agente público que o nomeou, por culpa *in elegendo*”. Nesse mesmo sentido, Hahn (2011, p.13) conclui: “de nada adianta nomear aquele que não domina o conteúdo prático do edital”.

Devido a isso, os Gestores Públicos devem indicar para as funções de gestor e fiscais de contratos servidores que detenham certo conhecimento para o desenvolvimento da atividade. E ainda deve disponibilizar os instrumentos necessários para uma fiscalização eficiente, eficaz e efetiva, além de capacitação contínua para toda a equipe responsável pela tarefa de fiscalizar os contratos da Administração.

Santos (2013, p.51) salientou que: “o administrador público deve dedicar especial atenção ao acompanhamento e à fiscalização de sua execução, de modo que o objetivo da contratação seja plenamente alcançado e bem empregado o dinheiro público”.

Em consonância com a Lei de Licitação e Contratos e com a IN nº 02/2008, Costa (2013, p.05) descreveu cada ator envolvido no processo fiscalizatório. Segundo o autor:

O fiscal de contrato é a pessoa pertencente aos quadros da Administração, formalmente designada para acompanhar a execução do contrato, anotando em

registro próprio todas as ocorrências relacionadas com a execução do contrato e determinando o que for necessário para regular as faltas ou defeitos observados.

O gestor de contrato, por sua vez, também deve pertencer aos quadros da Administração, tem as atribuições de tratar com o contratado, exigir o cumprimento do pactuado, sugerir eventuais modificações contratuais, comunicar a falta de materiais, recusar o serviço (nesse caso, geralmente subsidiado pelas anotações do fiscal).

[...] Terceiro é a pessoa física ou jurídica contratada para auxiliar o fiscal na sua tarefa, conforme facultado pelo art. 67 da Lei 8.666/1993.

[...] O preposto é o representante do contratado, e deverá ser formalmente designado para servir como interlocutor junto à Administração.

Ressalta-se que foi a IN 03/2013 que instituiu a figura do fiscal técnico e do fiscal administrativo do contrato. E é importante ponderar que cada ator envolvido na fiscalização contratual deve entender o seu papel no processo fiscalizatório e a importância de uma fiscalização efetiva para a Administração Pública. De acordo com as pesquisas de Hanh (2011, p.25):

[...] É primordial que não só a Administração Pública tenha consciência dessa escolha/nomeação, buscando agentes capazes e interessados para o bom desempenho de suas funções, permitindo sua qualificação e reduzindo suas funções, como também o próprio Fiscal realize com dedicação as funções para as quais recebeu a missão.

Hanh (2011, p.25) afirma ainda: “É necessário também vislumbrar que a atuação eficiente do fiscal nos contratos administrativos pode significar mais eficiência e economia para a Administração Pública, evitando, inclusive, prejuízos ao Erário”.

Segundo Santos (2013, p.57):

O papel do “fiscal do contrato” se reveste de relevância para a Administração Pública. Exercer a função de fiscal de contratos, na esfera pública, exige capacitação e habilidade dos servidores públicos que se dedicam a essa atividade, além de toda uma estrutura que possa dar condições de trabalho e, principalmente, quantidade suficiente de servidores para que se possa realizar uma boa prática de fiscalização de contratos.

Diante disso, é preciso por parte da Administração Pública investimento na preparação de gestores e fiscais de contratos a fim de que os mesmos possam desenvolver um trabalho cada vez mais consistente e consciente da importância da fiscalização contratual para a gestão pública brasileira e, por parte dos gestores e fiscais de contrato empenho no cumprimento da tarefa a qual foram designados. Tendo em vista que: “A Administração tem que contratar bem e fiscalizar corretamente!” (SANTOS, 2013, p.67).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se a importância que assume a gestão e a fiscalização dos contratos administrativos, podendo ser considerado uma peça essencial em todos os contratos, principalmente aqueles com mão de obra terceirizada. Fiscalizar contrato é uma atividade que exige muita atenção em cada detalhe elencado no Termo de Referência e/ou Contrato, a fim de que o produto seja entregue conforme descrito e o serviço seja realizado conforme avençado entre as partes.

Não adianta realizar um processo licitatório em que os itens foram descritos perfeitamente e de acordo com a necessidade do órgão ou setor, se na hora da entrega do produto ou no momento da realização do serviço, não há a devida fiscalização e a empresa contratada se aproveitando dessa fragilidade entrega um produto com qualidade inferior ou em quantidade menor que a empenhada, ou ainda presta um serviço de má qualidade. Diante disso, conclui-se: a fiscalização é algo constante que visa, sobretudo, o perfeito cumprimento do pactuado. Fiscalizar é acompanhar o cumprimento, por parte do contratado, de tudo aquilo que foi descrito no Termo de Referência. Não se deve confundir gestão com fiscalização contratual, o gestor do contrato é responsável por gerir um ou mais contratos, enquanto o fiscal é a pessoal que acompanha *in loco* se determinado contrato está sendo cumprido.

Por isso, é preciso que a Administração Pública tenha cuidado em designar servidores que tenham certo conhecimento técnico do objeto contratado, subsidiando-os de todos os meios necessários para que os mesmos possam desempenhar as suas funções da melhor maneira possível. Não basta somente designar um servidor como forma de cumprir a Lei; cada contrato exige um perfil específico de fiscal e o gestor público deve atentar-se a tal detalhe para que não responda pela culpa *in eligendo*. Além disso, o servidor designado necessita de todo um suporte para desenvolver suas atividades, pois o mesmo não será responsabilizado caso não possua condições de fiscalizar um determinado contrato ou não reúna conhecimento técnico suficiente acerca do objeto contratado. Segundo o Manual de Licitação e Contratos do Tribunal de Contas da União (2006) o acompanhamento e a fiscalização contratual é um instrumento de uma importância fundamental para o alcance do interesse público.

Sendo assim, é preciso, por parte da Administração, investir em treinamento para toda equipe responsável pela tarefa de fiscalizar os contratos. E, por parte dos fiscais e gestores, dedicação e zelo no cumprimento da função a qual foram designados, a fim de não responderem pela má fiscalização do contrato. Gestores e fiscais de contrato devem está

atualizados com as normas vigentes ditadas pelo Ministério do Planejamento com a finalidade de executar uma fiscalização precisa. Santos (2013) salienta que exercer a função de fiscal além de grande relevância exige capacitação e habilidade por parte dos servidores públicos.

Destarte, é imprescindível o acompanhamento e fiscalização dos contratos por uma equipe de fiscalização capacitada, que reúna conhecimento técnico do contrato, que se atualize constantemente sobre aspectos relacionados à fiscalização de contrato e que possua todo o apoio necessário por parte da Administração Pública tendo em vista que, uma fiscalização eficiente, eficaz e efetiva materializa o pleno alcance dos objetivos da contratação pública e também a correta aplicação do dinheiro público.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm>. Acesso em: 17 fev 2016.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Congresso Nacional 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 19 mar 2016.

BRASIL. Decreto nº 2.271, de 07 de julho de 1997. Dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2271.htm>. Acesso em: 19 mar 2016.

COSTA, Antônio França da. Aspectos gerais sobre o fiscal de contratos públicos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v.18, n. 3653, jul. 2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/24855>>. 19 mar 2016.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

HAHN, Simone Justo. A responsabilidade dos fiscais dos contratos administrativos: conflitos da relação entre o procedimento ideal de fiscalização e a ação eficiente de fiscalizar. **Revista**

AGU, Rio Grande do Sul, v.11, jul. 2011. Disponível

em:<http://www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/161999>. Acesso em: 19 mar 2016.

MINISTÉRIO DA TRANSPARÊNCIA, FISCALIZAÇÃO E CONTROLE. Relatório de Fiscalização nº 035032, de 03 de outubro de 2011. Disponível

em:<<http://sistemas2.cgu.gov.br/relats/uploads/35-PE-Agrestina.pdf>>. Acesso em: 19 mar 2016.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO. Instrução Normativa nº 02 (e suas atualizações), de 30 de abril de 2008. Disponível

em:<<http://www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/instrucao-normativa-no-02-2008-e-suas-atualizacoes-ate-a-in06-2012/view>>. Acesso em: 19 mar 2016.

PELEGRINI, Simone Aparecida. O fiscal do contrato. **Revista controle**, Ceará, v.11, n.1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.tce.ce.gov.br/component/jdownloads/finish/328-revista-controle-volume-xi-n-1-jan-jun-2013/2151-artigo-19-o-fiscal-do-contrato?Itemid=0>>. 19 mar 2016.

REIS, Luciano. **Licitações e contratos**. 4. ed. Curitiba: Instituto Negócios Públicos do Brasil, 2014.

SALES, Leonildo da Silva. **Gestão e fiscalização de contratos**. Petrolina: ESAF, 2014.

SANTOS, Lucimar Rizzo Lopes dos. **Fiscalização de contratos**. Brasília: ENAP, 2013.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Acórdão nº 1632/2009 – Plenário. Disponível

em:<<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2049414.PDF>>. Acesso em: 19 mar 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Acórdão nº 634/2006 – 1ª Câmara. Disponível

em:<<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2046334.PDF>>. Acesso em: 19 mar 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Acórdão nº 319/2010 – Plenário. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjFvvK_883LAhUPlpAKHYTpA3gQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.tcu.gov.br%2Fflumis%2Fportal%2Ffile%2FfileDownload.jsp%3FfileId%3D8A8182A24D309895014D33CC2CFF316E%26inline%3D1&usg=AFQjCNGYG0oVqWWAspNR9mC_hw-0NGsQog&bvm=bv.117218890,d.Y2I>. Acesso em: 19 mar 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Licitações e contratos: orientações básicas**. 3. ed, rev. atual. e ampl. Brasília: TCU, Secretaria de Controle Interno, 2006.

VARESCHINI, Julieta Mendes Lopes. **Contratos**. 3. ed. Curitiba: Editora JML, 2014.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**.

2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

CAPÍTULO 7

ENCONTROS PEDAGÓGICOS DO IFCE - *CAMPUS* DE SOBRAL: da razão de ser às percepções dos envolvidos

Ana Cléa Gomes de Sousa¹

1 INTRODUÇÃO

As reflexões contidas neste artigo são fruto de uma experiência de sete anos vivenciada como membro da comunidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* de Sobral. Parte-se da compreensão de que as atividades fim e meio de uma instituição de ensino precisam ser concebidas pela dimensão pedagógica. Assim sendo, criar espaços que se ocupem de questões como identidade docente e formação contínua tornam-se prementes para as instituições de ensino superior, sobretudo àquelas que compõem a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nesse sentido, o presente relato está circunscrito nos encontros pedagógicos (EPs) anuais oferecidos pelo IFCE, *campus* de Sobral, aos seus professores e técnicos administrativos como meio para fomentar o debate acerca do processo de ensino e aprendizagem. Esta primeira aproximação com a temática tem por objetivo identificar as percepções dos professores e técnicos administrativos do IFCE, *campus* de Sobral, sobre os encontros pedagógicos realizados no período de 2009 a 2015, buscando estabelecer relação entre o que é reconhecido pela comunidade e a razão de ser institucionalmente estabelecida como ação formativa promovida pela unidade investigada.

Inicialmente apresenta-se uma breve abordagem teórica sobre as necessidades formativas dos professores, sobretudo, aqueles vinculados à EPT. A discussão desemboca nas competências essenciais que devem ser subsumidas por programas de formação voltados para professores, destacando o cerne de todas as ações formativas, quais sejam: a de transformação social e desenvolvimento profissional. Em seguida, é apresentado o relato da experiência do *campus* de Sobral amparado na observação da autora como membro da equipe responsável pela concepção, planejamento e execução dos EPs no período analisado. Para subsidiar a

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* de Sobral no cargo de Pedagoga. Atualmente ocupa função de Coordenadora Técnico-Pedagógica no *campus* de Sobral. E-mail:anacleasousa@gmail.com.

narrativa foi utilizada uma pesquisa de opinião com 59 respondentes, entre os meses de abril e maio de 2016, quando se indagou, especificamente, sobre a percepção acerca dos EPs vivenciados no período de 2009 a 2015.

À luz das percepções identificadas nas diversas audiências sobre os EPs, busca-se apontar potencialidades para futuras ações de aprimoramento no IFCE, *campus* de Sobral, reforçando, sobretudo, a necessidade de se empreender novos estudos sobre o tema abordado.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES

A rede federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) representa um espaço pedagógico desafiador, já que deve possibilitar a geração de novas tecnologias, a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, dando o suporte necessário aos arranjos produtivos locais. De acordo com Lima, Costa e Holanda (2013), o papel das instituições destinadas à EPT deve ser, principalmente, o de superar o ensino mecanicista uma vez que as modalidades de ensino com as quais se ocupa a rede são apresentadas como processo educativo e investigativo.

Assim, a nova institucionalidade da rede federal fomenta a criação de outra representação, distanciada daquela construída por quase um século de existência, que trazia, por vezes, reações severas quanto à sua finalidade (BRASIL, 2010). Ao discutir a relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica, Frigotto (2010) destaca a importância estratégica dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das redes estaduais e municipais de escolas técnicas de nível médio, por se constituírem numa referência efetiva em suas condições físicas, materiais e condições do trabalho docente. Com tal posicionamento, o autor não nega a importância do Ensino Superior, mas, sim, reitera a importância de se garantir o Ensino Médio integrado como prioridade. Frigotto (2010) esclarece que convém superar o viés que situa a educação tecnológica como *upgrade* do Ensino Técnico em uma perspectiva reducionista e estreita.

Fica claro que a formação do tecnólogo é pautada na relação com as necessidades do mercado, no contexto da sociedade atual. Dessa forma acreditamos que a intencionalidade das propostas curriculares de tais cursos se direciona em três dimensões: uma técnica e tecnológica voltada para o trabalho, uma voltada para a humanização e outra dirigida para o empreendedorismo (LIMA, COSTA e HOLANDA, 2013, p. 66).

Nesse sentido, faz-se necessário criar espaços para sensibilizar professores, coordenadores de curso e técnicos administrativos em torno de questionamentos acerca da tecnologia e de que forma ela pode e deve ser construída, disseminada, por quem deve ser apropriada e para que fim deva ser aplicada. Tal reflexão precisa estar presente nas instituições de ensino vinculadas à EPT, uma vez que as possíveis respostas representam a força motriz que deverá orientar as condutas e as práticas dos docentes, gestores e de toda a comunidade acadêmica. Como afirma Silva (2009), um novo modelo de formação impõe-se para que o desafio de educar seja uma atividade produtiva, propiciando um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico. A sociedade exige dos professores uma prática transformadora.

Nesse contexto, questões como identidade docente e formação contínua são prementes no âmbito da EPT. A primeira é constituída e influenciada pelos saberes disciplinar, curricular e experiencial da docência. Tardif (2011) corrobora esta ideia quando afirma que as articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, interagir e mobilizar saberes. A segunda questão está posta na atualidade como indispensável à formação profissional não somente pela necessidade de constante aprendizado, mas, também, pelo importante papel da práxis para os professores.

Não obstante, Leitinho (2009) afirma que das inúmeras teorias de formação de professores e, conseqüentemente, das orientações conceituais delas decorrentes que ajudam a orientar programas e ações de formação pedagógica para professores de Ensino Superior, há uma classificação que merece destaque, qual seja: a teoria da formação formal (valoriza os conteúdos e o aprender a aprender), a categorial (a reflexão é o elemento vital para a realização de um trabalho prático reflexivo), a dialogística (desenvolve a auto-realização do professor) e a técnica (desenvolve aprendizagens mais objetivas).

É fato que as ações formativas circunscritas na ação docente apresentam-se revestidas por um conjunto de conceitos, intencionalidades institucionais e múltiplas funções, dentre elas a de **transformação social** e **desenvolvimento profissional**. Haveria, pois, a percepção entre os professores de que o desenvolvimento profissional deve, também, faz interlocução com as ações formativas voltadas especificamente para o ensino? Ou desenvolvimento profissional seria obtido/percebido somente quando o docente recebe formação contínua na sua área específica de graduação/atuação? Não há dois campos em disputa, mas, é oportuno, com esse questionamento, refletir sobre como é percebida pelas partes envolvidas a importância

das duas dimensões formativas para o desenvolvimento profissional de um professor, seja este vinculado à Educação Superior ou à EPT.

Os profissionais aprendem pela experiência. As situações mais propícias a desencadear o desenvolvimento de competências são os desafios, os problemas a resolver, os projetos a construir (SILVA, 2009; PAQUAY; WOUTERS; NIEUWENHOVEN, 2012). Portanto, pode-se afirmar que aprendemos na e pela ação por meio do confronto e do enfrentamento das situações-problema do cotidiano. Esse pode, dentre outros, ser um caminho viável para uma das dimensões do desenvolvimento profissional docente, qual seja a pedagógica.

Para Silva (2009) a expansão das novas tecnologias na sociedade do conhecimento atribui ao professor a responsabilidade de criar condições favoráveis para que o aluno seja co-construtor da sua aprendizagem buscando produzir cientificamente. Lima, Costa e Holanda (2013) situam a complexa tarefa de construção identitária do Ensino Médio integrado e da própria EPT no Brasil. As autoras alertam para as necessidades formativas desses professores que atuam do nível médio ao superior e que precisam cotidianamente ser capazes de transitar de forma crítica pelos diferentes âmbitos de integração entre trabalho e educação. A respeito da necessária formação do professor para a EPT,

[...] quais os elementos para uma pedagogia que dê conta desta modalidade de ensino? Como promover uma formação contínua, que contemple a preparação dos professores para a formação do cidadão crítico e reflexivo na sociedade atual? E como, ao mesmo tempo, formar estes professores para o trabalho competente, nesta mesma sociedade, em que as relações de trabalho terceirizadas e precarizadas não favorecem as condições de justiça social e dignidade humana? [...] (LIMA; COSTA; HOLANDA, 2013, p.77).

Do que está latente e patente nas discussões é preciso considerar a ambiguidade presente na sociedade da crise do capital, que põe nas instituições de ensino a responsabilidade de formar alunos para o mercado de trabalho e para o desemprego. Em seu ensaio sobre os professores e o novo espaço público da educação, Nóvoa (2014) referendado em Castells (1996), corrobora as suas reflexões quando afirma que é preciso recuperar o lugar das dinâmicas associativas desenvolvidas no seio de um conceito público de educação, permitindo evitar as tendências burocráticas e corporativas, sem cair numa visão fragmentada do aluno como cliente e das escolas como setor privado. "[...] O que torna públicas as escolas públicas, não é tanto o fato de terem objetivos comuns. [...] a educação pública não serve a um público, ela forma um público [...]" (NÓVOA, 2014, p. 220).

Trata-se, pois, da existência de conceitos compartilhados² e da capacidade das instituições de ensino revelarem a razão de ser da educação, seja, a de transformação social. Cabe, ainda, considerar, nos processos educativos, as subjetividades em ação, uma vez que professores, alunos e gestores, na condição de partícipes do processo educativo, influenciam e são por estes influenciados. Ademais, os docentes trabalham em situações onde há distância entre o ideal e o real na profissão. Tal fato tende a aumentar em razão da complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamadas a cumprir nas instituições de ensino, sejam elas de educação básica ou no Ensino Superior.

Assim sendo, o cenário atual solicita cada vez mais que o profissional docente esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao aluno diverso em sua trajetória de vida e às expectativas acadêmicas (GATTI, 2013; ARNT, 2010; LIMA, COSTA, HOLANDA, 2013). As qualidades são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o discurso e a prática, dizia Paulo Freire (1996) ao falar sobre coerência como uma virtude indispensável para o professor. Antonio Nóvoa (2014) apresenta três dilemas vinculados ao trabalho do professor: a comunidade, a autonomia e o conhecimento. Estes, por sua vez, têm repercussões no trabalho pedagógico e na própria identidade da profissão docente. Arnt (2010) corrobora o pensamento de Nóvoa (2014) ao destacar que a multidimensionalidade humana e a multirreferencialidade da realidade devem ser levadas em conta na formulação de propostas didáticas de programas de formação. Não há modelos, não há receitas de procedimentos que devam ser seguidos. Há que se compreender o caminho e os caminhantes.

Nóvoa (2014) destaca três competências essenciais que devem ser subsumidas por programas de formação voltados para educadores, quais sejam: (i) **saber relacionar e saber relacionar-se** (o novo espaço público solicita dos docentes uma intervenção técnica e política, requer uma participação nos debates sociais e culturais e, também, um trabalho contínuo com as comunidades locais); (ii) **saber organizar e saber organizar-se** (necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho docente, levando à prática e à definição de dispositivos de avaliação de instituições e de docentes. Oportuniza diálogo entre escola e sociedade. Representa, também, regulação interna da ação pedagógica e profissional); e, (iii) **saber**

² Conceitos compartilhados na acepção do filósofo Neil Postman, que em sua obra *The End of Education*, publicada em 1995, discorre sobre o sentido da educação e os novos conceitos que poderão dar um sentido à intenção de educar. Rejeita a utilidade econômica, o consumismo e o separatismo étnico ou cultural, concluindo que a educação pública depende de conceitos compartilhados e da recusa de conceitos que levam à alienação ou à separação. Há, pois, uma urgência que abrange conceitos distintos do projeto educativo: a reconstrução da educação como espaço privado e a renovação da educação como espaço público (NÓVOA, 2014, p. 219-221).

analisar e saber analisar-se (passa pela relação pedagógica do docente com o conhecimento. Trata-se da reflexão prática e deliberativa, onde há um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros).

“Um bom docente é aquele que se torna não indispensável, que consegue que seus alunos aprendam sem a sua ajuda”(NÓVOA, 2014, p.232). Eis um dilema da ação docente que reflete a complexidade da profissão. O fato é que não podemos esquecer a razão de ser do trabalho do professor e de uma instituição de ensino: o aluno. É preciso cuidar dos dois principais agentes do processo educativo (professor e aluno) sem, contudo, alimentar falsas ilusões e/ou expectativas de redenção social prospectada em um profissional ou instituição. As instituições de ensino têm seu valor na sociedade, é fato. Cabe-nos compreender que os sucessivos encontros e reencontros entre professores e alunos no espaço da sala de aula devem, sobretudo, alimentar a alma, renovar a alegria e tornar vivo o conhecimento na comunidade.

3 ENCONTROS PEDAGÓGICOS DO IFCE *CAMPUS* DE SOBRAL NO PERÍODO DE 2009 A 2015: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* de Sobral, realiza desde 2009 encontros pedagógicos anuais onde servidores, docentes e técnicos administrativos, reúnem-se para ‘iscutir temáticas oriundas dos desafios cotidianos presentes nas atividades fim e meio de todos os que fazem a educação profissional e tecnológica, notadamente na unidade de Sobral. Trata-se de um evento do calendário acadêmico institucional vinculado à Diretoria de Ensino (DIREN) e articulado pela Coordenadoria Técnico-Pedagógica (CTP). Ao longo das sete edições já vivenciadas, o Encontro Pedagógico (EP) contou com carga horária média de 16 horas/aula.

É oportuno destacar que a CTP é o setor responsável pelo planejamento, acompanhamento e avaliação de ações pedagógicas desenvolvidas no *campus* com vistas à formulação e reformulação contínua de intervenções pedagógicas que favoreçam o alcance de resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente a unidade de Sobral conta com 182 servidores e 1.629 alunos regularmente matriculados nos quinze cursos³, fato que lhe garante a posição de segundo maior *campus* do interior do Estado.

³ O IFCE *campus* de Sobral oferece atualmente 5 cursos de graduação, 7 cursos técnicos subsequentes, 2 cursos de especialização e 1 curso de mestrado.

No decorrer dos sete anos o índice de participação dos servidores nos encontros anuais manteve uma média de 79% da comunidade, conforme dados contidos no gráfico 1. Em tal fato há uma característica, que pelo convite da DIREN, e não por convocação, os servidores fazem-se presentes em eventos dessa natureza. Parte-se da convicção de que a adesão voluntária da comunidade acadêmica poderá contribuir para o gradativo fortalecimento e legitimação do evento como espaço de formação pedagógica na cultura organizacional da instituição. Cada edição foi avaliada pelos participantes através de um instrumental disponibilizado de forma impressa onde foram avaliados aspectos que abordaram desde a organização geral até as temáticas escolhidas para compor o programa de cada edição do EP.



Gráfico 1 - Participação de professores e técnicos administrativos nos encontros pedagógicos promovidos pelo IFCE – Campus de Sobral no período de 2009 a 2015

Fonte: Coordenadoria Técnico-Pedagógica - IFCE Campus de Sobral

Contudo, a adesão dos participantes à pesquisa de opinião no período de 2009 a 2015 foi inferior a 50%, conforme dados contidos no gráfico 2, fato que sinaliza para uma possível resistência ou desmotivação da comunidade no que tange à participação nas pesquisas avaliativas promovidas pela CTP.

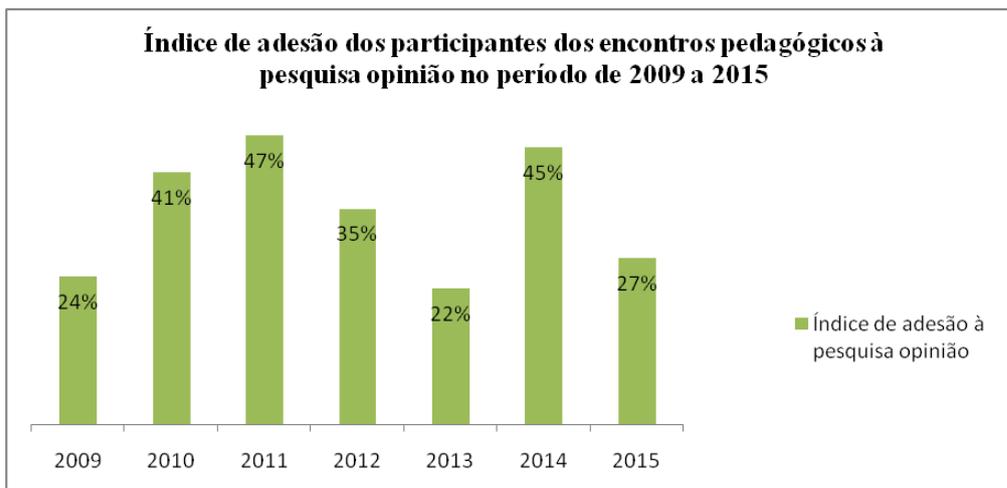


Gráfico 2 – Demonstrativo de adesões da comunidade acadêmica do IFCE - Campus de Sobral à pesquisa de opinião promovida pela Coordenadoria Técnico-Pedagógica no período de 2009 a 2015.

Fonte: Coordenadoria Técnico-Pedagógica - IFCE *Campus* de Sobral

No contexto inicial, constatada a discrepância entre número de participantes no evento e de adesões à avaliação dos encontros pedagógicos (EPs), buscou-se fortalecer estes e, ao mesmo tempo, definir uma estratégia que possibilitasse ampliar o índice de participação da comunidade nas pesquisas de opinião. A DIREN/CTP decidiu, em 2010, fundamentar a escolha da temática para os próximos EPs em um relatório elaborado com base nos resultados da avaliação do evento. Desse modo, foi dado na segunda edição do encontro um *feedback* da primeira pesquisa de opinião efetivada para as audiências no momento de acolhida do EP realizado naquele ano explicitando, assim, a valoração atribuída pelos participantes em cada item do instrumental de avaliação, bem como as principais sugestões registradas. Essa foi a principal estratégia usada para motivar e demonstrar, em 2010, a importância da participação da comunidade em todo e qualquer momento de avaliação.

Constata-se, no gráfico 2, que houve aumento gradativo de adesões à pesquisa de opinião no período de 2010 a 2011. Infere-se que a estratégia usada, seja da divulgação do instrumento de avaliação no decorrer do evento, como o fato de ter sido explicitado para a comunidade acadêmica que a escolha da temática dos próximos EPs estariam circunscritas em um relatório gerado a partir da pesquisa de opinião, e que foram fatores que contribuíram para o resultado obtido nos anos acima destacados.

Consoante destacado no citado gráfico, nos anos subsequentes a 2011 os números demonstram comportamentos da comunidade acadêmica que não seguem um padrão no que tange à adesão a pesquisa de opinião. Se de fato em 2011 obteve-se o melhor resultado quando professores e técnicos administrativos forneceram *feedback* no patamar de 47%,

possibilitando, assim, à CTP/DIREN buscar caminhos para atender as expectativas das diversas audiências em relação ao programa oferecido pelos EPs nos anos seguintes, também é fato que elevar a qualidade do evento em todos os seus aspectos⁴ tampouco pareceu influenciar o público-alvo, uma vez que em 2015 obteve-se o pior resultado com índice de 27% de adeptos.

Planejar e organizar um evento voltado prioritariamente para professores referendando-se em uma única consulta, - não consolidada até a presente data pelo baixo índice de adesões - seria um risco, considerando a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e os desafios enfrentados pelos docentes todos os dias.

Nesse sentido, é oportuno mencionar que o momento de formação oferecido pelo campus de Sobral, via encontro pedagógico, no período de 2009 a 2015, teve como referência, também, para definição das ações e atividades a serem oferecidas, as fragilidades identificadas no protocolo avaliativo de desempenho docente, por meio do qual os alunos semestralmente avaliam os professores.⁵

Refletir sobre as questões que permeiam o exercício da docência é o grande desafio apresentado a todos os que fazem a educação no país. Faz-se necessário que todas as instituições de ensino tenham como prioridade a definição de políticas que garantam programas de formação continuada para o corpo docente, que propiciem reflexões teórico-práticas, para que cada educador possa (re)definir e transformar sua atuação frente aos educandos. Urge com a mesma intensidade que os professores compreendam que a formação continuada em suas respectivas áreas de atuação profissional também deve contemplar espaço para formação pedagógica. É fato que EPs com carga horária média de 16h estão longe de atender à complexidade da ação docente em sala de aula, sobretudo na EPT. Contudo, é preciso compreender, a partir das vivências, o que um espaço de tal natureza representou no período de 2009 a 2015, e quais suas potencialidades, considerando que fomentar o debate acerca das dificuldades relativas ao processo de ensino e aprendizagem configura a razão de ser dos EPs promovidos pelo IFCE *campus* de Sobral. Ademais, há uma depreensão por parte do núcleo gestor do *campus* de que as sete edições do encontro pedagógico representaram espaço de discussão privilegiada e um momento de interação entre servidores docentes e técnicos administrativos.

⁴ Maior investimento por parte da Direção Geral do campus para contratação de palestrantes e conferencistas nacionais e internacionais, inserção de atividades oficinas e minicursos oferecidos de forma simultânea e ampliação da carga horária do evento.

⁵ Acessar: http://www.tede.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11195 para conhecer, na íntegra, o protocolo avaliativo do IFCE campus de Sobral.

Nesse sentido buscou-se investigar junto à comunidade acadêmica suas percepções quanto às sete edições dos EPs vivenciados no IFCE campus de Sobral. Nos meses de abril e maio de 2016 foi realizada uma única pergunta⁶ aos docentes e técnicos administrativos, qual seja: qual a sua percepção com relação aos encontros pedagógicos realizados pelo *campus* de Sobral no período de 2009 a 2015? Participaram de forma voluntária e não identificada da investigação 59 respondentes⁷, sendo 37,3% composta por técnicos administrativos e 62,7% por professores.

Queiram ou não, as percepções, assim como as observações, são interpretações, porque o real não é transparente e dele não se faz uma leitura imediata (SROUR, 2005). Embora se reconheça as limitações do estudo e da experiência ora relatada, os dados contidos no gráfico 3 possibilitam algumas inferências, uma vez que o olhar do observador carrega os conceitos que adquiriu nas diversas aprendizagens. Não é tarefa fácil tratar de percepções, já que estas são de fato uma experiência dotada de significação.

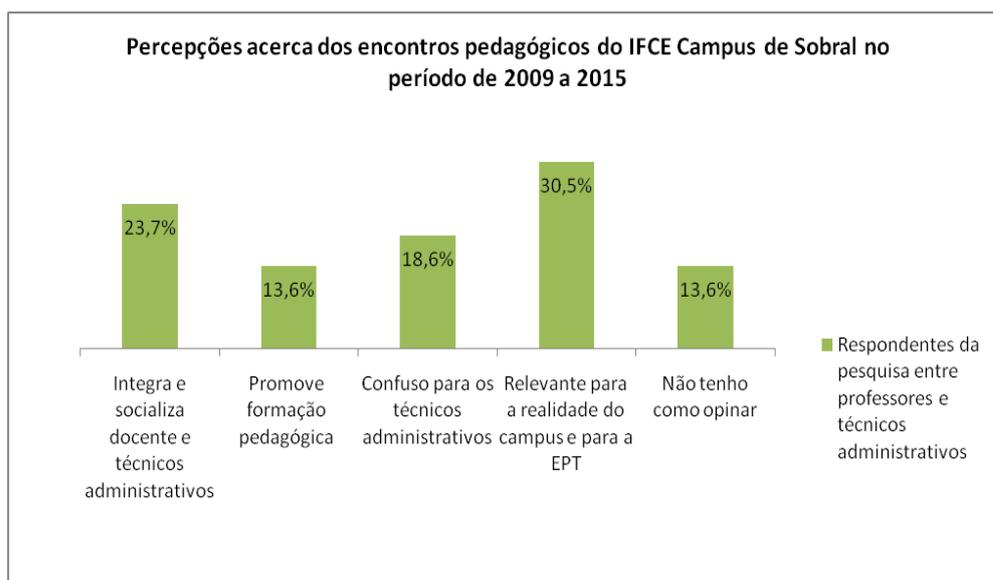


Gráfico 3 – Percepções da comunidade acadêmica do IFCE - Campus de Sobral quanto aos encontros pedagógicos vivenciados no período de 2009 a 2015.

Fonte: Fonte da autora

Entendendo como incompleto o presente estudo, porém, não menos importante, uma vez que busca, sobretudo, compreender o que está presente acerca da valoração da dimensão pedagógica por parte daqueles que trabalham em uma instituição ensino da rede de educação profissional e tecnológica, é possível destacar:

⁶ Respostas coletadas via formulário no google docs nos meses de abril e maio de 2016.

⁷ 59 respondentes representam 52,21% do total de servidores efetivos do *campus* entre docentes e técnicos administrativos.

- a) há valoração dos encontros pedagógicos por parte da comunidade acadêmica durante as seis edições objeto do presente relato, uma vez que a média de participação dos encontros foi de 79%;
- b) há um obstáculo para a institucionalização de um protocolo avaliativo a ser utilizado como ferramenta de efetiva participação da comunidade nos encaminhamentos de eventos de natureza pedagógica, qual seja: a baixa adesão às pesquisas de opinião nas seis edições dos EPs;
- c) há divergência entre as percepções da comunidade e a razão de ser institucional que legitima a manutenção dos EPs no IFCE – *campus* de Sobral, qual seja: fomentar o debate acerca das dificuldades relativas ao processo de ensino e aprendizagem e, ainda, promover a interação entre servidores docentes e técnicos administrativos; e,
- d) há o indicativo de que parte da comunidade acadêmica ainda não percebe como relevante e necessária a participação dos servidores da carreira de técnico administrativo em educação (TAE) em eventos que trazem palestras e atividades voltadas para a formação pedagógica.

Enquanto a dimensão política traça o espaço de disputa em que se articulam as relações de poder e a dimensão econômica demarca o espaço da praça em que se imbricam as relações de produção, a dimensão simbólica representa o espaço do palco em que se tecem as relações do saber (SROUR, 2005). É papel de uma instituição de ensino, articulada com todas essas dimensões, cuidar da dimensão pedagógica, que, por sua vez, encontra-se determinado na cultura organizacional de toda IES, seja pública ou privada.

Nesse sentido, é preciso que, tanto o TAE, como o professor, compreendam que lidar com o tempo no e para o processo de ensino e aprendizagem tem diferentes significados e desdobramentos. Eis o desafio para os que trabalham pela educação, sobretudo na EPT.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das limitações da experiência ora relatada, acredita-se que os EPs anuais do IFCE- *campus* de Sobral poderão representar um espaço proveitoso para o desenvolvimento profissional dos professores e TAEs. É fato que aprendemos em situações de confronto com problemas do cotidiano, assim como é verdade que em determinados contextos precisamos de mais tempo para as apreensões. O que temos?

Creio que a experiência vivenciada, embora insuficiente para atender as urgências de professores, alunos, técnicos administrativos e gestores da comunidade, representou momento

de reflexão sobre a ação, e que com o devido distanciamento poderá iluminar os caminhos e fomentar o aprendizado rumo a novas construções.

Assim sendo, convém destacar a estrutura usada para compor o programa dos EPs do IFCE *Campus* de Sobral nos sete primeiros anos de funcionamento, conforme quadro 1.

Estrutura do Programa Oferecido nos Encontros Pedagógicos		
Ano	Mote	Atividades oferecidas
2009	Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência em cursos técnicos e superiores.	Palestras Conferência com a participação do secretário de ciência e tecnologia do Estado do Ceará. Dinâmicas de grupo. Espaço para os gestores abordarem o fazer de cada departamento do <i>campus</i> (ensino e administração). Roda de conversa com o Reitor.
2010	Dilemas e desafios da docência no Ensino Superior.	Palestras, oficinas, dinâmica de grupo e roda de conversa com representantes da então Diretoria Sistêmica de recursos humanos. Planejamento por meio de atividades em grupo Momento para socialização e ações previstas.
2011	Identidade docente: construção e influência na prática do professor reflexivo.	Palestras. Minicursos. Planejamento por meio de atividades em grupo Momento para socialização de ações previstas.
2012	Acreditamos na educação profissional e tecnológica.	Atividade em grupo voltada para reavaliação do planejamento estratégico no âmbito de cada coordenadoria de curso no cenário pós-greve pelo qual o <i>campus</i> de Sobral passava naquele ano. Momento para socialização das ações revistas e previstas.
2013	O sentido pedagógico distingue uma instituição das demais.	Conferência. Participação do Reitor e do Pró-reitor de ensino Oficinas oferecidas de forma simultânea. Palestra motivacional com coaching. Planejamento por meio de atividades em grupo Momento para socialização das ações previstas.
2014	A retenção e evasão na EPT: desafios e perspectivas.	Conferencista internacional. Minicursos oferecidos de forma simultânea Planejamento por meio de atividades em grupo Momento de socialização das ações previstas.
2015	O papel do professor na definição de estratégias de combate à retenção e à evasão escolar.	Palestra. Oficinas oferecidas de forma simultânea. Planejamento por meio de atividades em grupo Momento de socialização das ações previstas.

Quadro 1 - Resumo da estrutura usada para compor o programa dos encontros pedagógicos do IFCE, campus de Sobral, no período de 2009 a 2015.

Fonte: Dados da autora

Seja pelas temáticas contempladas pelo programa oferecido ao longo dos sete anos, seja por meio da **dinâmica cotidiana**⁸ utilizada pela Direção Geral/DIREN/CTP, que culmina com o evento anual, é possível inferir que a eficácia e a efetividade dos EPs depende do reconhecimento deste como espaço de formação pela comunidade acadêmica local.

Dada às limitações do estudo, registram-se aqui questionamentos que precisarão ser aprofundados como condição para futuras ações de aprimoramento:

- a) há reconhecimento por parte do segmento docente da carência de uma política que crie programas de formação pedagógica de caráter contínuo para os professores da EPT nos seus respectivos *campus*?;
- b) haveria boa aceitação do segmento docente em receber formação contínua de caráter pedagógico fora do espaço dos EPs do IFCE - *Campus* de Sobral?

Apesar dos relatos positivos verbalizados informalmente à CTP, considera-se oportuno destacar que no reduzido número de adeptos às pesquisas de opinião encontra-se assente a fragilidade na cultura local quanto à participação em microavaliações, fato que dificulta a efetiva validação de um veículo institucionalmente usado para comunicação com os diversos segmentos da comunidade acadêmica do IFCE- *Campus* de Sobral ao longo de sete anos, qual seja, a pesquisa de opinião dos EPs.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de sua autora. As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 109-135.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, 2010.

⁸ Dinâmica cotidiana aqui empregada como conjunto de proposições pedagógicas alinhadas, cujo fim precípuo é ensino e aprendizagem com qualidade; como conjunto de relações estabelecidas/construídas frente aos desafios político-pedagógicos enfrentados ao longo do ano; e, por fim, dinâmica como progressão e autonomia no âmbito de cada coordenadoria de curso.

CASTELLS, Manuel. **The rise of the network society**. Oxford: University Press, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Galdêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.25-41.

GATTI, Bernadete Angelina. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, Bernadete Angelina. (Org.). **O Trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p.153-176.

LEITINHO, Meiricele Calíope . Formação pedagógica do professor universitário: discutindo percepções. In: DIAS, Ana Maria Ioro; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 29-40.

LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisangela André da Silva; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Professores para a educação profissional e tecnológica no ensino médio: entre a qualidade do ensino e as necessidades formativas. In: HOLANDA, Patrícia Helena; LEITINHO, Meiricele Calíope; CUNHA, Gregório Maranguape da Cunha (Orgs.). **A avaliação curricular: iluminando os caminhos da educação profissional**. Fortaleza: UFC, 2013. p.65-80.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O Ofício de professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 217 -233.

PASQUAY, Léopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van. A avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional? In: PASQUAY, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine Van; WOUTERS, Pascale (Orgs.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.13-39.

SILVA, Francisca Lúcia Quitéria. A Reflexão docente na prática acadêmica. In: DIAS, Ana Maria Ioro; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.101-108.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações: o desafio das formas de gestão**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAPÍTULO 8

A BIBLIOTECA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: propositura conceitual e identitária

Jobson Louis Santos de Almeida¹

Edgreyce Bezerra dos Santos²

Daniel Everson da Silva Andrade³

1 INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT), com pouco mais de um século de existência, assumiu uma nova e complexa configuração nos últimos nove anos, a partir da Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas novas instituições de ensino adquiriram uma nova configuração por ser o resultado da fusão de escolas técnicas com o ensino superior, o que trouxe complexidade para atuação dos diversos profissionais da educação que nelas atuam, incluindo o profissional bibliotecário, como veremos mais a frente no texto. Neste cenário recente de mudanças e inovações no contexto educacional brasileiro encontra-se a biblioteca, unidade de informação tradicional e imprescindível em ambientes de aprendizagem formal.

O presente estudo é fruto dos resultados de uma dissertação de mestrado e das discussões e debates intelectuais de um grupo de estudo de bibliotecários que investiga sobre gestão de bibliotecas, educação pública e tecnologias emergentes. Teve como objetivo apresentar uma propositura conceitual e identitária para a literatura científica da Biblioteconomia e Ciência da Informação, e para ampla discussão entre os profissionais bibliotecários da Rede Federal em questão.

¹ Bacharel em Biblioteconomia (UFPB). Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes (UFPB). Bibliotecário-Documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: jobsonlouis@gmail.com

² Bacharel em Biblioteconomia (UFPE). Especialista em Gestão da Informação em Arquivos (Faculdade de Ciências Humanas ESUDA). Bibliotecária-Documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: edgreyce@gmail.com

³ Bacharel em Biblioteconomia (UFPE). Especialista em Administração Pública (UCAM). Bibliotecário-Documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: danielevrson@yahoo.com.br

Metodologicamente esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de nível exploratório-descritivo, que se utilizou das técnicas de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e observação participante.

As motivações para este estudo derivam do exercício profissional dos pesquisadores, como bibliotecários atuantes em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, e também do interesse científico e da afinidade pessoal no estudo da temática. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampla discussão e definição de uma identidade para esse inédito perfil de biblioteca que apesar de recente, por ter surgido em 2008, já se encontra presente em 644 unidades de ensino espalhadas por todo o território nacional, de acordo com o Ministério da Educação (2016).

O presente estudo está estruturado para oferecer fluidez em sua leitura e na imediata compreensão da propositura apresentada. Inicialmente, apresenta-se uma caracterização geral da Rede Federal EPCT. Em seguida, discorre-se sobre a configuração inédita que a biblioteca assume no âmbito dos Institutos Federais, seguida da descrição dos procedimentos metodológicos adotados. Por fim, apresentam-se, na seção de resultados e discussão, os elementos constituintes da propositura conceitual e identitária, a saber: diferenciação entre os tipos de bibliotecas convencionalmente consolidados, definição conceitual de biblioteca multinível e proposta para que haja discussão e legitimação do conceito entre os bibliotecários da Rede Federal EPCT, a quem dedicamos esta produção intelectual.

2 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

No Brasil, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008, que conseqüentemente instituiu uma nova configuração para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Aqui denominamos nova configuração, pois a Rede Federal EPCT já existe há 107 anos, oriunda das Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, pelo Decreto nº 7.566, que eram custeadas pela União, e a quem, de acordo com o decreto de criação supracitado, competia:

[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso ate o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas quando possível, as especialidades das industrias locais. (BRASIL, 1909).

As supracitadas escolas sofreram várias mudanças ao longo do tempo. Surgiram Escolas Técnicas e Agrotécnicas em 1959, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em 1978, e depois reunificando as Escolas Técnicas e Agrotécnicas em 1994, e uma Universidade Tecnológica Federal no Estado do Paraná em 2005 que é originada de um CEFET. Embora a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica comemore no ano de 2016 seus 107 anos de existência, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, conforme já mencionado, apenas em 2008. Sua existência, portanto, é de apenas oito anos. Essa identidade que ainda está em construção, dada a recente criação, requer atenção de pesquisadores, estudiosos e profissionais da área, tendo em vista que os problemas decorrentes da falta de unificação de um discurso da classe profissional de bibliotecários tendem a aumentar o fosso entre as práticas profissionais e dificultar o gerenciamento das bibliotecas no âmbito da gestão pública da educação brasileira.

A partir de 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (CEFETs), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2016). Atualmente existem 38 Institutos Federais no Brasil (Quadro 1). Há, também, em todo o Brasil, dois Cefets em funcionamento, o Colégio Pedro II, vinte e cinco Escolas técnicas vinculadas a Universidades e uma Universidade Tecnológica (com onze campi) no Estado do Paraná. De acordo com Brasil (2016), em portal do Ministério da Educação,

as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, por sua vez, oferecem ensino médio com ênfase na formação profissional, científica e tecnológica. Como o próprio nome diz, eles são ligados às universidades federais e possuem autonomia pedagógica e administrativa.

Para fins desta pesquisa, foram considerados relevantes os dados sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por representarem a maioria das instituições da Rede Federal EPCT, e por ser o formato de instituição pública de ensino mais recente criado no Brasil e inovador do ponto de vista político-pedagógico, sem igual modelo no mundo, o que representa inúmeros desafios para as bibliotecas e os bibliotecários destas organizações. Além disto, constitui ambiente de trabalho dos pesquisadores.

ESTADO	INSTITUTOS FEDERAIS	CAMPUS	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA	CEFET	ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS A UNIVERSIDADES
Acre (AC)	01	03	-	-	-
Alagoas (AL)	01	08	-	-	01
Amapá (AP)	01	02	-	-	-
Amazonas (AM)	01	10	-	-	-
Bahia (BA)	02	25	-	-	-
Ceará (CE)	01	12	-	-	-
Distrito Federal (DF)	01	05	-	-	-
Espírito Santo (ES)	01	14	-	-	-
Goiás (GO)	02	13	-	-	-
Maranhão (MA)	01	18	-	-	01
Mato Grosso (MT)	01	10	-	-	-
Mato Grosso do Sul (MTS)	01	07	-	-	-
Minas Gerais (MG)	05	24	-	09	05
Pará (PA)	01	11	-	-	02
Paraíba (PB)	01	10	-	-	03
Paraná (PR)	01	07	01	-	-
Pernambuco (PE)	02	14	-	-	01
Piauí (PI)	01	11	-	-	03
Rio de Janeiro (RJ)	02	14	-	07	01
Rio Grande do Norte (RN)	01	11	-	-	03
Rio Grande do Sul (RS)	03	23	-	-	04
Rondônia (RO)	01	05	-	-	-
Roraima (RR)	01	03	-	-	01
Santa Catarina (SC)	02	19	-	-	-
São Paulo (SP)	01	24	-	-	-
Sergipe (SE)	01	06	-	-	-
Tocantins (TO)	01	06	-	-	-
TOTAL	38	315	01	16	25

Quadro 1 – Mapa quantitativo da Rede Federal de Educação por Estado

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O Quadro 1 demonstra que o Brasil possui ensino técnico e profissional em todas as Unidades da Federação. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia combinam a oferta de ensino superior, básico e profissionalizante, estando organizados por Estados ou regiões do País (a exemplo do Triângulo Mineiro e do Sertão Pernambucano) e administram diversas unidades de ensino (campus), muitas vezes localizadas em diferentes cidades de sua área de abrangência (BRASIL, 2016).

É importante destacar que toda a Rede Federal EPCT, incluindo os IFs, estão hierarquicamente subordinados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que por sua vez está subordinada ao Ministério da Educação. Compete a tal Secretaria, conforme estabelecido no artigo 13 do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012:

- Planejar, orientar, coordenar e avaliar o processo de formulação e implementação da Política de Educação Profissional e Tecnológica;
- Promover o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com as políticas públicas e em articulação com os diversos agentes sociais envolvidos;
- Definir e implantar política de financiamento permanente para a Educação Profissional e Tecnológica;
- Promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica;
- Instituir mecanismos e espaços de controle social que garantam gestão democrática, transparente e eficaz no âmbito da política pública e dos recursos destinados à Educação Profissional e Tecnológica;
- Fortalecer a Rede Pública Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando a adequada disponibilidade orçamentária e financeira para a sua efetiva manutenção e expansão;
- Promover e realizar pesquisas e estudos de políticas estratégicas, objetivando o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica;
- Desenvolver novos modelos de gestão e de parceria público-privada, na perspectiva da unificação, otimização e expansão da Educação Profissional e Tecnológica;
- Estabelecer estratégias que possibilitem maior visibilidade e reconhecimento social da Educação Profissional e Tecnológica;
- Apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica dos sistemas de ensino, nos diferentes níveis de governo;
- Estabelecer mecanismos de articulação e integração com os sistemas de ensino, os setores produtivos e demais agentes sociais no que diz respeito à demanda quantitativa e qualitativa de profissionais, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica;
- **Acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** (grifo nosso);
- Elaborar, manter e atualizar o catálogo nacional de cursos técnicos e o catálogo nacional de cursos de formação inicial e continuada, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica; e
- Estabelecer diretrizes para as ações de expansão e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE.

Destaca-se neste rol de competências da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica o acompanhamento e a avaliação das atividades desenvolvidas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme destacado em negrito na citação acima. Este é um dos aspectos que diferenciam os Institutos Federais das Universidades, que são subordinadas diretamente ao Ministério da Educação. Tal fato incide sobre a identidade dessas instituições, diferenciando-as. Ainda não sabemos o quanto, nem qual seria o impacto disto na realidade das bibliotecas, mas esta é uma problemática, dentre várias, que vem sendo percebida no âmbito organizacional e deverá ser contemplada em estudos futuros.

3 A BIBLIOTECA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Os IFs possibilitam o acesso à educação profissional e tecnológica por meio da oferta de cursos em diversos níveis de ensino, a saber: Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, Médio, Técnico, Superior e Pós-Graduação. E nas mais diversas modalidades que se enquadram nos níveis citados anteriormente, a saber: Médio Integrado ao Técnico, Técnico Subsequente, Superior (Tecnológico, Bacharelado e Licenciatura), Pós-Graduação (Lato e Stricto Sensu), além de cursos profissionalizantes de Formação Inicial e Continuada (FIC), o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), entre outras práticas de educação profissional e tecnológica em programas e projetos governamentais, tal como o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) e o Programa Mulheres Mil. Este universo diferenciado e abrangente de níveis de ensino promove um desafio complexo às bibliotecas, que nos últimos anos têm repensado sua própria identidade e suas ações e práticas no contexto dessa nova configuração das instituições federais de ensino profissional e tecnológico.

Partindo deste pressuposto, e de consulta realizada pelos bibliotecários da Rede Federal EPCT via lista de discussão por e-mail, sabe-se que as bibliotecas dos IFs no Brasil ainda não possuem uma identidade consensualmente definida de acordo com suas funções e finalidade, por não encontrar na literatura menção a um tipo de biblioteca que abranja toda complexidade deste recém-criado perfil de unidade de informação. Embora elas atendam aos usuários do Nível Médio e do Nível Superior em sua maioria, ainda há os que refutam a ideia de classificá-las como biblioteca escolar-universitária ou híbrida ou mista, por representar uma possível fragilidade identitária ou por restringir o seu espaço de atuação. Essa dificuldade de classificação apresentada por alguns é compreensível, pois no contexto dos IFs, as bibliotecas prestam serviços de informação aos mais variados grupos de usuários, quais sejam, usuários vinculados aos diversos níveis e modalidades de ensino já citados.

Nesse sentido, ainda não existe um consenso entre os bibliotecários sobre qual seria a denominação mais adequada para traduzir um espaço de informação que atende a múltiplos grupos de usuários com perfis diferenciados. Na literatura científica, nos encontros profissionais, e no âmbito das listas de discussão por e-mail, alguns defendem as terminologias “biblioteca híbrida” ou “biblioteca mista” como solução para o não enquadramento desta biblioteca nas tipologias existentes e consolidadas pela literatura e pela prática profissional. Além disto, mais recentemente, há a proposta inédita de adoção da terminologia **biblioteca multinível** para as bibliotecas dos IFs, idealizada pioneiramente por

Moutinho (2014, p. 71), bibliotecária de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em que a biblioteca é percebida como uma organização que atende às necessidades de um público de diferentes níveis de processos formativos (nível médio, técnico e superior) e, conseqüentemente, diferentes níveis de necessidades e competências informacionais. Essa proposta também é corroborada e defendida na Dissertação de Mestrado de Almeida (2016, p. 43).

No entanto, apesar da falta de consenso quanto à identidade dessas bibliotecas, segundo funções e finalidade, não se pode negar que elas atendem aos diversos grupos de usuários mencionados e a nova terminologia proposta apresenta-se como coerente e única alternativa até então inovadora e abrangente encontrada na literatura científica. A própria sociedade contemporânea, por exemplo, se caracteriza por não ter fronteiras definidas, principalmente no que se refere às áreas do conhecimento e ao trabalho com informação. Muito embora os usuários da sociedade em rede sejam múltiplos em seus desejos e necessidades de informação, as bibliotecas, como espaços de informação, devem estar preparadas para atuar nesse novo contexto múltiplo informacional.

Embora se apresentem diversas opiniões na lista de discussão por e-mail dos Bibliotecários da Rede Federal EPCT, considerou-se necessário que essa discussão seja levada para as próximas reuniões da Comissão Brasileira de Bibliotecas das Instituições (CBBI) da Rede Federal EPCT, e para o evento dos bibliotecários da Rede Federal EPCT que ocorre a cada dois anos, denominado Seminário Brasileiro de Bibliotecas das Instituições (SBBI) desta mesma Rede.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O ponto de partida da pesquisa foi a literatura científica na perspectiva interdisciplinar das Ciências Sociais Aplicadas e da Educação, universo o qual está vinculado este estudo e seu objetivo. Tal literatura científica possibilitou estabelecer bases teórico-conceituais que fundamentaram a pesquisa. Delimitou-se como universo da pesquisa, portanto, a biblioteca no contexto da Rede Federal EPCT.

A escolha da metodologia levou em consideração a necessidade daquela mais adequada para a compreensão do fenômeno estudado. Entendeu-se para efeitos desta pesquisa como metodologia adequada, aquela que viabiliza a trilha investigativa objetivada, incluindo as bases teóricas fundamentais, sem restringir a criatividade científica e sem se distanciar da realidade estudada.

Com escasso conhecimento teórico e conceitual sobre a biblioteca no contexto estudado da Rede Federal EPCT, e almejando-se não apenas a compreensão do objeto de estudo, mas também a construção de novos conhecimentos, culminando numa propositura conceitual e identitária, a pesquisa consistiu em uma abordagem de natureza qualitativa, de nível exploratório-descritivo. As técnicas utilizadas se diferenciaram durante a evolução do estudo para cumprir o objetivo proposto, valorizando, portanto, a força da autonomia do processo investigado.

Na fase descritiva, realizou a descrição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais que dela fazem parte, para compreender o tipo de biblioteca que existe nesse ambiente organizacional, quanto ao perfil, espaço de atuação e finalidade. Para tal, utilizou-se das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

Na fase exploratória, alcançaram-se novas abordagens e perspectivas do objeto de estudo, a exemplo das diferentes percepções de classificação da biblioteca quanto a sua finalidade, possibilitada pela observação participante, que contribuiu para complementar os dados coletados nos documentos analisados, aproximando ainda mais a pesquisa da realidade organizacional. Foram consultados por correio eletrônico, via lista de discussão administrada pela Comissão Brasileira de Bibliotecas das Instituições Federais da Rede Federal EPCT, os bibliotecários vinculados a esta Rede Federal. Foi questionado a estes qual o tipo de biblioteca em que atuam, e as respostas obtidas subsidiaram as reflexões que culminaram nesta propositura.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fins desta pesquisa, define-se, portanto, que biblioteca multinível é toda aquela unidade de informação que quanto à finalidade atende aos usuários de diversos níveis de ensino. Considerando este conceito como mais completo e abrangente da complexidade que diferencia a biblioteca da Rede Federal EPCT das demais, adota-se nesta pesquisa a terminologia biblioteca multinível. E defende-se que esta terminologia deve ser reconhecida como um novo tipo de biblioteca. No Quadro 2 – Nova tipologia de bibliotecas quanto à finalidade, proposto com base em Silva e Araújo (2014, p. 43), apresenta-se um rol de tipos de bibliotecas, com a descrição de suas respectivas finalidades, e incluindo, neste grupo, a biblioteca multinível.

TIPO DE BIBLIOTECA	FINALIDADE
Nacional	Preservar a memória nacional, quanto à produção bibliográfica e documental de uma nação.
Pública	Atender às necessidades de estudo, consulta e recreação de determinada comunidade, independente de classe social, cor, religião ou profissão. Segundo a entidade mantenedora, estas podem ser federais, estaduais ou municipais.
Universitária	Atender às necessidades de estudo, consulta e pesquisa de professores e alunos universitários em nível superior de graduação e pós-graduação. Segundo a organização das coleções, podem ser centralizadas ou descentralizadas.
Escolar	Fornecer material informacional necessário às atividades de professores e alunos de uma escola. Deve estar intimamente relacionada com a escola, para funcionar como verdadeiro complemento das atividades realizadas em sala de aula, dando suporte informacional necessário aos processos de ensino-aprendizagem. Desempenha importante papel na formação de leitores e no fomento à prática da leitura.
Especializada	Atende a um grupo restrito de usuários, reunindo e divulgando documentos de um campo específico do conhecimento. Podem ser subordinadas a uma entidade científica e de pesquisa, a uma empresa industrial ou comercial, ou mesmo a um serviço público especializado.
Infantil	Destinadas à recreação para crianças, incluindo estímulo à leitura, com acervo bem selecionado para tal propósito. Pode proporcionar atividades como clube da leitura, escolinhas de arte, exposições, dramatizações, hora do conto, contação de histórias, entre outras.
Especial	Atender a uma categoria especial de usuários, tais como: pessoas com dificuldades de visão e deficientes visuais. Deve fornecer, neste caso, acervo sonoro ou em suporte papel com Braille, ou com escrita em tipos maiores.
Multinível	Atender às necessidades de estudo, consulta e pesquisa de professores, servidores técnico-administrativos e alunos em nível profissionalizante, médio, técnico, superior de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu). Segundo a organização das coleções, assemelham-se às universitárias, podendo ser centralizadas ou descentralizadas. São, por exemplo, as bibliotecas das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

Quadro 2 – Nova tipologia de bibliotecas quanto à finalidade

Fonte: Dados da pesquisa (2016), baseado na classificação apresentada por Silva e Araújo (2014, p. 43)

O mais importante neste momento é perceber a viabilidade conceitual e a importância identitária da biblioteca multinível. Estudos futuros poderão integrar ainda mais a percepção dos bibliotecários da Rede Federal EPCT. A consulta realizada via lista de discussão por e-mail sinalizou que há múltiplas percepções acerca do tipo de biblioteca existente nesse contexto, sendo apontados: biblioteca híbrida, mista, tecnológica, técnico-científica, e até mesmo biblioteca sem definição. O termo biblioteca multinível apresenta-se muito bem aceito e tende a se consolidar, mas faz-se necessário abrir espaços na literatura científica, nos

eventos profissionais e científicos, reuniões de trabalho e muitos outros momentos, para que caminhemos para uma consolidação identitária. Por hora, expomos a propositura e chamamos ao debate todos os pesquisadores deste campo científico e toda classe bibliotecária, em especial aqueles profissionais vinculados a Rede Federal EPCT.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui que a biblioteca nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, devem ser do tipo biblioteca multinível, por compreender que a biblioteca atende aos usuários de todos os diversos níveis de ensino e por defender que a definição da identidade de uma biblioteca dessa complexidade é relevante para inseri-la no campo científico com propriedade, sobretudo para nortear as discussões entre os bibliotecários que dela fazem parte quanto às práticas e à política adotadas para seus próprios serviços de informação, unificando, fortalecendo e institucionalizando o discurso biblioteconômico perante os gestores públicos das instituições de ensino as quais as bibliotecas estão vinculadas e subordinadas.

Destaca-se como proposta de ação futura, que sejam realizados não somente estudos científicos sobre a temática em questão, mas também discussões amplas em eventos científicos e/ou profissionais de bibliotecários, para elucidar, amadurecer e consolidar, por via participativa, o conceito de biblioteca multinível, possibilitando a legitimação de sua identidade perante a classe profissional e os gestores públicos da educação brasileira.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jobson Louis Santos de. **A biblioteca como organização aprendente: o desenvolvimento de competências em informação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas Capitais dos Estados da República Escolar de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909.

BRASIL. **Decreto nº. 7.690 de 2 de março de 2012.** Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 02 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal.** 2016. Disponível em: <<http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

MOUTINHO, Sônia Oliveira Matos. **Práticas de leitura na cultura digital de alunos do ensino técnico integrado do IFPI – Campus Teresina Zona Sul.** 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SILVA, Divina Aparecida da; ARAUJO, Iza Antunes. **Auxiliar de biblioteca: técnicas e práticas para formação profissional.** 7. ed. Brasília/DF: Thesaurus, 2014.

CAPÍTULO 9

A PSICOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CAMPUS EM IMPLANTAÇÃO

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa¹

1 INTRODUÇÃO

As primeiras ofertas do ensino profissionalizante no Brasil foram destinadas, exclusivamente, para a formação técnica de um público que por muito tempo não teve acesso às oportunidades de ingresso na educação regular. Entre os anos de 1930 e 1945, com a expectativa do crescimento industrial no país, essa modalidade de ensino passou a integrar as políticas educativas, a fim de ampliar a formação “intelectual” e “para o trabalho” no contexto educativo (CUNHA, 2005).

Com a transformação das Escolas Técnicas e dos Centros Federais em Institutos Federais, a educação profissional e tecnológica tornou-se uma modalidade de ensino fundamentada na articulação entre a produção do conhecimento, a pesquisa e as questões do mundo do trabalho. Para tanto, investimentos na formação integral em diferentes níveis de ensino e na formação inicial e continuada foram realizados para oportunizar o acesso da educação para muitos e, a partir daí, dispor à comunidade acadêmica currículos integrados à práxis.

A expansão dos Institutos Federais permitiu a ampla oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes regiões do Brasil que, até então, não possuíam estruturas de ensino destinadas a essa modalidade e encontravam-se desprovidas de investimentos em uma educação para muitos. Com a implantação de 603 unidades, reunidas em 38 IFET's, 02 CEFET's nos 26 Estados e Distrito Federal (BRASIL, 2014), foram estruturados espaços de formação em potencial para alavancar o acesso à educação básica, por meio do ensino técnico integrado, e para contribuir com a democratização do acesso ao ensino superior. Esse compromisso educativo e institucional refletiu o grande desafio para os gestores, professores e técnicos no processo da escolarização e, inclusive para o psicólogo escolar, que pode

¹ Psicóloga pela Universidade Estadual do Piauí. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília. Trabalha no Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia. E-mail para contato: ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

contribuir para a promoção do desenvolvimento humano inerente à formação qualificada e cidadã da comunidade acadêmica.

Tradicionalmente, a intervenção psicológica no contexto educativo tem sido destinada para o acolhimento de queixas escolares na educação básica; solução de conflitos entre docentes e discentes; apoio psicológico e participações em reuniões e conselhos de classes (Martínez, 2010). No âmbito da educação profissional e tecnológica a inserção da Psicologia Escolar é, ainda, uma realidade com produção acadêmica pouco expressiva (FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016a; FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016b; WITTER, 1999; PREDIGER; NEVES, 2014). No entanto, a presença do psicólogo escolar nos IFET's tem crescido gradativamente, tendo como circunstâncias favoráveis à atuação desse profissional às constantes mudanças no perfil discente, as políticas de ensino e a ampliação da formação profissional.

Nessa direção, este artigo tem como objetivo caracterizar as práticas da Psicologia Escolar em um campus em implantação pertencente ao Instituto Federal de Goiás que, por meio do relato de experiência, pretendeu retratar as especificidades do processo educativo e as potencialidades da intervenção psicológica nesse contexto. Este relato de experiência está vinculado à inserção da autora no campo de pesquisa e fez parte de um projeto profissional maior enquanto psicóloga escolar da instituição. Durante o período de inserção e coleta de dados, momento em que integrei à Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, realizaram-se registros em formato de diário de campo. Essas anotações continham uma descrição detalhada das observações e análise sobre as atividades realizadas ao longo do ano letivo.

O cenário do estudo foi o Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia que está localizado na região leste do estado e no entorno do Distrito Federal. Nesse campus, o Serviço de Psicologia integra a Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do campus. O profissional da psicologia trabalha em equipe com o pedagogo e com o técnico em assuntos educacionais, com o intuito de acompanhar e de apoiar o discente em sua trajetória de desenvolvimento e desempenho acadêmico. Este relato de experiência demarca as primeiras atividades da psicóloga escolar durante o período de implantação do campus. Vale ressaltar que as práticas desenvolvidas integraram o plano de trabalho da profissional durante os três primeiros anos desse Instituto Federal na região.

2 CONTEXTUALIZANDO A EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

A história da criação do Instituto Federal de Goiás tem sua trajetória inicial associada à política nacional de educação que, no ano de 1909, responsabilizou o Estado pela formação profissional. No governo de Nilo Peçanha o Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909) autorizou a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices. A princípio nesses espaços seriam oferecidos cursos profissionalizantes gratuitos para garantir o aperfeiçoamento dos futuros trabalhadores, oriundos de condições socioeconômicas desfavoráveis, no âmbito das oficinas de trabalhos manuais (MANFREDI, 2002). Essa formatação, mesmo sendo reprodutora da concepção de que o ensino profissional atenderia os “desvalidos” e “marginalizados”, foi uma das precursoras das primeiras Escolas Técnicas Federais no Brasil (RAMOS, 2011).

Na Era Vargas (1930-1945), o Brasil vislumbrou um cenário de crescimento populacional e no segmento industrial. Esse fato mobilizou os diferentes movimentos políticos e sociais defensores de uma educação articulada com as condições promissoras de desenvolvimento do país. Nessa direção, as reformas educacionais foram previstas para ampliar a formação profissionalizante e oferecê-la para que efetivamente a população estivesse preparada técnica e profissionalmente para o mercado de trabalho (SALES; OLIVEIRA, 2011).

Foi com a Reforma Capanema (BRASIL, 1942), responsável pela implementação de um conjunto de leis orgânicas no âmbito da educação, que as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas para Escolas Industriais e Técnicas. Mesmo com essa medida, o ensino profissionalizante oferecido nesses espaços ainda sustentava a separação entre os níveis de formação secundária e profissionalizante, bem como o público-alvo ser proveniente de classes sociais mais baixas (GOMES, 2013).

No ano de 1959, foram implementadas diferentes tentativas legais para integrar o ensino profissionalizante ao ensino médio e, ainda, para minimizar a dualidade entre a formação regular e a técnica. Nesse período, as Escolas Industriais e Técnicas deram lugar para as Escolas Técnicas Federais (ETF's) no Brasil. O objetivo das ETF's era alavancar o processo de aceleração da indústria nacional por meio do ensino técnico de qualidade e influenciar na capacitação de trabalhadores. Ocorre que nesses espaços formativos foram observados o aprimoramento da formação no ensino médio técnico, a mudança no perfil socioeconômico dos estudantes e o crescimento do número de interessados por cursos universitários. Diante desses fatores, no final da década de 1970, houve mais uma

movimentação política para reestruturar as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's).

Os Centros Federais foram os responsáveis pela oferta de cursos de curta duração na educação profissional e tecnológica, a fim de garantir a formação de nível médio no segmento industrial e para formar professores e especialistas nas áreas de Engenharia e Tecnologias (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012). De acordo com Carvalho (2010), a perspectiva defendida pelos CEFET's era a do fortalecimento e do compromisso com o nível profissionalizante de ensino, com a oportunidade de acesso à educação superior e ampliação da força de trabalho qualificada para a indústria e tecnologia. Mesmo sendo uma concepção inovadora e pautada na política desenvolvimentista do país, os CEFET's ainda não foram suficientes em estrutura e na implementação da política educativa para esse fim.

Em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) responsável pela incorporação de algumas Escolas Técnicas Federais e pela transformação dos Centros Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's). Os Institutos Federais são constituídos por 603 unidades, reunidos em quarenta unidades sede no país. Nesses espaços são oferecidos cursos voltados para a educação profissional e tecnológica desde o ensino médio técnico até a pós-graduação (BRASIL, 2008). Atualmente, os IFET's têm representado uma política de vanguarda no contexto do ensino profissionalizante, pois têm buscado superar a concepção de uma educação meramente instrucional para uma formação articulada com a produção do conhecimento e as questões do mundo do trabalho.

Diante desse cenário é que a trajetória do Instituto Federal de Goiás se circunscreveu. Ainda na primeira capital do Estado, em Cidade de Goiás, teve-se o registro da Escola de Aprendizes Artífices. No ano de 1942, já em Goiânia, essa escola deu lugar a Escola Técnica para ofertar cursos profissionalizantes na área industrial. Posteriormente, já em 1999, a Escola Técnica foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. Com o CEFET, pode-se inserir também a oferta de ensino superior, com destaque para os cursos de formação de tecnólogos, bem como desenvolver pesquisa e promover a extensão. Com as mudanças defendidas e promovidas pela política da educação profissional e tecnológica, o CEFET foi transformado em Instituto Federal de Goiás. Atualmente, o IFG é constituído por catorze campi e tem a capacidade de receber anualmente quase vinte mil alunos. No âmbito da educação Básica o Instituto Federal oferece os cursos de Ensino Médio Técnico, predominantemente, nas áreas das Engenharias, Tecnologias e Agronegócio. Na educação superior dispõe dos cursos voltados para a Tecnologia, Engenharias e Licenciaturas. Na Pós-

Graduação *Latu sensu* e *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional), são oferecidos os cursos nas áreas da Educação, Exatas e Tecnologia.

Neste relato de experiência, o Instituto Federal de Goiás campus Luziânia foi o cenário para discutir e analisar as práticas desenvolvidas pela Psicologia Escolar, sendo a autora desse capítulo a primeira técnica responsável por essas atividades na primeira etapa do processo de implantação e acompanhamento da comunidade acadêmica nessa região. Como os recortes históricos e políticos apresentados apontaram, a implantação de um campus corresponde à ampliação da função social da escola, a universalização do ensino e a promoção do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Atualmente, o campus Luziânia oferece os cursos Técnicos em Informática para Internet, Química e Edificações na modalidade integrado ao ensino médio. Ainda no nível médio, com a educação de jovens e adultos, oferece o curso Manutenção e Suporte em Informática. E na educação superior dispõe dos cursos de Licenciatura em Química, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Bacharelado em Sistemas de Informação. No ano de 2016, foi registrado o total de 650 alunos regularmente matriculados no campus. Para atender às especificidades educativas, institucionais e às particularidades do perfil discente identificadas em um campus em implantação, a Psicologia Escolar é vista como uma das áreas capazes de contribuir para o desenvolvimento da comunidade acadêmica no âmbito do ensino e da aprendizagem, para o fortalecimento dos espaços estudantis e, ainda, para a transformação social por meio de uma formação integrada à práxis.

3 SERVIÇO DE PSICOLOGIA NO CAMPUS: DO APOIO À ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

A experiência que se segue, aconteceu junto ao trabalho da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, no interior do estado de Goiás. Essa Coordenação, subordinada à Chefia de Departamento do campus cuja responsabilidade de acompanhar e apoiar o discente, de orientar e atender às solicitações de melhoria do desempenho acadêmico e estudantil. As atribuições da Coordenação envolvem o acompanhamento pedagógico das turmas e alunos, o atendimento aos pais ou responsáveis, a condução do processo de escolha dos representantes de turma, a divulgação das informações de interesse dos discentes, o recebimento, a distribuição e o recolhimento dos livros didáticos e a participação das reuniões de pais e professores. Esse setor é composto por uma equipe multidisciplinar com profissionais das áreas da Pedagogia, Psicologia e do Técnico em Assuntos Educacionais.

O Serviço de Psicologia foi estruturado para desenvolver atividades complementares junto ao processo de ensino e aprendizagem, recepcionar novos estudantes regulares e de outras instituições de ensino fundamental, apoiar os processos envolvendo a concessão de benefícios sociais aos estudantes e conduzir projetos de pesquisa e extensão. Esse conjunto de ações integrou as primeiras ações de estruturação do serviço e de consolidação da proposta educacional no referido campus em implantação. Nessa direção, a proposta desse serviço buscou inicialmente atender ao público discente e contribuir para os processos de desenvolvimento humano presentes no decorrer da formação.

3.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS JUNTO AO APOIO PEDAGÓGICO

Para apoiar o processo de ensino e aprendizagem da comunidade acadêmica, o Serviço de Psicologia desenvolveu ações em parceria com a Coordenação de Registro Acadêmico e com Departamento das Áreas Acadêmicas do campus. Com o suporte técnico do Registro Acadêmico, podem-se obter os dados referentes à trajetória escolar dos estudantes e, ainda, extrair os indicadores de desempenho acadêmico desses discentes. A partir da análise dessas informações, a psicóloga escolar participava de reuniões com os docentes, cuja pauta era discutir o planejamento acadêmico e as principais dificuldades escolares dos estudantes no decorrer do ano letivo.

No período de acompanhamento da trajetória acadêmica, a psicóloga escolar construiu junto com a pedagoga alguns instrumentos para registro das demandas dos discentes, docentes e Chefia de Departamento. Para as demandas dos discentes foram disponibilizados horários individuais e coletivos para desenvolver o espaço de fala desse público e, principalmente, de crítica e tomada de decisões a partir da análise do contexto institucional. Os estudantes, em sua maioria, apresentavam queixas relacionadas às dificuldades em apreender o conteúdo das disciplinas, má administração do tempo de estudo, dificuldades relacionais entre pares e docentes, ausência de motivação para permanecer no curso escolhido e interesse por desenvolver autonomia no novo espaço de formação. O planejamento e execução dessa intervenção sustentaram-se na premissa de que a psicologia escolar deve estar comprometida com atividades que promovam o desenvolvimento humano e que não seja exclusiva em solucionar às queixas escolares e desordens de comportamento dos discentes em um plano individual (GUZZO et al., 2010).

As intervenções eram conduzidas por meio da escuta psicológica e registro em formulários online para monitoramento dos casos em questão. Após esse acolhimento, a

psicóloga escolar orientava os estudantes a organizarem seus objetivos acadêmicos em ordem de prioridade e metas. Desse modo, o discente poderia desenvolver competências cognitivas e técnicas para lidar com as rotinas escolares e, assim, recorrer ao docente para solicitar suporte no processo de aprendizagem. Em concordância ao disposto por ANDRADA (2005), a ênfase da intervenção psicológica está para além do caráter clínico, pois não é suficiente para abarcar as complexidades que perpassam o contexto educativo. De acordo com a autora, a atuação desse profissional deve privilegiar as teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem, a inclusão dos familiares e educadores no processo de formação do aluno; os múltiplos fatores que compõem as dimensões psicológicas na formação para que, assim, o psicólogo escolar possa planejar as possíveis intervenções.

Observou-se que muitos estudantes recorriam ao serviço de psicologia para evitar reprovações e dependências em disciplinas durante o curso. Para além dessa preocupação importante apresentada por eles, a psicóloga escolar juntamente com a pedagoga buscava desenvolver trabalhos com os representantes de turma para discutir o papel da escola, as especificidades da formação, o compromisso com as rotinas acadêmicas e a efetiva participação dos estudantes nos diferentes espaços institucionais.

Na perspectiva de desenvolver projetos de caráter educativo e promotor de mudanças das trajetórias escolares de estudantes no campus, a psicóloga escolar também organizou ciclos temáticos para discutir o papel da educação profissional e tecnológica na formação em nível médio e superior; promover o debate acerca da violência contra a mulher; sobre os mitos e verdades a respeito da drogadição; os desafios para acessar o mercado de trabalho e, ainda, a escolha profissional. A condução desses debates era mediada pela própria psicóloga em parceria com os profissionais de diferentes áreas (pedagoga, professores, médico, assistente social, representantes de organizações de trabalho público e privado) e oferecidos mensalmente. O acesso era estendido para estudantes, profissionais e comunidade externa com o objetivo de esclarecer, discutir e orientar a todos a despeito dos temas em questão.

A atuação profissional em equipe e voltada para as temáticas que constituem o cotidiano acadêmico tem sido uma prerrogativa do serviço de psicologia no campus. Para FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO (2016a), o psicólogo por estar lotado em setores vinculados ao apoio ao estudante, à coordenação sociopedagógica, às coordenações pedagógicas e afins tem possibilidades de propor ações coletivas com a equipe multidisciplinar (pedagogos, assistentes sociais e/ou outros técnicos). Essa parceria introduz discussões relevantes para a formação do discente e introduz o caráter desenvolvimentista e preventivo da intervenção psicológica no contexto educativo (MARINHO-ARAÚJO, 2014; MARTÍNEZ, 2010).

Diante do exposto, a Psicologia Escolar apresenta-se, portanto, como um campo de atuação em que a caracterização e análise do contexto institucional pode privilegiar as construções da subjetividade social da escola, a fim de fundamentar práticas promotoras de mudanças relevantes para o pleno desenvolvimento do processo educativo (MARTÍNEZ, 2010). Para tanto, cabe ao psicólogo escolar propor atividades que superem as concepções tradicionais de adaptação e de psicologização das práticas educativas (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

3.2 ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES

Outra ação desenvolvida pela psicóloga escolar no campus em implantação, em conjunto com a pedagoga, assistentes administrativos e alguns docentes, referia-se ao acolhimento dos novos estudantes e daqueles que ainda não integravam regularmente o corpo discente. A “Calourada” e o projeto “Conhecendo o IFG” eram atividades destinadas para esses públicos, respectivamente.

Os estudantes recém-aprovados no processo seletivo do campus passam a pertencer a uma rotina escolar que articula a formação acadêmica e profissional em um espaço integral. A própria instituição possui uma organização pedagógica diferenciada das demais instituições de ensino, em que o estudante possui uma autonomia para participar das aulas, circular em diferentes atividades promovidas pela escola e, ainda, conviver com diferentes perfis de estudantes (como é o caso dos que estão no nível superior de ensino e na educação de jovens e adultos, por exemplo). Nessa direção, a “Calourada” é uma ação interdisciplinar em que participam do planejamento os profissionais da Psicologia, Pedagogia, Técnico em Assuntos Educacionais, Docentes e estudantes veteranos. Com essa proposta, a psicóloga escolar era a responsável por apresentar a estrutura do Serviço de Psicologia, as características do funcionamento dos atendimentos e mediar o debate com os estudantes recém- ingressos e com os veteranos sobre as expectativas da formação proporcionada nessa instituição. Por meio dessa atividade, fazia-se o registro dos indicadores das expectativas dos estudantes, a fim de produzir uma síntese do que foi construído coletivamente e fundamentar possíveis solicitações de mudanças ou melhorias no convívio acadêmico no campus.

No tocante à atividade “Conhecendo o IFG”, a psicóloga escolar participou das primeiras edições do projeto. Essa ação tem como principal finalidade a divulgação do Instituto Federal de Goiás nas escolas públicas municipais e estaduais que integram a região. A sua edição acontece de duas formas: os servidores do campus visitam as escolas para levar

informações, e os alunos de outras escolas também visitam o campus para conhecer mais de perto como é a unidade e os cursos que são oferecidos. Embora não seja uma atividade específica da Psicologia Escolar, a participação foi de extrema relevância para aproximar o Serviço de Psicologia de potenciais futuros alunos da instituição e também desmistificar o trabalho da psicóloga escolar em outras realidades de ensino.

A participação da psicóloga escolar nesse projeto correspondeu a um compromisso ético e político de contribuir para a ampliação da função social da escola, evidenciando as particularidades da formação da educação profissional e tecnológica nos processos de desenvolvimento dos estudantes e dos profissionais que integram a instituição. De acordo com Sant'Ana e Guzzo (2014), imprimir esse compromisso em prol da mudança social não é um processo simples de ser implementado; no entanto, o psicólogo escolar pode auxiliar o processo de fortalecimento e conscientização dos agentes educativos em diferentes momentos da trajetória acadêmica dessa comunidade.

Apresentar as possibilidades da Psicologia Escolar, para além do atendimento das queixas escolares, é defender uma atuação em que predomine o diálogo com a estrutura administrativa, pedagógica, com os discentes e com a comunidade acadêmica. Promover espaços de acolhimento e interação dos discentes com sua realidade é uma forma de apresentar a mediação como um recurso imprescindível para mobilizar o processo de tomada de consciência desses personagens acerca das potencialidades de uma formação crítica e emancipatória (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016a).

3.3 APOIO À ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010) dispõe sobre ações capazes de garantir a igualdade de acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes no âmbito do rendimento acadêmico, do bem-estar e da inclusão escolar. Nessa direção, o Departamento destinado à Assistência Estudantil do campus foi organizado para conduzir essas políticas institucionais e atender às necessidades dos estudantes em situações de necessidades educativas específicas ou vulnerabilidade social.

A participação da psicóloga escolar nesse setor foi prevista para auxiliar na condução das entrevistas dos estudantes no âmbito das questões psicossociais. A cada publicação do edital previsto para conceder o benefício, a psicóloga escolar assumia a responsabilidade pela realização de entrevistas com os estudantes por meio do preenchimento de um questionário

socioeconômico e de questões abertas sobre a trajetória escolar do discente, da composição familiar e das expectativas desse estudante com sua formação.

Essa frente de intervenção encontra subsídios na produção acadêmica de FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO (2016a) ao apontar que a psicologia escolar no âmbito da assistência estudantil dos Institutos Federais propõe acolhimento psicossocial aos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Vale ressaltar que nesse departamento não há uma obrigatoriedade para a atuação do psicólogo escolar. Por outro lado, as competências técnicas desse profissional associada a uma concepção de intervenção ampliada e institucional podem contribuir fortemente para inclusão escolar e proporcionar espaços de diálogo e crítica com as áreas do Serviço Social e Pedagogia na forma de conduzir e monitorar as ações afirmativas (SAMPAIO, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historicidade da educação profissional e tecnológica, de acordo com as contribuições teóricas apresentadas (CUNHA, 2005; GOMES, 2013; MANFREDI, 2002; RAMOS, 2011), compõe a proposta educativa do Instituto Federal de Goiás no que diz respeito à ampliação da oferta de cursos e ao acesso da educação para muitos mediante à interiorização de seus campi. Com relação ao diálogo entre a formação acadêmica e profissional, acredita-se que ainda há um processo em curso de implementação, principalmente nos campi criados mais recentemente, a exemplo da realidade que foi apresentada neste relato.

Apesar de ser um espaço de formação que requer o envolvimento de diferentes agentes educativos, o que se observa na prática é que ainda não se evidencia a participação plena do psicólogo escolar como um dos atores para promover mediação e processos de desenvolvimento da comunidade acadêmica durante sua trajetória formativa. Neste relato de experiência, observou-se que as práticas da psicóloga escolar ainda estavam vinculadas ao atendimento exclusivo das demandas dos estudantes. Por outro lado, a expectativa com a intervenção psicológica era de ser de ampliá-la e estendê-la para muitos, por meio de um planejamento institucional e coletivo voltado para os processos de ensino e aprendizagem e, ainda, do desenvolvimento de competências dos demais profissionais.

A presença da Psicologia Escolar em um campus em implantação é uma evidente contribuição para o que se defende por democratização do acesso ao ensino e pela consolidação da instituição em um novo contexto socioeconômico. Além disso, oportuniza

espaços para intervenções coletivas e institucionais com um conjunto de outros profissionais (pedagogos, assistentes sociais, coordenadores de cursos e professores), na perspectiva de tornar a formação do estudante coadunada com a proposta de uma educação profissional e tecnológica qualificada e transformadora de realidades.

Entende-se que o campus em implantação pode ser um cenário para as práticas educativas exitosas, pois é um espaço concebido para oportunizar formação de qualidade para a comunidade e promover o desenvolvimento econômico da região nas mais diferentes modalidades de ensino. No tocante à Psicologia Escolar há um longo e promissor caminho a ser percorrido, principalmente no que diz respeito à construção de diretrizes norteadoras para atuação desse profissional no contexto da educação profissional e tecnológica. Apesar da inserção desse profissional não ser uma novidade na referida Instituição de Ensino, constata-se que a necessidade de discutir amplamente sobre as potencialidades da intervenção psicológica com a gestão institucional, os docentes e os estudantes ainda precisam estar vinculadas a uma política pública voltada para essa modalidade de ensino. Ampliar a atuação do psicólogo escolar, para além das queixas escolares, é compreender que esse profissional pode mediar intencionalmente ações promotoras de desenvolvimento humano para muitos e, assim, contribuir efetivamente para as práticas de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal de Goiás.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade da autora. As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, n.18, p. 196-199, 2005.

AZEVEDO, Luís Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender quem? **Revista Educação Profissional**, Natal, n.38, v.2, p. 27-40, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/D7566.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 4.244, 09 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2014.** Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995-2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20 n. 60, p. 51- 76, 2010.

CUNHA, Luís Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** Brasília: Editora UNESP, 2005.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para a atuação profissional. In VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. (Org.). **Psicologia escolar: Que fazer é esse?**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016a.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar na educação profissional e tecnológica: Contribuições para a educação superior. In DAZZANI, Maria Virgínia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais.** Campinas, SP: Alínea Editora, 2016b.

GOMES, Helica Silva Carmo. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: Uma história de dualismos e racionalidade técnica. In BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Org.), **A educação profissional no Brasil.** Campinas, SP: Alínea Editora, 2013.

GUZZO, Raquel et al. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, n. 26, p. 131-141, 2010.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In GUZZO, Raquel (Org.). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública;** Campinas SP: Alínea, 2014.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, n.23, v.83, p. 39-56, 2010.

PREDIGER, Juliana; NEVES, Rosane Azevedo. Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n.4, 931-939, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional: história e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de (Org.). **Cultura, saberes e práticas**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Explorando Possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (Org.). **Psicologia escolar: interfaces e contextos de pesquisa e intervenção**. Campinas: Alínea, 2009.

SANT'ANA, Izabella; GUZZO, Raquel. O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: diálogos e possibilidades de atuação. In GUZZO, Raquel (Org.). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Editora Alínea, 2014

WITTER, Geraldina Porto. Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In GUZZO, Raquel (Org.), **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Editora Alínea, 1999.

CAPÍTULO 10

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: a perspectiva dos TAE do IFSC da região Oeste de Santa Catarina

Julina Karen Fonseca Coutinho¹

Danieli de Almeida²

Fernanda Knorts de Almeida³

1 INTRODUÇÃO

A sociedade moderna, também conhecida como Sociedade do Conhecimento, de acordo com Timossi (et al., 2009), distingue-se, em sua organização do trabalho, daquela vivida nos primórdios da Revolução Industrial. Apesar dos benefícios que o trabalho nas fábricas proporcionou à sociedade atual, o trato dispensado aos trabalhadores daquela época, hoje é considerado inaceitável. O capital humano, na atualidade, representa uma vantagem competitiva e o trabalho deixou de ser um instrumento ou meio de subsistência para tornar-se um processo multifatorial. Neste cenário em que o ser humano é o centro motor, o estudo da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) é um dos elementos que visa melhorar as condições laborais para que a execução das tarefas também proporcione satisfação e bem-estar aos indivíduos.

Tendo em vista a importância da QVT para proporcionar satisfação aos trabalhadores e um ambiente organizacional saudável e produtivo, a presente pesquisa buscou atender ao objetivo de analisar a Qualidade de Vida no Trabalho sob o ponto de vista dos Técnicos Administrativos em Educação dos *campi* do IFSC da região Oeste de Santa Catarina, a fim de contribuir para a promoção do desenvolvimento de melhorias no ambiente de trabalho destes servidores.

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que constitui o cenário de estudo desta análise, consiste em uma instituição pública federal, cuja finalidade é oferecer formação e qualificação em áreas diversas, em níveis e modalidade de ensino variados, além de

¹ Graduada em Administração (UFFS). Administradora do IFSC – Câmpus São Carlos.

Email: juliana.coutinho@ifsc.edu.br

² Especialista em PROEJA (IFSC). Coordenadora de Gestão de Pessoas do IFSC - Câmpus São Carlos.

Email: danieli@ifsc.edu.br

³ Especialista em Gestão de Recursos Humanos (Facinter). Assistente em Administração do IFSC - Câmpus São Carlos. E-mail: fernanda.almeida@ifsc.edu.br

desenvolver pesquisas e novos processos, produtos e serviços, em conjunto com os setores produtivos do estado. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC 2015-2019 (2014), a instituição conta com uma Reitoria, um Centro de Referência em Formação e Educação à Distância (CERFEAD) e vinte e dois *campi*, dos quais, cinco situam-se na região Oeste, sendo eles: Chapecó, São Carlos, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste e Xanxerê.

Este estudo é composto por seis seções. A primeira apresenta a introdução do tema abordado, tendo como foco a QVT e sua perspectiva no setor público. Além disso, apresenta-se o objetivo da análise. O segundo tópico aborda aspectos referentes à gestão de pessoas no serviço público, a QVT, e o modelo de Walton. Em seguida, a terceira seção trata da metodologia adotada para possibilitar a execução do estudo. O quarto tópico refere-se a uma breve explanação acerca do IFSC. O quinto item constitui a caracterização da amostra, bem como os resultados e discussões provenientes dos dados coletados. Por fim, têm-se as considerações finais.

2 GESTÃO DE PESSOAS E QVT NO SERVIÇO PÚBLICO

Dutra (2016, p. 17) caracteriza a gestão de pessoas como um conjunto de políticas e práticas que possibilitam que as expectativas entre a organização e as pessoas sejam conciliadas e, posteriormente, realizadas. Neste contexto, as pressões internas e externas sofridas pelas organizações influenciam as políticas e práticas organizacionais, assim como o comportamento dos colaboradores.

Com relação à gestão de pessoas na administração pública federal, é preciso destacar que há um rol de legislações, normativas e demais instrumentos que regem a vida funcional do servidor. Ressalta-se a Lei 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. E a Portaria N° 03, de 25 de março de 2013, da Secretaria de Gestão Pública do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que institui as diretrizes gerais de promoção da saúde dos servidores públicos federais.

Dentre os conceitos abrangidos pela gestão de pessoas, este estudo destaca a Qualidade de Vida no Trabalho, que consiste na identificação dos aspectos favoráveis e desfavoráveis encontrados no ambiente organizacional, buscando sua melhoria e um trabalho mais humanizado. O trabalho não deve criar obstáculos para que os trabalhadores

desempenhem outros papéis em sua vida pessoal, tais como de cidadão e de familiar, devendo colaborar para o desenvolvimento social em geral (ROSOW; ONDRACK; EVANS, 2001).

Ao tratar da evolução dos conceitos da Qualidade de Vida no Trabalho, Frossard (2009) cita Fernandes (1996) conforme apresentado no quadro em seguida.

ANO	AUTOR	ABORDAGENS e CONCEITOS
1973	R.E. Walton	A expressão QVT tem sido usada para designar uma preocupação com o resgate de valores humanísticos e ambientais, que vêm sendo negligenciados em favor do avanço tecnológico, da produtividade e do crescimento econômico.
1975	Willians Faune e Robert Dubin	QVT associa-se aos atributos do projeto do cargo ocupado pelo indivíduo, considerando o nível de autonomia, oportunidade para criatividade e reconhecimento pela realização do trabalho.
1980	Cleber P. Aquino	Quando o trabalhador não se sente integrado e aceito em seu ambiente de trabalho, tende a cuidar, primeiramente, de seus interesses particulares e, se sobrar tempo, trabalhar pela empresa.
1982	J.L. Bergeron	QVT consiste na aplicação concreta de uma filosofia humanista pela introdução de métodos participativos, visando modificar um ou vários aspectos do meio-ambiente de trabalho, a fim de criar uma nova situação mais favorável à satisfação dos empregados e à produtividade da empresa.
1983	David A. Nadler e Edward E. Lawler	QVT é uma maneira de pensar a respeito das pessoas, do trabalho e das organizações
1996	Eda Fernandes	QVT é a gestão dinâmica e contingencial de fatores físicos, tecnológicos e sócio-psicológicos que afetam a cultura e renovam o clima organizacional, refletindo-se no bem-estar do trabalhador e na produtividade das empresas.

Quadro 1 – Evolução dos conceitos de QVT.

Fonte: Adaptado de Fernandes (1996 apud FROSSARD, 2009).

Esta pesquisa destaca os conceitos abordados no modelo de Walton, conforme apresentado no tópico a seguir.

2.1 MODELO DE WALTON

Diversos autores consideram a QVT sob o ponto de vista do modelo de Walton. Rosa (2012) e Santos (2012) citam Walton (1973), destacando a visão do autor de que a QVT compreende, além dos aspectos legislativos, com o intuito de assegurar os direitos dos trabalhadores, também o atendimento das necessidades e aspirações humanas, além da responsabilidade social da organização.

A primeira dimensão considerada no modelo de Walton é a compensação justa e adequada. Neste quesito, Ribeiro e Santana (2015) esclarecem que, para Walton, a compensação justa relaciona-se ao pagamento conforme as atividades realizadas em cada cargo, levando-se em conta a média de pagamentos de outras organizações. Já Freitas e Souza

(2009) declaram que, para Walton, a compensação é considerada adequada se a mesma for suficiente em comparação aos padrões sociais ou subjetivos do trabalhador.

A segunda dimensão são as condições de segurança e saúde no trabalho, que considera “a jornada de trabalho e ambiente físico adequado a saúde e bem-estar da pessoa” (CHIAVENATO, 2014, p. 421). Freitas e Souza (2009) destacam que, segundo Walton, são considerados nessa dimensão elementos como horas de trabalho razoáveis, pagamento de horas extras, condições do ambiente físico do trabalho, que reduzam riscos de doenças e acidentes, e limitações quanto à idade conforme determinados critérios referentes ao trabalho.

A terceira dimensão é denominada de uso e desenvolvimento de capacidades. Rosa (2012) evidencia que, conforme Walton, esta dimensão abarca os seguintes aspectos, a saber, autonomia, significado e identidade da tarefa, variedade de habilidades, e retro informação. Ao tratar desta categoria sob o ponto de vista de Walton, Ribeiro e Santana (2015) declaram que a mesma tem o objetivo de avaliar a QVT quanto às oportunidades que o trabalhador possui em aplicar suas habilidades e conhecimentos em seu dia a dia.

Em relação ao quarto fator, oportunidade de crescimento e segurança, segundo Santos (2012) e Freitas e Souza (2009), Walton considera a expectativa de utilizar conhecimentos e habilidades, expandidos e novos, em trabalhos futuros. Envolve também a oportunidade de progresso dentro da organização, com o reconhecimento familiar e de demais associados, além da segurança de emprego, que assegura a renda do empregado.

A quinta dimensão consiste na integração social na empresa, que conforme Walton (1973 apud ROSA, 2012), abarca os quesitos de igualdade de oportunidades, relacionamento e senso comunitário. Ao retratar este fator, Freitas e Souza (2009) citam que Walton considera atributos, tais como, ausência de preconceitos no ambiente de trabalho; igualitarismo; mobilidade, por exemplo, para trabalhadores que apresentem potencial de se qualificar para níveis superiores; grupos de apoio e ajuda mútua; senso comunitário; e abertura interpessoal, tendo em vista como os trabalhadores relatam suas ideias e sentimentos entre si.

O critério seguinte é denominado de constitucionalismo, sobre este fator, Ribeiro e Santana (2015) destacam que Walton considera a existência de decisões, dentro das organizações, que podem priorizar interesses pessoais em detrimento do trabalhador. Deste modo, o constitucionalismo visa proteger o trabalhador contra decisões arbitrárias, tendo como critérios a “privacidade, liberdade de expressão, equidade e igualdade entre os trabalhadores perante a lei”. (RIBEIRO; SANTANA, 2015, p. 89)

Quanto à sétima dimensão, trabalho e espaço total de vida, de acordo com Rosa (2012), Walton ressalta o papel balanceado no trabalho. Freitas e Souza (2009) acrescentam

que, segundo Walton, o trabalho pode impactar positiva ou negativamente na vida pessoal e familiar do trabalhador, sendo que de maneira equilibrada, não excede, em suas atividades, o tempo familiar e de lazer do indivíduo.

O último fator, relevância social da vida no trabalho, conforme Chiavenato (2014), envolve a imagem da empresa, sua responsabilidade social pelos produtos e serviços, pelas práticas de emprego e administração eficiente com regras bem definidas de funcionamento. Freitas e Souza (2009) contribuem que, para Walton, este quesito pode afetar a autoestima do trabalhador, podendo depreciar seu próprio trabalho ou carreira.

Tendo em vista os conceitos apresentados neste capítulo, o tópico seguinte tratará dos procedimentos metodológicos empregados para a análise dos dados, com o intuito de atender ao objetivo deste estudo.

3 METODOLOGIA

As pesquisas são classificadas, na concepção de Vergara (2013), quanto aos seus fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, esta pesquisa pode ser classificada como descritiva e aplicada.

A pesquisa descritiva, de acordo com Gil (2010), visa descrever características de uma população. Pode, também, objetivar identificar relações possíveis entre variáveis. Incluem-se neste tipo de pesquisa as que têm por finalidade levantar opiniões, atitudes e crenças de um grupo. Este estudo se caracteriza como descritivo, pois visa descrever a perspectiva dos Técnicos Administrativos em Educação - TAE's do IFSC quanto à QVT.

A pesquisa aplicada, por sua vez, objetiva o entendimento da natureza e a fonte de problemas humanos, almeja contribuir para teorias que possam ser aplicadas na resolução de problemas, através da elaboração de programas e intervenções (ROESCH, 2012). Deste modo, esta análise pode ser considerada aplicada, por estudar a percepção dos TAEs do IFSC da região Oeste de Santa Catarina e, a partir disto, buscar contribuir para melhorias na QVT.

Quanto aos meios, este estudo considera-se bibliográfico e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica foi empregada com o intuito de compilar conceitos que possibilitassem o entendimento do assunto em estudo (MARCONI; LAKATOS, 2010). No que tange ao estudo de caso, é caracterizado por Yin (2010) como uma pesquisa que busca a análise de um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto. No presente estudo, busca-se analisar a QVT inserida no IFSC.

Quanto a sua abordagem, esta pesquisa se classifica como qualitativa, pois busca analisar a Qualidade de Vida no Trabalho nos *campi* do IFSC da região Oeste de Santa Catarina. Conforme Flick (2009) a pesquisa qualitativa visa compreender e interpretar determinado tema de maneira aprofundada.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários. Marconi e Lakatos (2010) caracterizam o questionário como um instrumento de coleta de dados, composto por perguntas ordenadas. Segundo os autores, o questionário deve conter uma explicação sobre a natureza de sua pesquisa e sobre sua relevância, com a intenção de despertar o interesse dos participantes. Antes da aplicação do questionário, foi realizado pré-teste com dois servidores TAEs do Campus São Carlos, com o objetivo de testar o questionário formulado e evidenciar possíveis falhas.

Neste estudo, o questionário foi organizado através do instrumento *Google Forms* e encaminhado, por *e-mail*, aos servidores TAEs dos cinco *campi* do IFSC, da região Oeste de Santa Catarina. O questionário contou com 34 questões fechadas e oito questões abertas, não obrigatórias.

Os *campi* que participaram da pesquisa foram: Chapecó, que conta com 46 TAEs; São Carlos, que apresenta 12 TAEs; São Lourenço do Oeste, que possui dois TAEs; São Miguel do Oeste, com 35 TAEs; e Xanxerê, com 25 TAEs; totalizando 120 TAEs. Obtiveram-se 64 respostas ao questionário, resultando em um índice de 53,33% de participação. O número de TAEs em cada localidade, bem como seus respectivos *e-mails*, foram obtidos no sistema DGP (Diretoria de Gestão de Pessoas) do IFSC, em junho de 2016.

A análise dos dados ocorreu inicialmente com a tabulação das respostas obtidas através dos questionários, utilizando ferramentas disponibilizadas pelo *Google Forms* e o *software* LibreOffice Calc. Deste modo, os dados foram descritos e preparados para análise. As variáveis encontradas foram analisadas tendo como base os conceitos teóricos abordados nesta pesquisa. Tal processo permitiu conhecer a perspectivas dos TAEs do IFSC da região Oeste Catarinense, em relação à QVT, possibilitando posterior debate sobre o aprimoramento dos itens.

Considerando os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, o tópico seguinte consiste na apresentação do IFSC, seguido pela caracterização da amostra, resultados e discussões sobre os dados obtidos durante este estudo.

4 O INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

A história do IFSC remete ao Decreto nº 7566/1909 que criou 19 Escolas de Aprendizizes Artífices no país, sendo uma delas localizada em Florianópolis, com o intuito de ofertar formação profissional aos jovens das classes menos favorecidas socioeconomicamente. Desde então, passou por diversas transformações, sendo que em 2008 passou a ser denominado Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Santa Catarina.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019 (2014) do IFSC, a Instituição apresenta como uma de suas finalidades a formação e qualificação profissionais, atuando com ensino, pesquisa e extensão. Visa o desenvolvimento tecnológico de processos, produtos e serviços, de maneira articulada aos setores produtivos e sociais, com o objetivo de promover o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Passando por um processo de expansão e interiorização iniciado em 2006, atualmente o IFSC conta com uma Reitoria, o CERFEAD e 22 *campi*, dos quais, cinco localizam-se na região Oeste de Santa Catarina. O *campus* Chapecó foi implantado em 2006; São Miguel do Oeste em 2009; Xanxerê em 2009, São Carlos em 2011 e, por fim, São Lourenço do Oeste em 2014. O IFSC conta com cursos nas modalidades de Qualificação Profissional – Formação Inicial e Continuada (FIC); Técnico PROEJA; Técnico Integrado; Técnico Concomitante; Técnico Subsequente; Graduação – Tecnologia; Graduação – Bacharelado; Graduação – Licenciatura; Pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

5 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Conforme explicitado na metodologia, o universo desta pesquisa é constituído pelos 120 TAEs da região Oeste de Santa Catarina, sendo a amostra constituída pelos 64 respondentes. Dentre os participantes da pesquisa, 35,94% são do *campus* Chapecó; 29,69% são de São Miguel do Oeste; 20,31% são do *campus* Xanxerê; 12,50% de São Carlos e 1,56% de São Lourenço do Oeste. Em relação ao tempo de exercício no IFSC, 50,00% exercem suas funções há menos de um ano; 26,56% de cinco a dez anos e 23,44% de três a cinco anos. Em relação à faixa etária, 26,56% dos participantes possuem de 31 a 35 anos; 25,00% de 26 a 30 anos; 20,31% mais de 40 anos; 17,19% de 36 a 40 anos e 10,94% de 18 a 25 anos.

Em relação ao gênero, 56,25% do público é feminino e 43,75% dos participantes são do gênero masculino. Quanto à formação dos participantes, 6,25% possuem ensino médio

completo; 26,56% estão cursando ou já concluíram o ensino superior; 53,13% estão cursando ou já concluíram uma especialização; 9,38% estão cursando ou já concluíram mestrado e 4,69% estão cursando ou já concluíram doutorado.

5.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme destacado anteriormente, esta pesquisa utilizou o Modelo de Walton para obter os resultados aqui apresentados, bem como as discussões decorrentes destes. Este Modelo possui oito dimensões, cujas análises são descritas na sequência.

A primeira dimensão tratada no estudo, considerando o modelo de Walton, foi a compensação justa e adequada. Quanto a este quesito, os respondentes foram questionados quanto a sua percepção em relação a sua remuneração, sendo que 42,19% demonstraram estarem satisfeitos ou muito satisfeitos, 34,38% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 23,44% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

Tendo em vista sua remuneração em comparação com a paga por outras instituições públicas e privadas, os TAEs estão satisfeitos ou muito satisfeitos em 43,75%, seguidos por 35,94% insatisfeitos ou muito insatisfeitos e 20,31% nem satisfeitos nem insatisfeitos. Em relação aos benefícios pagos para os servidores (Auxílio-alimentação, Auxílio pré-escolar e Ressarcimento de plano de saúde), 48,44% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos, 26,56% estão satisfeitos ou muito satisfeitos e 25,00% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos.

Considera-se que a satisfação dos servidores em relação a sua remuneração e à remuneração em comparação a outras instituições não especificadas, apresenta índices semelhantes. No entanto, em relação aos benefícios, há um alto índice de servidores que não estão satisfeitos. Este sentimento foi expresso nos comentários deixados por alguns dos respondentes, que indicaram tratamento desigual na carreira, tanto em comparação com outras instituições públicas, quanto em relação aos níveis da própria carreira dos TAEs e em comparação aos docentes.

Além disto, houve indicação da necessidade de reajustes anuais no ressarcimento de planos de saúde. Atualmente está em vigor a Portaria nº 8, de 13 de janeiro de 2016 do MP, que trata sobre a "participação da União no custeio da assistência à saúde suplementar do servidor e demais beneficiários". Esta portaria revogou a Portaria MP nº 625, de 21 de dezembro de 2012. Observa-se que durante cerca de três anos não houve reajuste por parte da União nos valores ressarcidos aos servidores, sendo que os planos de saúde são reajustados anualmente pelas operadoras, geralmente em percentuais acima da inflação. Ainda assim, com

o reajuste em janeiro de 2016, os valores atuais não são equivalentes aos valores cobrados pelas operadoras de planos de saúde, o que pode explicar o descontentamento dos servidores neste quesito.

A segunda dimensão, considerando o modelo de Walton, refere-se às condições de segurança e saúde no trabalho, sobre as quais, primeiramente, questionou-se sobre a quantidade de trabalho de competência do servidor, sendo que, 59,38% estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 23,44% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 17,19% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos. Com relação ao ambiente de trabalho, iluminação, limpeza, ventilação e ruído, 75,00% estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 15,63% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos e 9,38% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos. Quanto aos recursos de informática, como computador, impressora, entre outros, e mobiliário, cadeira, mesas, armários, entre outros disponíveis para o trabalho, 68,75% dos TAEs estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 18,75% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos e 12,50% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos.

Sobre os recursos de material de expediente/consumo, como papel, materiais de escritório, entre outros disponíveis para o trabalho, 79,69% estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 12,50% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 7,81% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos. Dentre os participantes, 32,81% declararam utilizarem equipamentos de segurança para proteção individual ou coletiva, destes, 42,86% consideram-se satisfeitos ou muito satisfeitos quanto aos equipamentos disponibilizados pela instituição, 33,33% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 23,81% insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

Destaca-se que, em relação à maioria dos quesitos desta dimensão, os servidores apresentam-se satisfeitos em grande parte. No entanto, em relação aos equipamentos de proteção individual (EPIs), houve observações quanto a falta de equipamentos, inclusive de equipamentos adequados para Pessoa com Deficiência (PCD). Existência de condições insalubres em alguns espaços, e também insatisfação quanto à exigência de preenchimento de planilhas de acompanhamento dos horários trabalhados em locais insalubres/perigosos, conforme determinado na Instrução Normativa nº 03/2011/GABINETE/IFSC e Acórdão nº 1421/2010 - TCU, que determina controle mais rígido em relação ao uso de locais considerados insalubres ou perigosos, identificando os profissionais que atuem nestes locais com habitualidade.

De acordo com a Orientação Normativa nº 06/2013 da Secretaria de Gestão Pública do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, os servidores que apresentem exposição eventual ou esporádica em ambientes insalubres ou perigosos, ou seja, por um período inferior

à metade de sua jornada de trabalho mensal, não ensejam o direito ao recebimento dos adicionais de insalubridade e/ou periculosidade, o que ocasiona um descontentamento por parte de alguns servidores, visto que em determinados casos, a temporalidade de exposição nestes ambientes, não necessariamente impede a ocorrência de acidentes ou danos à saúde.

O terceiro fator considerado por Walton é o uso e desenvolvimento de capacidades. Neste elemento, os servidores foram questionados sobre sua independência e liberdade de expressão na execução de suas tarefas no seu departamento, sendo que 70,31% indicaram estarem satisfeitos ou muito satisfeitos, 17,19% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 12,50% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos. Quando questionados sobre a oportunidade de opinar em questões referentes à gestão do seu departamento, 75% estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 17,19% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 7,81% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos. A questão seguinte foi em relação à comunicação no departamento, (quanto ao repasse de tarefas, informações, entre outros), de modo que 60,94% demonstraram satisfação ou muita satisfação, 23,44% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 15,63% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

A pergunta seguinte dizia respeito ao *feedback* (retorno) recebido da chefia e de colegas quanto ao desempenho das tarefas no dia a dia, sendo que 48,44% demonstraram estarem satisfeitos ou muito satisfeitos, 31,25% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 20,31% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos. Em seguida, os servidores foram indagados sobre a oportunidade de utilizar seus conhecimentos e/ou habilidades, no seu ambiente de trabalho, apresentando 64,06% de satisfação ou muita satisfação, 18,75% de indiferença e 17,19% de insatisfação ou muita insatisfação. Ao serem perguntados sobre como se sentem diante da importância das tarefas que executam, 70,31% estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 20,31% neutros e 9,38% insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

Dentre os fatores citados, destacamos a visão de Alves (2013), que o *feedback*, não consiste na emissão de opiniões ou de emoções quanto à conduta de um trabalhador, mas deve ser aplicado no sentido de aprimorar o desempenho dos indivíduos. O *feedback* deve ser empregado de modo respeitoso, confiante, claro e construtivo.

No modelo de Walton, o quarto fator a ser considerado em se tratando de QVT é a oportunidade de crescimento e segurança. A primeira pergunta em relação a este item consistia em avaliar a satisfação dos TAEs quanto a possibilidade de crescimento e desenvolvimento profissional no IFSC, sendo que 37,50% estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 29,69% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 32,81% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos. Em relação ao investimento em treinamento e capacitação do IFSC, em

suas áreas de atuação, os servidores sentem-se insatisfeitos ou muito insatisfeitos em 54,69%, 26,56% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 18,75% estão satisfeitos ou muito satisfeitos.

Em seguida, questionou-se como se sentem em relação à estabilidade proporcionada pelo cargo, enquanto servidores públicos, sendo que 78,13% estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 15,63% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos, 6,25% estão insatisfeitos, devendo ser ressaltado que ninguém demonstrou muita insatisfação.

O IFSC atua com um plano anual de capacitação, no entanto, há um índice alto de insatisfação quanto aos treinamentos e capacitações específicos para as áreas de atuação dos servidores.

Embora a Lei 8.112/1990 assegure o direito ao servidor de afastamento para participar em programas de pós-graduação, verifica-se, nos comentários dos servidores, insatisfação quanto a este quesito, diante da dificuldade da concessão do afastamento, sendo um dos fatores de interferência a não existência de previsão legal para substitutos de TAEs afastados. Considera-se que na região Oeste, onde se situam os *campi* analisados, há poucas ofertas de cursos de pós-graduação em instituições públicas, gerando, assim, obstáculos para a busca por qualificação acadêmica nesta região.

O quinto fator consiste na integração social na empresa, para o qual, os servidores responderam como se sentem em relação à igualdade de oportunidades proporcionada pelo IFSC a todos os servidores, sendo que 45,31% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos, 32,81% estão neutros e 21,88% estão satisfeitos ou muito satisfeitos. O próximo questionamento foi quanto à ausência de preconceitos (sexo, idade, cor, religião, orientação sexual, grau de instrução, aparência física) no ambiente de trabalho, sendo que a maioria (62,50%) estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 21,88% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 15,63% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos. Em relação ao coleguismo, companheirismo e/ou empatia entre os servidores do seu local de trabalho, 57,81% estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 23,44% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 18,75% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

A insatisfação premente quanto ao fator igualdade de oportunidades pode ser observada nos comentários dos servidores. Destaca-se a crença, de alguns respondentes, de que há tratamento diferenciado entre servidores TAEs e docentes, o que pode resultar em distanciamento entre os integrantes destas carreiras, o que, por sua vez, pode interferir nos demais fatores da integração social da instituição.

O sexto fator diz respeito ao constitucionalismo, para o qual questionou-se como os servidores se sentem quanto à igualdade no estabelecimento de normas e regras, quanto a

direitos e deveres dos servidores em seu local de trabalho, sendo que 35,94% demonstraram estarem satisfeitos ou muito satisfeitos, 34,38% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos, além de 29,69% que estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos. Em relação ao conhecimento sobre os direitos e deveres no ambiente de trabalho, os servidores estão em sua maioria (56,25%) satisfeitos ou muito satisfeitos, 26,56% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 17,19% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos. Em relação ao sigilo de suas informações pessoais e privacidade em seu ambiente de trabalho, 57,81% estão satisfeitos ou muito satisfeitos, 21,88% estão nem satisfeitos nem insatisfeitos e 20,31% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

Quanto à igualdade no estabelecimento de normas e regras, em relação aos direitos e deveres dos servidores, identifica-se o descontentamento de alguns servidores quanto à divulgação de seus direitos, constantes na Lei 8.112/1990, sendo observada por eles a explicitação frequente de seus deveres.

A sétima dimensão considerada foi o trabalho e espaço total de vida. Quanto ao equilíbrio da jornada de trabalho e dos horários de descanso, os respondentes estão em 65,63% satisfeitos ou muito satisfeitos, o índice de insatisfeitos ou muito insatisfeitos é de 20,31% e os neutros são 14,06%. Em relação à influência que seu trabalho exerce sobre sua vida pessoal (particular, familiar), os TAEs participantes da pesquisa estão satisfeitos ou muito satisfeitos em 57,81%, neutros em 23,44% e insatisfeitos ou muito insatisfeitos em 18,75% das respostas. No IFSC, a jornada de trabalho dos TAEs é regulamentada pela Resolução nº 2, de 17 de setembro de 2014.

Em seguida, avaliou-se a relevância social da vida no trabalho, que demonstrou que, em relação à imagem que o *campus* possui perante a sociedade, os servidores estão 51,56% satisfeitos ou muito satisfeitos, 25,00% neutros e 23,44% insatisfeitos ou muito insatisfeitos. Quanto aos serviços (cursos, projetos de extensão, pesquisas, entre outros) prestados pelo *campus*, considerando a relevância para a sociedade, os respondentes estão 45,31% satisfeitos ou muito satisfeitos, 31,25% neutros e 23,44% insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

Os Institutos Federais seguem a Lei nº 11.892/2008 que, ao explanar sobre as finalidades e características dos Institutos, bem como de seus objetivos, demonstra preocupação quanto à interiorização e atendimento das demandas locais e regionais, de modo a promover o desenvolvimento nos âmbitos socioeconômico e cultural. Essa finalidade é solidificada no IFSC através da sua missão institucional, que é: “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e

cultural". Pode-se destacar, também, que dentre os valores da instituição, há o "compromisso social, pautado pelo reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais".

Por fim, solicitou-se que os servidores atribuíssem uma nota de um a dez para a QVT em seu trabalho, resultando no gráfico apresentado em seguida.

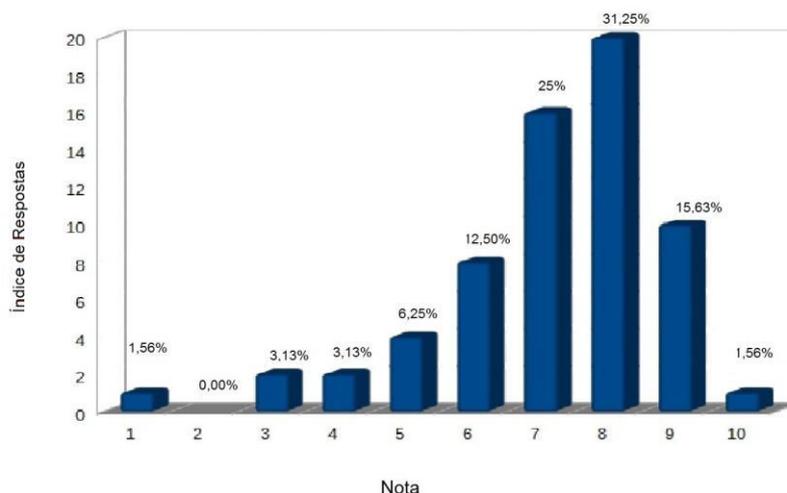


Gráfico 1 – Nota atribuída para a Qualidade de Vida no Trabalho, pelos TAEs do IFSC.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

No gráfico, percebe-se que as notas atribuídas pelos servidores se concentram, em grande parte (56,25%), entre sete e oito, sendo sete a nota média, o que pode denotar a satisfação de grande parte destes servidores em relação à qualidade de vida em seu trabalho.

A partir dos dados obtidos, houve indicações quanto a quesitos que envolvem determinações legais, tais como os benefícios pagos aos servidores e o plano de carreira dos TAEs. Para o aprimoramento destes, é necessário que a legislação seja reavaliada, visando a compatibilização dos benefícios oferecidos pela União aos valores reais gastos pelos servidores, além de uma análise aprofundada do plano de carreira, a fim de torná-lo mais motivador aos servidores, tendo em vista, especialmente, aspectos referentes à igualdade em oportunidades que, em alguns casos, estão previstos em lei, como o afastamento para capacitação.

Quanto ao último item citado, a Lei 12.772/2012 declara que os ocupantes da carreira do Magistério Federal podem ter afastamento concedido para programas de mestrado ou doutorado, a qualquer tempo, enquanto os TAEs devem cumprir três anos de efetivo exercício, para adquirir o direito de se afastar para realizar mestrado e quatro anos para doutorado ou pós-doutorado, conforme a Lei 8.112/1990.

Além disso, a gestão das instituições pode encontrar dificuldades na aplicação prática do afastamento para capacitação de TAEs, já que há um número reduzido de servidores TAEs

em alguns dos *campi* pesquisados e, até o momento, não há previsão legal para contratação de TAEs substitutos para um possível período de afastamento.

Alguns dos outros fatores que merecem atenção por parte das gestões do IFSC, estão relacionados à infraestrutura e equipamentos de segurança, treinamento e capacitação para áreas específicas, *feedback* e divulgação de direitos dos servidores. Em relação à infraestrutura e aos EPIs, as gestões dos *campi* da região Oeste podem elaborar instrumentos para identificar os pontos específicos que demandam adequações. Quanto à insatisfação referente ao treinamento e capacitação para áreas específicas, o IFSC já realizou levantamentos sobre as demandas de capacitação, porém, ainda são necessárias ações visando os procedimentos específicos dos setores do instituto e, além disto, verificar antecipadamente, as possibilidades de capacitação para novos servidores.

É possível a formação de um grupo regional para a disseminação de conhecimentos, a organização de videoconferências e de processos mais interativos para troca de saberes, bem como para divulgação e estudos referentes aos direitos dos servidores. Quanto ao *feedback*, recomenda-se que seja realizado de maneira constante, não apenas em momentos formais, tais como os da avaliação de desempenho dos servidores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente de trabalho vem passando por diversas transformações, sendo visível a necessidade de mudanças que busquem superar uma perspectiva voltada apenas à produção, e possibilitem também bem-estar aos trabalhadores. Atualmente, tem-se o capital humano como uma vantagem competitiva nas organizações, deste modo, a preocupação com a Qualidade de Vida no Trabalho tornou-se fator indispensável para o crescimento organizacional.

O estudo da Qualidade de Vida no Trabalho possibilita a aplicação de ferramentas de análise e de promoção da satisfação dos trabalhadores, enriquecimento e humanização do trabalho, e desenvolvimento dos indivíduos. Existem diversos modelos que visam dimensionar e identificar os fatores que influenciam a QVT, sendo que este estudo destacou o modelo de Walton, segundo as referências apresentadas ao longo da pesquisa, que possibilita a avaliação da QVT a partir de oito fatores que abrangem tanto aspectos objetivos, quanto subjetivos.

Os servidores do IFSC são agentes de transformação social, de modo que a avaliação da QVT destes pode beneficiar, não apenas os envolvidos diretamente, mas, também,

promover desenvolvimento para as regiões onde os *campi* se inserem, a fim de atender à missão estabelecida pelo Instituto.

O objetivo proposto pelo estudo foi alcançado, pode-se observar que os servidores se apresentam satisfeitos com grande parte dos fatores estudados, porém, alguns elementos merecem maior atenção e aperfeiçoamento devido aos índices de insatisfação apresentados ou aos comentários deixados pelos respondentes. São, por exemplo, demandas de capacitação, infraestrutura, equipamentos de segurança e comunicação entre servidores e chefias. Além de algumas políticas referentes ao plano de carreira dos TAEs, que exigiriam reformulações legais.

Este estudo limitou-se aos *campi* do IFSC da região Oeste Catarinense, podendo sugerir-se, para pesquisas futuras, a avaliação da QVT considerando os *campi* de todo o estado. Além disto, elencou como sujeitos de pesquisa os TAEs, podendo ser ampliada para a participação de outros públicos atuantes na instituição ou, ainda, aprofundar a análise das dimensões estudadas em cada um dos *campi*.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, os pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. P. **A aplicação de ferramentas de gestão de pessoas para a melhoria de performance de equipes no contexto da UEPP**. 2013. 25 f. Tese (Mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2013.

BRASIL. Lei n° 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Lei n° 8112, de 11 de dezembro de 1990**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal... **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

CHIAVENATO, I. **Comportamento organizacional**: a dinâmica do sucesso das organizações. 3. ed. Barueri: Manole, 2014.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas**: modelo, processos, tendência se perspectivas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, A. L. P.; SOUZA, L. G. B. de. Um modelo para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho em universidades públicas. **Sistemas & Gestão**, Niterói, v. 4, n. 2, p. 136-154, maio/ago 2009.

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

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Resolução nº 2, de 17 de setembro de 2014. Regulamenta a jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação do IFSC. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Codir2014/codir_resolucao2_flexibilizacaoTAE.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/relacoes-de-trabalho/coordenacao>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Portaria nº 8, de 13 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=57&data=14/01/2016>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 3, de 25 de março de 2013. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=77&data=27/03/2013>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Orientação Normativa nº 6, de 18 de março de 2013. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/legislacao/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=9270>>. Acesso em: 23 set. 2016.

RIBEIRO, L. A.; SANTANA, L. C. de. Qualidade de vida no trabalho: fator decisivo para o sucesso organizacional. **Revista de Iniciação Científica – RIC Cairu**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 75-96, jun. 2015.

ROESCH, S. M. A. **Projeto de estagio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3 ed. São Paulo: Atlas 2012

ROSA, S. J. **A qualidade de vida no trabalho dos professores do ensino médio da educação pública e privada em Paracatu – MG**. 2012. 100 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração)-Faculdades integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2012.

ROSOW, J. M.; ONDRACK, D. A.; EVANS, M. G. Qualidade de Vida no Trabalho e Sistemas Sociotécnicos. In.: DAVIS, K., NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho**: uma abordagem organizacional. 2. v. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

SANTOS, D. F. M. dos. **Qualidade de vida no trabalho**: um estudo sobre a percepção dos funcionários do Centro Estadual de Ensino Fundamental Tucunduva. 2012. 80 f. TCC (Graduação em Administração)-Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2012.

TIMOSSI, L. da S. et al. Adaptação do Modelo de Walton para avaliação da qualidade de vida no trabalho. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 395-405, 3. trim. 2009.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Acórdão nº 1421/2010 - TCU. Disponível em: <http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc%5CRELAC%5C20100407%5CRL_0008_10_10_2_BZ.rtf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

CAPÍTULO 11

O USO DA ESTATÍSTICA NA MELHORIA DO PROCESSO DE COMPRAS PÚBLICAS

Larissa Barreto de Araújo¹

Ocileide Custódio da Silva²

Sônia Maria de Melo Lima³

1 INTRODUÇÃO

Para que uma organização conquiste mercados e se mantenha competitiva é necessário que atenda aos requisitos dos clientes, seja na produção de bens e/ou serviços. Com essa exigência, a qualidade tornou-se um diferencial na conquista de clientes (CARPINETTI, 2010), pois se destaca por sua função decisiva, sendo alavancada pelo processo de globalização, abertura de mercados e consequente concorrência entre as organizações na busca pela competitividade.

A melhoria da qualidade dos serviços públicos deve estar igualmente comprometida com evolução dos processos, incentivando o redesenho dos mesmos (KANAANE; FIEL FILHO; FERREIRA, 2010). Um meio apropriado para a melhoria da qualidade em processos é o Ciclo PDCA, um método de gestão capaz de representar o caminho a ser seguido para que as metas estabelecidas possam ser atingidas (WERKEMA, 1995). Através de sequência estruturada de testes estatísticos é possível encontrar atributos científicos relevantes para a melhoria de processos.

Este estudo foi baseado no Ciclo PDCA, nas ferramentas da qualidade e nos testes não paramétricos, com intuito de verificar quais fatores interferem, de forma significativa, no desempenho do processo de compras diretas da Coordenação de Compras da Pró-Reitoria de Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

¹ Bacharela em Administração, Mestra em Engenharia de Produção, Assistente em Administração no Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, laribarreto@gmail.com

² Engenheira Química, Doutorado em Engenharia de Materiais, Professora Adjunta do Departamento de Engenharia Química da Faculdade de Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (DEQ/FT/UFAM), Email: ocileide2002@yahoo.com.br

³ Doutora em Biotecnologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). E-mail: smmlima@ifam.edu.br

No presente estudo, as ferramentas estatísticas da qualidade e testes de hipóteses foram aplicadas para identificar os fatores envolvidos e determinar quais eram mais significativos. Em seguida, foram utilizados testes não paramétricos para determinação do fator com maior índice de significância, o que proporcionou uma discussão sobre melhorias para a redução do tempo do processo de compra direta no IFAM.

Esta pesquisa buscou observar, primeiramente, se a estatística pode ser utilizada para viabilizar a coleta, o processamento e a disposição das informações, de forma que o conhecimento gerado seja utilizado, por meio do Ciclo PDCA, para verificar quais fatores influenciam no tempo do processo de compra direta. A partir de então, o objetivo do trabalho se delineia em propor inferência estatística sobre o processo de compras públicas diretas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, por meio da criação de um modelo que viabiliza a identificação de fatores que influenciam o tempo do processo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Uma organização pode ser visualizada como um processo, existindo dentro dele vários outros processos menores, os quais compõem o fluxo de produção de bens ou de fornecimento de serviços. Um processo, por sua vez, pode ser dividido em uma família de causas: insumos, equipamentos, informações do processo ou medidas, condições ambientais, pessoas e métodos ou procedimentos. (MONTGOMERY, 2009; WERKEMA; AGUIAR, 1996).

Para o controle destas causas, Shewhart desenvolveu, em 1920, o Ciclo PDCA. Popularizado por Deming após a Segunda Guerra Mundial, o Ciclo PDCA é hoje um dos procedimentos mais conhecidos na gestão da qualidade para o controle de processos (CORRÊA; CORRÊA, 2009; WERKEMA, 1995). É um ciclo composto por quatro etapas – planejar, fazer, checar e agir (em inglês, plan, do, check, action) – que devem ser cumpridas em sequência e de forma contínua. Estas etapas são esquematizadas conforme a Figura 1:

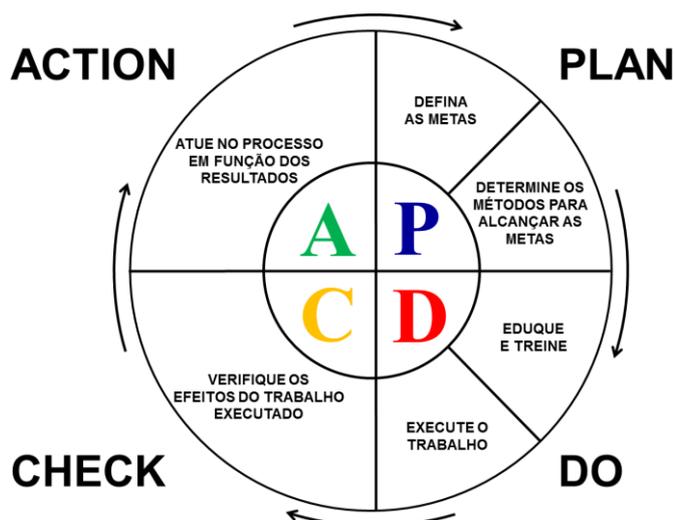


Figura 1 – Ciclo PDCA de controle de processos.

Fonte: Adaptado de Campos (2004).

A etapa de Planejamento (P) consiste em estabelecer metas e estabelecer o método para alcançar as metas propostas; a etapa de Execução (D) consiste em executar as tarefas exatamente como foi previsto na etapa de planejamento e coletar os dados que serão utilizados na próxima etapa de verificação do processo; na de Verificação (C), a partir dos dados coletados na execução, o objetivo é de comparar o resultado alcançado com a meta planejada e; a etapa de Ação corretiva (A) consiste em atuar no processo em função dos resultados obtidos, sendo possíveis duas formas de atuação: adotar como padrão o plano proposto, caso a meta tenha sido alcançada; ou agir sobre as causas do não-atingimento da meta, caso o plano não tenha sido efetivo (CAMPOS, 2004; KANAANE, FIEL FILHO; FERREIRA, 2010). O Ciclo PDCA é, portanto, um método de gestão capaz de representar o caminho a ser seguido para que as metas estabelecidas possam ser atingidas. Dentro de um contexto de gestão da qualidade, o Ciclo PDCA é dinâmico e pode ser desdobrado dentro de cada processo da organização e para o sistema de processos em sua totalidade. (DOS SANTOS COUGO, 2016; WERKEMA; AGUIAR, 1996).

Para uma melhor utilização do Ciclo PDCA, algumas ferramentas podem ser conjugadas e utilizadas na coleta, no processamento e na disposição das informações. Segundo Corrêa e Corrêa (2009), as ferramentas da qualidade não resolvem problemas nem melhoram situações, mas auxiliam o usuário na tomada das decisões e, conseqüentemente, na resolução de problemas ou melhoria de situações. Dentre as mais conhecidas estão as Sete Ferramentas Qualidade (Estratificação; Folha de Verificação; Gráfico de Pareto; Diagrama Causa e Efeito; Histograma; Diagrama de Dispersão e; Gráfico de Controle), que possuem o

propósito de municiar os participantes dos processos com ferramentas simples e, ao mesmo tempo, fortes, de fácil entendimento e aplicação (CARPINETTI, 2010).

Para Corrêa e Corrêa (2009), a grande maioria dos problemas relacionados à qualidade pode ser resolvida com o uso de sete ferramentas quantitativas básicas, mas são as pessoas que resolverão problemas ou melhorarão situações. Sobre isto, Werkema e Aguiar (1996) salientam que o fundamental é sua aplicabilidade de forma integrada e estruturada, pois dessa forma é possível aprofundar análises. Neste trabalho, as ferramentas da qualidade foram utilizadas com intuito de contribuir com o giro do Ciclo PDCA. E, para isto, a estatística se fez imprescindível na sua utilização de forma integrada no processo de compras.

2.1 A ESTATÍSTICA E A MELHORIA DE PROCESSOS

Tanto na prestação do serviço público, quanto no serviço privado, não há a possibilidade de separar com nitidez o processo produtivo da prestação de serviço, ambos se confundem no gerenciamento dos processos. Isto, porque todo processo sofre influência de variáveis, umas controláveis, outras não. Portanto, em serviços, a qualidade envolve processos que passam por transformações e, por isso, devem centrar-se na interação com o usuário, com finalidade de manter o cliente satisfeito. (GIANESI; CORRÊA, 2011; KANAANE, FIEL FILHO; FERREIRA, 2010).

Para Levine et al. (2005), os gerentes do século XXI têm acesso a uma grande quantidade de informação e o grande desafio é como usar essas informações para tomar as melhores decisões. É por esse motivo que as organizações precisam conhecer estatística, pois esta é a ciência que lida com a coleta, o processamento e a disposição de dados (informação), capaz de atuar como ferramenta fundamental nos processos de solução de problemas, por facilitar o estabelecimento de conclusões confiáveis sobre algum fenômeno (LEVINE et al., 2005; WERKEMA; AGUIAR, 1996).

Segundo Campos (2004), a estatística viabiliza a coleta, o processamento e a disposição da informação, de forma que o conhecimento gerado pode ser utilizado, por meio do Ciclo PDCA, para agregar valor, ou seja, atingir as metas. Se há razões para acreditar que há um problema com o processo, ele pode ser identificado e retificado. Neste contexto, o controle estatístico é o caminho para se chegar à informação (fatos e dados) de um produto/serviço durante sua criação.

Na utilização da estatística, é necessário realizar interferências no processo, ou seja, deverão ser provocadas alterações planejadas nos fatores do processo com o propósito de

observar as mudanças correspondentes nos seus efeitos (WERKEMA; AGUIAR, 1996). Para Montgomery (2009), essas inferências partem da identificação de variáveis independentes no processo que afetam uma variável resposta. Este procedimento gera informações que podem confirmar as causas e determinar o sentido no qual o processo deverá ser direcionado, com o propósito de atingir a meta de melhoria.

Segundo Devore (2006), quando a estatística tem o propósito de resumir e descrever características importantes do processo, o método estatístico adequado é o descritivo. Dessa forma, é possível construir análises gráficas com a utilização de ferramentas da qualidade, como histogramas e gráficos de dispersão, além de envolver o cálculo de medidas numéricas, como médias, desvios padrão e coeficientes de correlação. Nesse sentido, as técnicas estatísticas podem ser classificadas em duas amplas categorias: estimação de parâmetros e teste de hipóteses. A estimação de parâmetros é a distribuição de probabilidade que caracteriza ou descreve alguma característica da qualidade. A inferência é feita sobre parâmetros desconhecidos que são estimados a partir dos dados de uma amostra (estimativa). O teste de hipóteses, por sua vez, é uma afirmativa sobre os valores dos parâmetros de uma distribuição de probabilidade e é um procedimento bastante útil na solução de problemas, pois evidencia o intervalo de confiança da amostra (BARBETA; REIS; BORNIA, 2010).

Dado um problema de teste de hipóteses, é possível formular as chamadas hipótese nula e hipótese alternativa. Segundo Devore (2006), uma hipótese nula é aquela que corresponde a nenhuma diferença, e é identificada pelo símbolo H_0 . A hipótese alternativa, por sua vez, representa o oposto da hipótese nula e é identificada pelo símbolo H_1 .

Este procedimento consiste em analisar uma amostra aleatória, realizar um teste estatístico apropriado e, desta forma, rejeitar ou não a hipótese nula. Essa rejeição é baseada num conjunto de valores denominado região crítica ou região de rejeição (BUTTON, 2005). Segundo Levine et al. (2005), caso a estatística do teste se posicione na região de não-rejeição, a hipótese nula não pode ser rejeitada. Caso se posicione em região de rejeição, a hipótese nula é rejeitada. Se a hipótese nula é rejeitada quando, na realidade, ela é verdadeira, comete-se um erro do tipo *I*. Se, por outro lado, a hipótese nula é falsa e não é rejeitada pelo teste, então se cometeu um erro do tipo *II*. O procedimento geralmente adotado no teste de hipóteses é a definição de um valor para a probabilidade do erro do tipo *I* (α), também denominado de **nível de significância** do teste, definindo-se um valor ligeiramente inferior para a probabilidade β (BUTTON, 2005).

O valor, denominado valor *p* (*P-value*), é geralmente conhecido como nível observado de significância e representa a probabilidade de a estatística do teste acusar um resultado tão

ou mais distante do esperado, no qual o menor nível levaria a rejeição da hipótese nula H_0 (BARBETA; REIS; BORNIA, 2010; MONTGOMERY, 2009). Para Ribeiro e Caten (2012), se o nível de significância adotado é de 5%, isto é, $\alpha = 0,05$. Mas, quando o desejo é a maior segurança ao afirmar H_1 , é possível adotar níveis de significância menores, como $\alpha = 0,01$. Desta forma, estabelecido o nível de significância α , tem-se a seguinte regra de decisão de um teste estatístico:

$$p > \alpha = \text{aceita } H_0 \quad (1)$$

$$p < \alpha = \text{aceita } H_1 \quad (2)$$

Como α é fixado a priori, se o teste rejeita H_0 em favor de H_1 ($p \leq \alpha$), o risco de estar tomando decisão errada (erro tipo I) fica limitado pelo nível de significância α adotado. Com isso, tem-se a garantia da veracidade de H_1 . (BARBETA; REIS; BORNIA, 2010). Em suma, quando o teste rejeita H_0 , pode-se afirmar (considerando o nível de significância do teste) que H_1 é verdadeira.

Os testes paramétricos são aqueles que supõem que os dados seguem determinada distribuição de probabilidades, ou seja, a distribuição normal. Quando os dados não apresentam normalidade, a alternativa é a utilização dos testes não paramétricos, ou testes livres de distribuição. Os tipos de testes não paramétricos são: teste de aderência, teste de independência e teste de comparação de populações. A partir deles são aplicados testes específicos para cada tipo de análise. Para Barbeta, Reis e Bornia (2010), quando o propósito é comparar populações de amostras independentes, os testes adequados são os de *Wilcoxon-Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*.

O *Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney* é o teste não paramétrico adequado para validar distribuições subjacentes não normais, no qual são comparadas as funções de distribuição de uma variável, pelo menos ordinal, medida em duas amostras independentes (MARÔCO, 2011; DEVORE, 2006). Neste teste são feitas as comparações das medianas de populações, que aqui são entendidas como população η_1 e η_2 . Quando as populações são iguais, dizemos que a hipótese nula (H_0) é verdadeira, quando são diferentes, trata-se de uma hipótese alternativa (H_1). Segundo Barbeta, Reis e Bornia (2010), as variáveis não precisam ser observadas diretamente, pode-se observar apenas a ordenação dos elementos. Sejam η_1 a mediana da população 1 e η_2 a mediana da população 2. As hipóteses podem ser colocadas como:

$$H_0 : \eta_1 = \eta_2 \text{ e } H_1 : \eta_1 \neq \eta_2, \quad (3)$$

A hipótese nula do teste é de que não há diferença entre as posições centrais das duas populações. Sob essa hipótese, as somas dos postos referentes às duas amostras devem

apresentar resultados aproximadamente iguais, com as devidas correções caso as amostras tenham tamanhos diferentes (MARÔCO, 2011; BARBETA; REIS; BORNIA, 2010).

O Teste de *Kruskal-Wallis* é uma extensão do Teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney*, que de acordo com Marôco (2011), pode ser considerado como a alternativa não paramétrica à ANOVA⁴, podendo ser usado para testar se as amostras provêm de populações diferentes ou com a mesma distribuição.

Os testes não paramétricos têm a vantagem de permitir estudar o quanto há significância (α) ou não. Quando os dados são inerentemente classificados ou se apresentam em escala ordinal existe significância. Quando são violadas de forma importante as pressuposições de normalidade, não se pode confiar no resultado de uma análise de variância tradicional, pois a probabilidade de se cometer um erro do tipo I afasta-se de α .

De forma resumida, o objetivo dos testes de *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis* é definir o *P-value* que corresponde ao nível de significância do processo. Quando o nível significância adotado é de 5%, por exemplo, α corresponde a 0,05. Quando o resultado do *P-value* for maior ou igual a α , aceitamos a hipótese nula (H_0). Quando menor, rejeitamos a hipótese nula e aceitamos a hipótese alternativa (H_1). Depois de quantificados, os fatores do processo podem ser trabalhados por meio do Software Estatístico R, o que facilita os resultados.

2.2 O PROCESSO DE COMPRAS PÚBLICAS

O processo de compras tem importância estratégica nas instituições, já que, normalmente, é onde se aplica a maior parte dos recursos orçamentários disponíveis. Usualmente, as receitas não são facilmente quantificáveis, pois, muitas vezes, tratam-se de serviços à população, fazendo com que o foco do processo seja a aquisição/contratação do menor preço. Ao contrário dos compradores de empresas privadas, os compradores públicos não podem agir livremente, precisam respeitar a legislação, e isso faz com seja gasto mais tempo com a documentação que respalda o processo, do que com o eixo da compra ou com a contratação do serviço (PAULA, 2011).

A otimização das rotinas de compras e contratações tem se tornado uma prioridade na Administração Pública Federal. Em passado recente, o setor de compras governamentais não dispunha de ferramentas de gestão modernas e de mecanismos de controle eficientes. A

⁴ As suposições de normalidade podem ser confirmadas com a análise de variância, também conhecida por ANOVA (*Analysis of Variance*). Essa ferramenta permite avaliar a significância dos efeitos principais e os efeitos das interações

informatização avançou significativamente desde 1994, com a implantação do Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais – SIASG⁵, atualmente em processo bastante avançado de consolidação (ENAP, 2010; HEGENBERG, 2013).

Segundo artigo 37, inciso XXI da Constituição Federal, a licitação é regra para a Administração Pública, “ressalvo os casos específicos na legislação”. Esses casos excepcionais foram regulados pela Lei 8.666/93 (BRASIL, 1993). Para a Controladoria-Geral da União (2013), nos casos em que a lei autoriza a não realização da licitação, diz-se ser a mesma dispensável. Em outros casos, a própria lei, diretamente, dispensa a realização da licitação, não cabendo à Administração, discricionariamente, decidir ou não sobre a sua realização. Portanto, compra direta é a contratação realizada sem licitação, em situações excepcionais, expressamente previstas em lei. Essa forma de contratação se dá por meio de dispensa (licitação dispensa ou licitação dispensável) ou por inexigibilidade. Conforme a Lei 8.666/1993 (BRASIL, 1993), essas exceções têm as seguintes características:

EXCEÇÃO	REGULAMENTAÇÃO	CARACTERÍSTICA
Licitação dispensada	Art. 17 da Lei 8.666/93	Referem-se à alienação de bens, imóveis e móveis, pela Administração.
Licitação dispensável	Art. 24 da Lei 8.666/93 Lei nº 12.188/2010 Art. 24 da Lei 8.666/93	Abrange hipóteses em que, embora haja viabilidade de competição, a realização de um certame não seria conveniente ao alcance do interesse público.
Licitação inexigível	Art. 25 da Lei 8.666/93	Quando houver inviabilidade de competição, pela inexistência de dois possíveis licitantes.

Quadro 1 – Exceções à regra de licitar

Fonte: CGU (2013); BRASIL (1993); BARROS (2011).

No IFAM estes processos são gerenciados de forma sistêmica pela Coordenação de Compras da Pró-reitoria de Administração (PROAD). Apesar de ser responsável pelo trâmite de processo no âmbito da Reitoria, a Coordenação de Compras tem um volume de atividades superior por conta da centralização de aquisições de algumas unidades do interior do Estado. Com isto, a pressa faz com que não se dedique tempo suficiente para descobrir as causas raízes dos problemas, o que atrapalha sua resolução de forma sistemática.

⁵ “O SIASG é um conjunto informatizado de ferramentas para operacionalizar internamente o funcionamento sistêmico das atividades inerentes ao Sistema de Serviços Gerais (SISG), quais sejam: gestão de matérias, edificações públicas, veículos oficiais, comunicações administrativas, licitações e contratos, do qual o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) é o órgão central normativo” (COMPRASNET, 2016).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diz-se que este trabalho é aplicado, pois objetiva a aplicação dos resultados obtidos do processo de pesquisa (JUNG, 2010). Para tanto, foi realizado uma pesquisa exploratória buscando proporcionar maior familiaridade com os conhecimentos teóricos com vista à proposição de uma análise sobre a melhoria de processo, fato este que caracterizou esta pesquisa como qualitativa (descritiva) e quantitativa quanto ao tratamento dos dados (JUNG, 2010). Quanto aos meios de investigação, trata-se de um estudo de caso, pois é considerado adequado quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao por quê, acontecimentos sobre os quais o pesquisador tem pouco controle (YIN, 2005). Em relação aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental (MIGUEL, 2010).

Tanto Carpinetti (2010) quanto Werkema e Aguiar (1996) afirmam que os instrumentos da qualidade são capazes de contribuir com a identificação de fatores de melhoria de processos, por meio do giro do Ciclo PDCA. Baseando-se nisso e considerando os demais recursos que auxiliaram a coleta, processamento (cálculos estatísticos) e disposição dos dados desta pesquisa, construiu-se o um fluxograma de procedimentos da pesquisa (Figura 3).

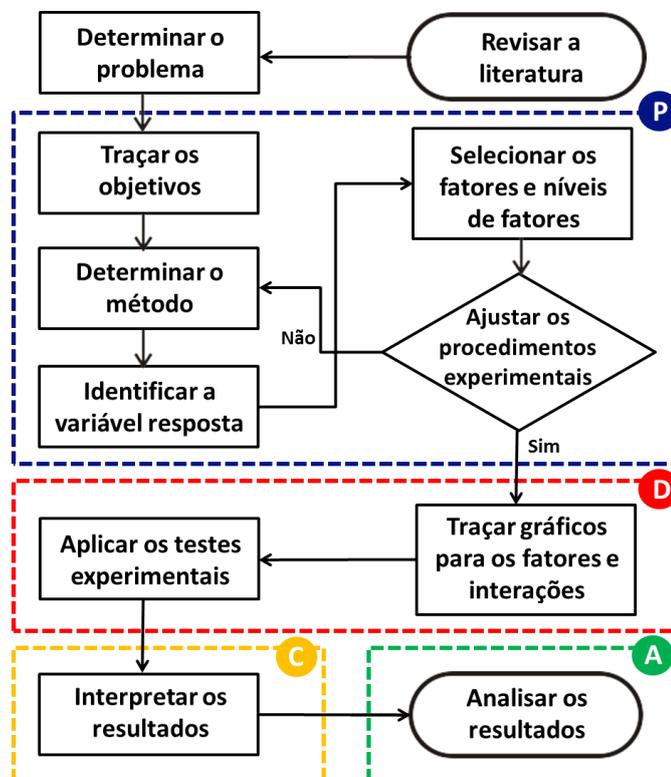


Figura 3 – Fluxograma de procedimentos da pesquisa.
Fonte: Elaborada pelos autores

Na etapa da fase de planejamento (P), foi possível estabelecer a literatura, identificar o problema, o objetivo e o método da pesquisa (inicialmente, o Planejamento Fatorial). Em seguida, foi identificada a variável resposta (Tempo) e caracterizados os fatores e níveis por meio de *brainstorming* e da elaboração do diagrama de causa e efeitos (Figura 4). Com o uso do *Software* Estatístico R foi possível verificar que os fatores apresentavam característica não paramétrica. Caso apresentasse características paramétricas, a pesquisa seguiria com o Planejamento Fatorial, como isso não ocorreu, foram definidas outras técnicas estatísticas: o Teste de hipóteses e os Testes não paramétricos. Na fase de execução (D), foram traçados gráficos para analisar as interações como tratamentos dos dados e, em seguida, foram aplicados os testes para validação (fase C). Estes dados, por sua vez, permitiram a identificação e análise dos resultados (fase A).

Em 2012, a Coordenação de Compras da Pró-reitora de Administração do IFAM executou 55 dispensas e 41 inexigibilidades de licitação. Desconsiderando os processos sem lance no Portal Comprasnet, os cancelados e os relacionados aos Termos de Cooperação, a população, nesta pesquisa, diz respeito a 76 processos, sendo 41 processos de dispensa de licitação e 35 processos de inexigibilidade de licitação. Desta população, a amostra analisada foi de 72 processos, composta por 38 processos de dispensa e 34 processos de inexigibilidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de compras por dispensa e inexigibilidade de licitação apresentava inúmeros questionamentos a serem estudados. Por causa disso, foram realizados *brainstormings* não estruturados⁶ para verificar as ideias dos servidores envolvidos no processo, o que resultou no diagrama de causas e efeitos (Figura 4), com quatro fatores de natureza qualitativa, (Tipo de Compra, Natureza, Valor, Número de Setores e Dias), e um de natureza quantitativa, Dias.

⁶ Nessa forma de pesquisa, os participantes dão ideias conforme surgem em suas mentes, sem a obrigação da participação de todos (como nos *brainstormings* estruturados).

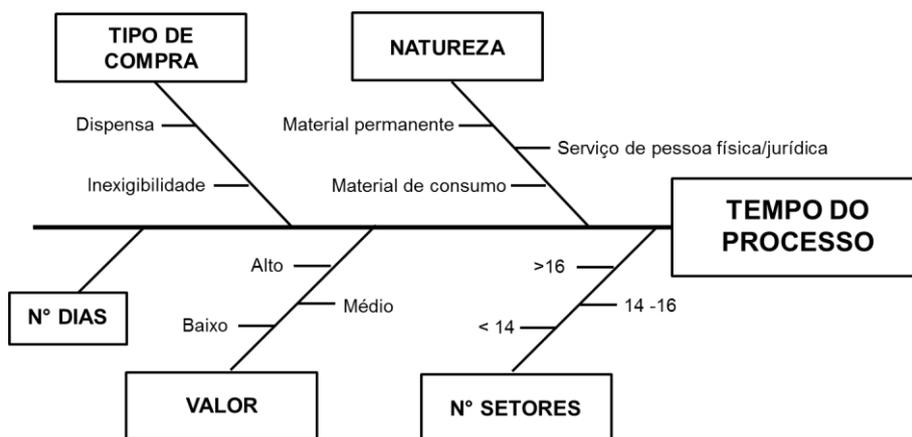


Figura 4 – Diagrama de causas e efeitos.
Fonte: Elaborada pelos autores

A partir destes fatores e níveis foi estabelecida uma Folha de Verificação para conduzir a coleta de dados. Esta apresentou a mensurabilidade dos fatores qualitativos, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Estratificação dos Fatores Qualitativos

Variável	Nível	Quantidade	Porcentagem (%)
Tipo de Compra	Dispensa	38	52,78
	Inexigibilidade	34	47,22
Natureza	Material de Consumo	14	19,44
	Material Permanente	15	20,83
	Serviço de Pessoa F/J	13	18,06
	Serviço de Pessoa Jurídica	30	41,67
Valor	Baixo	50	69,44
	Médio	09	12,50
	Alto	13	18,06
Número de Setores	<14	12	16,67
	14-16	22	30,55
	>16	25	34,72
	Nenhum dos níveis	13	18,06

Fonte: Elaborada pelos autores

O tratamento dos dados foi feito por meio de gráficos dos fatores e das interações entre os fatores, com a utilização do *Software* Estatístico R e do *Microsoft Excel*. Os testes não paramétricos possibilitaram verificar se existe diferença entre os grupos de população, a um nível de significância de 5%, a partir de dados que não apresentaram normalidade, como mostra o histograma do fator quantitativo (Dias):

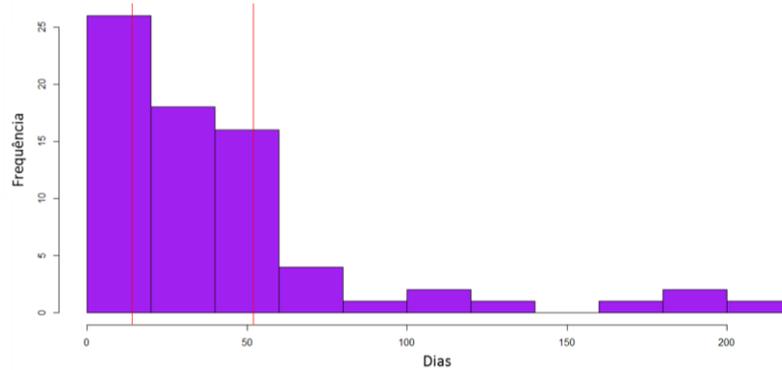


Gráfico 1 – Histograma do Fator Dias.
Fonte: Elaborada pelos autores

No Gráfico 1, é possível perceber que 50% dos casos estão concentrados entre 14 e 52 dias, primeira e segunda linhas vermelhas, respectivamente. Visualmente, confirma-se a assimetria dos dados e uma cauda longa, descartando-se a hipótese de normalidade. A partir disto, identificou-se qual dos fatores tem influência significativa sobre a variável-resposta Dias (tempo). Portanto, a análise não paramétrica teve o objetivo de verificar se existe diferença entre os grupos de fatores, analisando a variável Dias dentro de cada grupo. O resultado pode ser visualizado por meio de Gráficos de Barras (Gráfico 2):

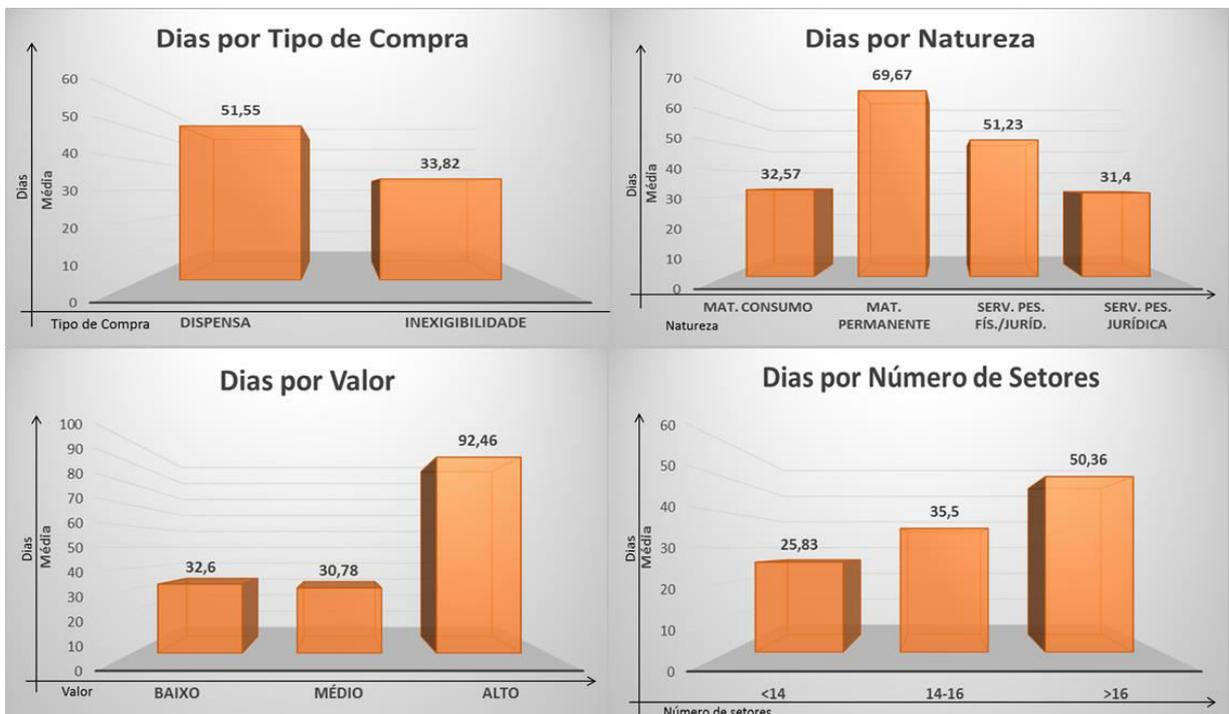


Gráfico 2 – Gráficos de Barras sobre a variável Tempo.
Fonte: Elaborada pelos autores

Os gráficos (Gráfico 2) mostram que o período médio em dias nos casos de Dispensa é maior do que nos casos de Inexigibilidade, uma diferença aproximada de 18 dias, assim, pode-se cogitar a possibilidade da variável Tipo de Compra influenciar na variável-resposta Dias. Em relação à Natureza, as médias dos Dias em cada tipo de Natureza são diferentes e em Material Permanente é maior que as demais. Portanto, as medianas de Dias em cada Natureza são diferentes e os Dias em Material Permanente têm grande dispersão, cuja relação permite supor que há diferença de tempo conforme a natureza do material. Em relação ao Valor, as médias de Dias por Valor Baixo e Médio são diferentes de Valor Alto. As medianas de Dias por Valor Baixo e Médio são próximas, enquanto a mediana de Valor Alto é bem superior às duas e com maior dispersão, sobre a qual pode-se supor que há diferença entre os valores. As diferenças das médias de Dias por Número de Setores mostraram que a mediana de Dias por Número de Setores >16 é maior que as demais. Considerando esta diferença, pode-se supor que há diferença entre níveis do fator Números de Setores.

Como se tratam de casos de não normalidade foi aplicado, ainda, o teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*, para comparações múltiplas e não pareadas, que mostra se há diferença entre as medianas de algum grupo. Para a comparação de cada par de classes foi utilizado o teste de *Mann-Whitney-Wilcoxon*, que é também um teste não paramétrico para comparação de dois grupos não pareados. As principais diferenças entre os grupos de fatores foram alcançados por meio do *Software* Estatístico R e dispostos na Tabela 2, na qual os testes de *Mann-Whitney* foram dispostos para todas as combinações de níveis dos fatores Tipo de Compra e Valor:

Tabela 2 – Testes de *Mann-Whitney-Wilcoxon*

Combinações	P-value
Dispensa – Inexigibilidade	0,1234
Valor Baixo – Valor Médio	0,9663
Valor Baixo – Valor Alto	0,0022
Valor Médio – Valor Alto	0,0354

Fonte: Elaborada pelos autores

A um nível de significância (α) de 5% (cinco por cento), a aplicação dos testes não paramétricos apresentou diferença entre os grupos de fatores “Valor Baixo – Valor Alto” e “Valor Médio – Valor Alto”. Essa análise foi disposta na Tabela 2, na qual as combinações que se aproximam do P-valor >0,05 são consideradas normais e as combinações com P-valor <0,05 são entendidas como anormais, no caso, as combinações que envolvem o fator Valor

Alto afastam-se de α . Portanto, nas quatro combinações, há uma diferença estatística que envolve o fator Valor em duas delas. Esta é uma diferença já percebida na análise descritiva (Gráfico 2). Logo, conclui-se que existe diferença entre os grupos "Valor Baixo – Valor Alto" e "Valor Médio – Valor Alto", onde a quantidade média em dias da conclusão dos processos com "Valor Alto" é maior. Isto significa que os processos que têm valores altos são finalizados em um maior período de tempo. Em contrapartida, os processos com valor "Baixo" ou "Médio" são concluídos em menor período de tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em atendimento ao objetivo da pesquisa, foi possível verificar que a estatística pode ser utilizada para viabilizar a coleta, o processamento e a disposição das informações, de forma que o conhecimento gerado por meio da aplicação do modelo (Figura 3) foi capaz de propor inferência estatística sobre o processo de compras públicas diretas.

Os testes não paramétricos tiveram a vantagem de permitir estudar a existência de significância ou não dos fatores. Por meio da Tabela 2, foi possível notar que o fator "Valor" possui significância sobre o fator Dias, sendo este último o fator que caracteriza a variável resposta Tempo, ou seja, processos com valores altos demonstraram maior tempo para finalização do processo de compra direta. Fora isto, "Natureza" e "Número de setores" também são fatores que influenciam o processo de compra direta, pois as compras caracterizadas como "material permanente" e com "número de setores >16", foram significativas, como demonstra a estratificação dos resultados (Tabela 1).

A aplicação dos testes não paramétricos mostrou que não existe diferença significativa de tempo entre os processos de dispensa e inexigibilidade de licitação (Tabela 2). Isto é, o tratamento é o mesmo, tanto para dispensas, quanto para inexigibilidades de licitação, o que demonstra que não existe rotina pré-estabelecida para tratar cada tipo de processo, os quais se distinguem claramente. Existindo diferença no tratamento destes processos, um poderia demandar menos tempo que outro, já que, pelo conceito de inexigibilidade de licitação, este é um processo que não envolve, por exemplo, a fase de cotação de fornecedores.

Uma vez determinados os fatores significativos sobre o tempo do processo de compra direta (valor alto; natureza "material permanente" e; número de setores >16), pode-se afirmar que a aprendizagem foi positiva, pois a análise do problema era proveniente principalmente dos fatores que afetavam a variável-resposta (tempo). A partir desses resultados, foi possível observar que a Coordenação de Compras tem dificuldade de adquirir material permanente por

meio do SIASG, uma vez que os fornecedores não costumam atualizar cadastro. Esta situação exemplifica tanto a dificuldade de compra de “material permanente”, quanto à natureza “valor alto”, proveniente da escassez de fornecedores cadastrados no sistema.

Foi possível verificar, ainda, que a tramitação processual costuma ser burocrática e resulta em um número excessivo de despachos de autorização, o que pode possibilitar o alto “número de setores” no processo, outro fator conclusivo. Além disso, os documentos oficiais são elaborados, muitas vezes, de forma errônea ou com informações incompletas, situação que influencia no atraso de aquisição de “material permanente” e aumenta o “número de setores” no tramite processual, já que os processos precisam retornar ao setor de origem para correção das especificações do material permanente.

As compras públicas em Instituições de Ensino têm evoluído paulatinamente. Com a implantação do SIASG, a informatização dos dados inerentes às compras avançou de forma significativa. A partir disto, almeja-se que os gestores envolvidos busquem melhorias, no que tange ao tratamento em relação ao tipo de compra do processo, levando em consideração as peculiaridades de cada tipo de compra. Além disso, buscar parcerias com outros órgãos para atualização cadastral de fornecedores do SIASG, desburocratizar rotinas e orientar o público interno sobre a destinação e elaboração correta dos documentos pertencentes ao processo de compras. Espera-se, ainda, que possam compreender a responsabilidade e a seriedade no que concerne à gestão dos recursos públicos, bem como à transparência para com a sociedade, passando a atuar de modo que suas práticas sejam voltadas à eficiência do gasto público.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

BARBETTA, P. A.; REIS, M. M.; BORNIA, A. C. **Estatística**: para cursos de engenharia e informática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá

outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 1993.

BUTTON, S. T. **Metodologia para planejamento experimental e análise de resultados**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 88f.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2004.

CARPINETTI, L. C. R. **Gestão da qualidade: conceitos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

COMPRASNET. **Portal de Compras do Governo Federal**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em: <<http://www.comprasnet.gov.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO (CGU). **Coletânea de entendimentos**. Gestão de Recursos das Instituições Federais de Ensino Superior e dos Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2013. 73p.

CORRÊA, H. L.; CORRÊA, C. A. **Administração de produção e operações: manufatura e serviço**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DEVORE, J. L. **Probabilidade estatística para engenharia e ciências**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

COUGO, Christian Matheus dos Santos. et al. Implantação de Modelo PDCA no Gerenciamento de Projetos. IN: VII SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Anais...**2016. Disponível em:<
<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/viewFile/14830/4617>> Aceso em:14 jan.2016.

ESCOLA NACIONAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). **Compras na administração pública**. 2010. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fCompras_administracao_publica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

GIANESI, I. G. N. CORRÊA, H. L. **Administração estratégica de serviços: operações para a satisfação do cliente**. São Paulo: Atlas, 2011.

HEGENBERG, J. T. **As compras públicas sustentáveis no Brasil: um estudo nas universidades federais**. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

JUNG, Carlos Fernando. **Elaboração de projetos de pesquisa aplicados a engenharia de produção**. Taquara: FACCAT, 2010. Disponível em: <<http://www.metodologia.net.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

KANAANE, R.; FIEL FILHO, A.; FERREIRA, M. G. **Gestão pública: planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEVINE, D. M et al. **Estatística: teoria e aplicações usando o Microsoft Excel em português**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.

MARÔCO, João. **Análise Estatística com o SPSS Statistics**. 6ª ed. 2011. Disponível em: <<http://www.reportnumber.pt/ae/>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

MIGUEL, P. A. C. **Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MONTGOMERY, D. C. **Introdução ao controle estatístico da qualidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

PAULA, P. N. **Aprimoramento das aquisições na administração pública: um estudo de caso**. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

RIBEIRO, J. L. D.; CATEN, S. T. **Controle estatístico do processo: cartas de controle para variáveis, cartas de controle para atributos, função de perda quadrática, análise de sistemas de medição**. Porto Alegre: FEENG/UFRGS, 2012. 172 f. Escola de Engenharia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Série Monográfica Qualidade).

WERKEMA, M. C. C. **As ferramentas da qualidade no gerenciamento de processos**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1995.

WERKEMA, M. C. C. e AGUIAR, S. **Otimização estatística de processos: como determinar a condição de operação de um processo que leva ao alcance de uma meta de melhoria**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 12

CURRÍCULO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: desafios e perspectivas

Daniella Cristini Fernandes da Silva¹

Lígia Arnedo Perassa²

Orico dos Santos Balta³

1 INTRODUÇÃO

O estudo do currículo integrado aqui é proposto a partir de reflexões sustentadas por teses e dissertações, na qual discutem no âmbito da educação profissional e técnica integrada ao ensino médio, nos Institutos Federais, bem como reportando às análises já realizadas por estudiosos na área, nosso objetivo é examinar as produções científicas acerca do tema, de modo que seja possível trilhar um caminho teórico que possa auxiliar uma reflexão no que concerne a construção do Currículo Integrado na Rede Federal de Ensino. Assim, foram levantadas questões acerca do desenvolvimento do currículo e sua aplicabilidade nas instituições.

No Glossário de Terminologia Curricular observamos dentre várias terminologias a seguinte para currículo: “Nos termos mais simples, currículo é uma descrição do que, por quê, como e quão bem os estudantes devem aprender, sistemática e intencionalmente” (UNESCO, 2016, p. 28).

Em uma educação “progressiva” baseada na autonomia o currículo precisa transmitir a tradição de controvérsia cultural e os conflitos sociais subjacentes (SACRISTÁN, 1999, p. 158). Entretanto, mesmo identificando a cultura e os parâmetros adotados, todo texto selecionado como currículo é isto: uma seleção. Esta pode partir de uma ideia hegemônica de controle ou seu viés antagônico, da emancipação dos sujeitos. “O nexos entre cultura objetivada e experiência do sujeito precisa contar com a cultura local na qual esta experiência está enraizada” (SACRISTÁN, 1999, p. 190), porém o mais próximo não pode ser entendido sem referências do mundo que os cercam.

¹ Mestranda. Auxiliar em Administração. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Três Lagoas. daniella.fernandes@ifms.edu.br

² Mestra. Técnica de Laboratório. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Três Lagoas. ligia.perassa@ifms.edu.br

³ Mestrando. Assistente de alunos. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Três Lagoas. orico.balta@ifms.edu.br.

Para Bobbit (1922 apud KLIEBARD, 2011, p. 31) a avaliação do currículo deveria ser realizada como uma espécie de controle do produto ou estudante. Este controle de qualidade propunha que os padrões qualitativos e quantitativos definitivos fossem estabelecidos para o produto, ou seja, o currículo era pensado e programado baseado em objetivos ou que a consecução eficiente do produto final tornava-se o critério pelo qual os meios eram selecionados.

Por currículo integrado entende-se a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, superando suas formas tradicionais fragmentadas e rígidas, e aderindo a forma mais flexível e articulada entre as diversas áreas de conhecimento.

Para Hannecker (2014, p. 87) em sua tese, o currículo integrado:

pressupõe a integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional, exige superar estruturas e formas fragmentadas de conhecimento, intenta a necessária flexibilização de estruturas curriculares, o entrelaçamento de saberes de áreas diversas, sem se afastar das características socioeconômicas da região. Essa perspectiva se afina com os objetivos precípuos dos Institutos Federais.

Nesse viés, observamos que o currículo integrado caracteriza-se pelos seus aspectos múltiplos, contínuos, totalitários e por seu diálogo entre teoria e prática social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O marco referencial para uma educação mais abrangente foi estabelecida em 2004 é promulgado o Decreto nº 5.154, que revoga o 2.208/97 e prioriza a educação politécnica. Esta unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p.140). Entende-se que esta de cunho mais utópica, mas que encontra nos cursos médios integrados uma solução temporária, porém necessária às condições de desigualdade social do país.

Nesse sentido é interessante observar a reflexão que Cariello (2009, p. 41) realiza diante do decreto em sua dissertação: Implementação do Currículo Integrado do Curso Técnico de Eletrotécnica no CEFET - PA/Uned - Tucuruí:

[...] é preciso considerar que a aprovação do Decreto nº 5.154 não é suficiente para promover uma mudança significativa em todo o processo educacional estruturado nos anos de 1990. É preciso que o governo, em suas diferentes esferas, as escolas e as empresas e demais instituições educacionais da sociedade civil implicadas no

processo de mudança se mobilizem para que haja transformações efetivas na sociedade.

De modo a combater a extrema desigualdade socioeconômica, foi encontrado como solução um tipo de ensino médio que garantiria a integralidade da educação básica e os objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração (BRASIL, 2007). Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional exigida pela dura realidade socioeconômica do país.

Bernstein (1981 apud MORAIS 2004, p.6) verifica que a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

Marise Ramos (2005) entende que precisamos partir de alguns pressupostos para a integração, o primeiro é compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade síntese de múltiplas relações.

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social (FREIRE, 1996). Sua formação, dentre outros aspectos, deve contemplar três eixos fundamentais: a) conhecimentos específicos de uma área profissional; b) formação didático-político-pedagógica; c) integração entre a EPT e a educação básica.

O que vem a ser formação integrada, ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada? é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005).

A visão de trabalho como função utilitária e econômica é superada quando se

[...] a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1995, p. 8).

Para se compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura é necessário entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la (RAMOS, 2005). Sob esta perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe a redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora os valores éticos e políticos aos conteúdos históricos e científicos que caracterizam o trabalho como um valor humano.

Como formação humana, o que se busca “é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (BRASIL, 2007, p. 41).

Na base da construção de um projeto de formação nestes moldes está a compreensão do trabalho em seu sentido ontológico e histórico. Ou seja, na forma que ele produz sua própria existência em sua relação com a natureza e com os outros homens e que baseados em conhecimentos existentes produzem novos conhecimentos (LUKÁCS, 1978).

Na formação geral os estudantes adquirem conhecimentos que permitem compreender a realidade, mas na formação profissional o conhecimento adquirido possui o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da abrangência dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão a atuar de forma consciente na sociedade.

Como podemos proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo da formação integrada? A resposta a tais perguntas implica buscar relacionar partes e totalidade.

Segundo Kosik (1978), cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por essa razão, é possível que um fato deponha mais que outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a

totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que eles se inserem.

A concepção de cultura que embasa a integração entre formação geral e formação profissional é a base do historicismo como método (GRAMSCI, 1991). Esta noção supera o enciclopedismo - quando conceitos históricos são transformados em dogmas - e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum.

3 O CURRÍCULO INTEGRADO EM SEU CONTEXTO

O tema currículo integrado no ensino médio tem se tornado uma discussão necessária no contexto educacional atual, principalmente com a 2ª fase de expansão da Educação profissional e Tecnológica no país a partir de 2007, com a criação de mais 150 unidades de Institutos Federais, perfazendo um total de 354 unidades até 2010.

O Decreto nº 5.154/2004 propõe em seu artigo 4º o ensino médio integrado à educação profissional; nesse sentido a UNESCO organizou em 2008 alguns *workshops* para discutir alguns eixos norteadores das políticas educacionais brasileiras, referente ao estudo “Integração entre o ensino médio e a educação profissional”, escrito por Regattieri e Castro (2009).

Na conclusão do documento são indicadas três recomendações: Legislação mais concisa e concreta no que se diz a compreensão dos atores educacionais em sua prática; compatibilidade entre as orientações ministeriais e as Diretrizes Curriculares Nacionais e a existência de formação continuada do pessoal técnico e docente, com debates da legislação e normas da implementação dos cursos integrados.

As autoras afirmam que a “concepção e construção de currículo pertinente ao curso de ensino médio integrado com a educação profissional técnica é, portanto, questão aberta” (REGATTIERI E CASTRO, 2009, p. 85) nesse sentido, podemos observar que o currículo integrado deva ser considerado na construção da modalidade Ensino Médio Integrado, de modo que este possa ser discutido e rompa com a binaridade (ensino médio/ensino técnico),

de maneira à construção de uma educação com formação para o trabalho, mas dentro de uma concepção humanística.

Em 2013 foi publicado pela UNESCO um estudo intitulado Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora, organizado também por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. Os resultados por elas estudados têm como objetivo servir como base para subsidiar gestores públicos de educação na formulação de ações de políticas públicas para a qualidade e universalização do ensino médio, bem como aprofundar as discussões acerca desse desafio tão atual.

Nesse estudo foi desenvolvido um protótipo de currículo de ensino médio de formação geral orientado para o mundo do trabalho e para demais práticas sociais, apresentando como características orientação dos estudantes quanto à escolha profissional, engajamento em práticas sociais, organização democrática das atividades de aprendizagens, dentro e fora do contexto escolar (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 13).

O documento em se tratando de currículo integrado do ensino médio com a educação profissional prioriza o protagonismo juvenil, na qual considera que os jovens definem, planejam e executam seus projetos de modo a modificar a sua realidade. Apresenta como finalidade e objetivos do ensino médio nesse protótipo:

o sucesso de qualquer programa de ensino médio integrado exige que haja sintonia entre as diferentes áreas de conhecimento e também entre a educação geral e a educação profissional, com todas as áreas direcionando suas contribuições para cumprir os objetivos gerais do programa. É essa harmonia que promove a relação complementar entre os componentes curriculares e possibilita que o programa se desenvolva no mesmo rumo, sem dispersão (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 271).

Nesse sentido, observamos que esse modelo está centrado na integração dos conhecimentos da formação geral com as da educação profissional de nível técnico.

No documento "Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio" elaborado pelo MEC, propaga que:

o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (BRASIL, 2007, p. 42).

Nesse sentido, Schneider (2013), em sua dissertação reflete sobre como o currículo está sendo proposto, de modo a articular o ensino médio ao técnico, afirma a

importância do diálogo na construção deste currículo, que agora emerge a necessidade da recomposição do todo.

Nesse viés o texto do MEC também trabalha com a relação da parte e a totalidade como podemos observar:

salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade (BRASIL, 2007, p. 52).

É sabido e é considerado como primeiro fundamento para a construção de uma projeto político pedagógico, que ele seja uma construção coletiva, assim como o currículo precisa ser discutido sobre sua pertinência ou não naquela determinada comunidade escolar, no entanto sabemos que por diversos fatores essa não é uma prática muito recorrente dentro de nossas escolas.

Nesse ínterim, Vasconcelos (2014, p. 125) faz a seguinte consideração:

embora também possa significar o entrosamento entre setores ou entre pessoas, esse sentido não é o foco da integração no currículo integrado. Vale destacar, porém, a relevância que esse significado da palavra adquire nessa modalidade curricular que supõe o trabalho coletivo, a cooperação e o diálogo entre os pares.

Podemos observar que os eixos norteadores para a construção de um Currículo Integrado é a formação em sua totalidade (para o trabalho e humanística) e sua construção coletiva.

Essas são algumas questões que nos remeteram a uma análise de estudos que têm como foco o currículo integrado no ensino médio técnico, possibilitando-nos um olhar mais aprofundado sobre o tema, a partir de estudos e pesquisas já realizadas nos país, a esse propósito fizemos uma metanálise do Banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo compreendeu a busca de teses e dissertações depositadas no banco de teses da CAPES e do IBICT. O processo de busca aconteceu no mês de maio e junho de 2016,

consultados a partir do seguinte descritor: “currículo integrado”, “ensino técnico e médio”. Para selecionar as teses e dissertações que seriam utilizadas nesse estudo, foram definidos como critérios: a) currículo integrado ao ensino médio, b) Educação profissional nos Institutos Federais; c) Ensino técnico integrado ao ensino médio regular.

Iniciou-se a sistematização dos conteúdos, na qual resultou em 91 trabalhos no banco da CAPES e 21 no banco do IBICT, num primeiro momento os trabalhos foram examinados e logo após de uma leitura flutuante nos resumos, obtivemos como resultado 11 trabalhos que mais se adequam ao tema, dentre eles 01 tese e 10 dissertações.

A partir da leitura desses resumos observamos que 10 trabalhos adotaram a abordagem qualitativa, somente um utilizou de dados quantitativos. Dentro os destaques estão as entrevistas semiestruturadas e a análise documental.

As discussões geram em torno de análise do currículo integrado (ensino médio e ensino profissionalizante) e de como elas acontecem dentro das Instituições e se elas são construídas de forma cumprir com as finalidades nas quais estão dispostas.

Vale ressaltar que grande maioria dos demais trabalhos fazia referência ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Ocorre analisar que o enfoque central deste trabalho está sob o prisma dos Institutos Federais, no entanto dois trabalhos selecionados são referentes a um Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET e a uma Escola Técnica Estadual.

O estudo realizado apresenta subsídios para formação de referencial teórico que poderá auxiliar na discussão sobre o movimento acerca do Currículo Integrado. Aprofundando o corpus de análise podemos observar que este é um assunto pouco estudado, onde verificamos que de 2002 a 2008 não houve trabalhos específicos indexados nas referidas plataformas sobre a temática pesquisada. Notamos que dos trabalhos selecionados grande parte foi escrito no ano de 2014, como podemos observar na tabela 1 abaixo, o que nos leva a perceber que essa é uma discussão bastante recente.

Tabela 1 - Número de Teses e Dissertações encontradas nos bancos de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) com o descritor “Currículo integrado” “Ensino médio, técnico” no período de 2002 a junho de 2016.

Ano	Teses	Dissertações	Total
-----	-------	--------------	-------

2009	-	01	01
2010	-	01	01
2012	-	02	02
2013	-	02	02
2014	01	04	05
TOTAL	01	10	11

Fonte: Elaboração própria.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação geral integrada à educação profissional, ambas em simbiose em todos os seus campos onde se dá a preparação para o trabalho - este como princípio educativo - no sentido de superar um ensino que prepara ou habilita para receber instrução mais completa, ou seu revés, que prepara somente para o trabalho, incorpora a dimensão intelectual ao sistema produtivo, capazes de formar indivíduos capazes de autorregular-se, cidadãos cientes de seus direitos e deveres, arguindo com a sociedade que os retroalimenta, tornando-os responsáveis por seu tempo e espaço em sua coletividade.

A pesquisa mostra que a integração assim desejada ainda está em processo. Elvira Alzira da Fonseca e Silva (2010) em sua dissertação observou maiores índices de concordância na possibilidade de relacionar conteúdos entre as áreas do conhecimento e a maior discordância com o currículo centrado nos conteúdos de cada disciplina, implicando na importância do cumprimento do programa de ensino.

Emerson Bianchini Estivalet (2014) em sua dissertação identificou que em torno de 85% das aulas são planejadas de forma individualizada, sem a devida e necessária socialização dos planos de ensino para que, a partir deles, se possam criar estratégias de integração, levando em conta as atividades já previstas. Percebeu evidências de que a integração está em um processo bastante tensionado e com pouca adesão dos professores.

Os estudos em questão mostram claramente a disposição de docentes em optar por um planejamento de um curso integrado, embora nem sempre ocorra na prática. Entre a disposição e a prática ou entre o legal – o que o MEC orienta – e o real, existem distâncias paradoxais.

Outros estudos sobre o currículo integrado identificaram que o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares ainda significa um desafio para os educadores, sendo que há pouco diálogo entre as disciplinas técnicas e gerais, e que seria necessária uma formação continuada para professores e gestores, além da participação da orientação pedagógica para

liderar discussões sobre integração curricular e o desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar (GRILLO, 2012; ABRÃO, 2014; SILVA, 2014; VASCONCELOS, 2014).

O cidadão em sua relação com o conhecimento constrói seu próprio mundo e nele atua. Como formação humana, o que se busca “é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (BRASIL, 2006, p. 41).

As políticas de gestão do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS, procuram alinhar-se à proposta que originou a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pautado na indissociabilidade entre teoria e prática, coadunando-se com seu compromisso com uma sociedade mais igualitária, justa e ambientalmente correta (BRASIL, p. 66). A discussão ainda em pauta se relaciona a dicotomia entre o ensino puramente propedêutico e aquele que se dedica a formação puramente para o trabalho. Nesta dualidade

o horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

No entanto, para que esta integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio constitua-se em política pública educacional é necessário que essa assumira uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro (BRASIL, 2007), integrando as esferas federal, estadual e municipal de governo. Ainda, os movimentos sociais são sujeitos indispensáveis ao processo de planejamento teórico-epistemológico - concepções de currículo, a construção e a atualização de projetos pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos - sobre educação profissional integrada ao ensino médio.

Em se tratando da formação profissional no ensino médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Entretanto, quando se parte dos conceitos gerais tende-se a ficar no abstrato, pois a realidade não se dá a conhecer imediatamente; é preciso analisá-la.

A integralidade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio norteador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da tese e das 10 dissertações indexadas nos bancos da CAPES e do IBICT, permitiu-nos concluir que a produção sobre o currículo integrado nos Institutos Federais ainda não é muito presente nas produções acadêmicas. Por se tratar de um posicionamento novo, essa discussão é bastante recente até mesmo no seio dos Institutos Federais.

Para efetivação desta política pública precisa-se sanar algumas fragilidades, entre elas a falta de professores efetivos e suas devidas formações. Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia (BRASIL, 2007).

Porém, para pesarmos em uma escola mais justa e equitativa, deveríamos sim nos reportar as palavras de Apple sobre as políticas neoliberais e neoconservadoras, as quais “tendem a ignorar o fato de que as características externas as escolas, como pobreza, poder político e econômico, assim por diante, explicam muitíssimas vezes uma parte muito maior da variação no desempenho escolar do que a suposta garantia de uma ‘escola eficiente’” (APPLE, 2003, p. 190).

Desse modo o currículo integrado que objetiva um aprendizado significativo, implica num movimento de diálogos entre as unidades curriculares, buscando como ponto em comum um trabalho cooperativo, transformando o conhecimento em uma unidade e não fragmentado.

Diante desse contexto tão diverso, persistem as interrogações: Como construir um currículo que seja realmente integrado? Como integralizar os conteúdos tão rígidos construídos ao longo da história para que ele abarque a totalidade das compreensões do trabalho e da vida? Como envolver os professores e técnicos administrativos para que possam seguramente enfrentar os desafios da integralização?

Sendo assim, a necessidade de discussões coletivas e reflexões sobre as políticas públicas e as práticas a serem adotadas, se faz eminente dentro dos espaços escolares, com vistas a favorecer a construção de significados claros para a formação para o trabalho e concepções humanísticas.

No que se refere à integração entre a formação geral e a formação profissional, embora os cursos investigados sejam reconhecidos como ensino médio integrado, adota-se um modelo tradicional de ensino, em que o estudante realiza paralelamente a formação geral e a profissional de forma fragmentada, prejudicando a apreensão do conhecimento.

O que esperamos com este estudo é que ele possa contribuir com a reflexão sobre o currículo integrado e sua implementação visando a qualidade de ensino e formação de um cidadão em sua completude. No entanto entendemos que esse artigo não dá conta de uma reflexão mais detalhada do tema, necessitando a partir desse movimento introdutório e das possíveis discussões geradas dentro do espaço escolar, aprofundar reflexões práticas e teóricas para melhor aprofundamento sobre o tema.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, os pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Camila Ferreira. **Ensino integrado**: articulações e possibilidades para um currículo pautado no diálogo de diferentes saberes. 2014. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/11/Camila-Ferreira-Abr%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

AGUIAR JÚNIOR, Arnaldo Cunha de. **A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA**: avaliação, percepções e desafios. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <http://caxias.ufma.br:8080/pgcult/dissertacoesdoc/2010/A_EDUCACAO_PROFSSIONAL_CURRICULO_INTEGRADO.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

APPLE, Michael W. **Educando a direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. 59 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

BRAZ, Ana Ângela Araújo. **Desafios no currículo do ensino médio integrado à educação profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-ANA-%C3%82NGELA.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M. (Org.); FRIGOTTO, G. (Org.); CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. **Implementação do currículo técnico integrado do curso técnico de eletrotécnica no CEFET-PA/UNED Tucuruí**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4244/1/2009_LauraIsabeldeLucenaCariello.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. **Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5774/1/000457206-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8º ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRILLO, Magno Souza. **Integração curricular: um estudo sobre o Curso Técnico de Nível Médio de Mecatrônica do Campus Charqueadas – IFSUL**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3729/1/443652.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

HANNECKER, Lenir Antonio. **Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4342/02b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI**. 2. ed. Campo Grande, 2014. 244 p. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2014/07/pdi_ifms_2014_2018_2edicao.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

KLIEBARD, Herbert, M. **Os princípios de Tyler**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.23-35, 2011. Semestral.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Petrópolis: Vozes, 1978.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. In: A. Teodoro & C. Torres (Org.). **Educação crítica & utopia - Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123162/326471.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

REGATTIERI, Marilza.; CASTRO, Jane Margareth. (Org.). **Currículo integrado para o ensino médio: das normas a prática transformadora**. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

REGATTIERI, Marilza.; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356por.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

SACRISTÁN, Gimeno. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHNEIDER, Marcia Maria Brisch. **Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos institutos federais**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do

Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2013. Disponível em :
<<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1848/Marcia%20Maria%20Brisch%20Schneider.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

SILVA, Elvira Alzira da Fonseca e. **Proposta pedagógica para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio**: teoria e prática na opinião docente. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8683/1/2010_ElviraAlziradaFonsecaeSilva.pdf>. Acesso: 07 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Glossário de terminologia curricular**. Brasília: Bureau Internacional de Educação da UNESCO, 2016. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. **Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014. Disponível em:
<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13833/Rosa%20Vasconcelos_Dissertacao_VF_10122014_depositada_com%20ficha%20catalogr%C3%A1fica%20e%20data%20aprov%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 07 jun. 2016.

CAPÍTULO 13

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E O PAPEL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NAS POLÍTICAS LOCAIS DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS

Simone Alves Alexandrino¹

Daniela Rocha Teixeira Riondet-Costa²

1 INTRODUÇÃO

O processo decisório que culmina na elaboração de políticas públicas relacionadas aos resíduos sólidos urbanos (RSU) impacta diretamente na qualidade do meio ambiente de qualquer região, e as consequências, sejam elas positivas ou negativas, refletem na qualidade de vida e na saúde de toda a população. Por isso, é importante a participação ativa de toda a população nas políticas locais de RSU, e, principalmente, dos atores sociais com conhecimento multidisciplinares acerca das problemáticas que envolvem esse assunto, tais como as universidades.

Nesse cenário que se identificou a relevância de se realizar um estudo comparado das experiências de participação de duas universidades federais do sul do estado de Minas Gerais no processo de realização das políticas públicas locais de RSU tendo por objetivo compreender a seguinte questão: “como as universidades podem participar do processo de desenvolvimento das políticas públicas municipais de RSU?”.

Neste estudo foram consideradas apenas aquelas experiências das universidades que se relacionam diretamente com as políticas municipais de RSU. Portanto, não serão levadas em consideração as experiências de gestão de resíduos sólidos internas de cada instituição, que embora sejam relevantes, não fazem interseções com o desenvolvimento das políticas municipais de RSU.

A hipótese inicial é que essa participação se daria, na maioria das vezes, por meio de convênios celebrados entre as universidades e o poder público para a realização de pesquisas científicas e tecnológicas relacionadas aos RSU produzidos na região, sem, contudo, haver

¹ Bacharel em Direito (PUC Minas). Especialista em Direito Público (ANAMAGIS). Mestra em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (UNIFEI). Assistente em Administração da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). E-mail: simonealexandrino@unifei.edu.br

² Bacharel em Direito (ITE Bauru). Mestra em Engenharia da Energia (UNIFEI). Doutora em Ciências (UERJ). Professora da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). E-mail: daniela.unifei@gmail.com

uma maior interação e diálogo informado entre a comunidade acadêmica e a sociedade civil diretamente envolvida para o enfrentamento das questões socioambientais diretamente vinculadas aos RSU.

O que justificou este estudo foi o fato de as universidades serem importantes atores sociais no cenário locorregional e possuírem campo acadêmico propício para a realização de pesquisas relacionadas às políticas de RSU, não só por proporcionar a formação de profissionais cidadãos, mas também por propiciarem um ambiente de debates e propostas que podem contribuir para o processo de desenvolvimento sustentável nos municípios nos quais estão inseridas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com as complexas mudanças ocorridas em todo o mundo após o processo de globalização e seus aportes, a conscientização sobre a necessidade de se promover o desenvolvimento de forma sustentável vem ganhando destaque em diversos setores do mercado e, principalmente, na agenda das políticas públicas (COSTA, 2012).

Para tanto, é importante a participação de todos (iniciativa privada, sociedade civil e governos), mas o Estado exerce papel preponderante porque é ele quem realiza a condução burocrática dos planos de desenvolvimento, e, portanto, o poder público tem o poder-dever de promover ações que fomentem o processo de desenvolvimento sustentável.

Sobre o conceito de desenvolvimento, Pimenta (2014) articula diversas concepções, definindo que ele pode ser entendido como crescimento econômico, institucional, como mito, como liberdade e como desenvolvimento sustentável. Para Camargo (2003) o desenvolvimento sustentável é classificado como um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas.

Quanto à legislação relacionada ao desenvolvimento sustentável verifica-se que durante muito tempo a responsabilidade pela elaboração e fiscalização das políticas públicas relacionadas ao meio ambiente esteve centrada nos órgãos federais e estaduais. Como exemplo, pode ser citada a Política Nacional do Meio Ambiente, Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 (BRASIL, 1981).

Todavia, a partir da Resolução nº 237, de 19 de dezembro de 1997, do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), a avaliação dos impactos ambientais locais

causados pelos empreendimentos passaram a ser de competência municipal (CONSELHO NACIONAL DE MEIO AMBIENTE, 1997). De acordo com o artigo 6º dessa resolução, o município deve assumir a tarefa de guiar o desenvolvimento local de modo sustentável, determinando os limites entre o avanço do capital e a preservação do meio ambiente.

Após isso, consolidando a competência municipal pelas políticas públicas de desenvolvimento local foi sancionada a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, chamada de Estatuto da Cidade. O artigo 2º do Estatuto da Cidade dispõe que a política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante as seguintes diretrizes gerais:

- I – garantia do direito a cidades sustentáveis, entendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infra-estrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações;
(...)
- III – cooperação entre os governos, a iniciativa privada e os demais setores da sociedade no processo de urbanização, em atendimento ao interesse social;
(BRASIL, 2001).

Mas será que a responsabilidade por elaborar, implementar e fiscalizar políticas públicas que visem garantir o direito às cidades sustentáveis, à educação ambiental e à redução dos RSU produzidos nas cidades cabe somente aos municípios ou todos devem participar, inclusive as universidades?

De acordo com Lima (2012) para a abordagem multicêntrica do conceito de políticas públicas o importante não é quem formula a política, que pode ser qualquer um, mas a origem do problema a ser enfrentado. Assim, uma política recebe o adjetivo de “pública” se o problema que tenta enfrentar é de interesse público. Por essa concepção multicêntrica de políticas públicas todos que podem, devem participar do processo decisório das políticas públicas quando o assunto for um problema relacionado aos RSU, por exemplo. Pela abordagem multicêntrica uma simples ação da universidade de disponibilizar pontos para coleta de pilhas e baterias aberto a toda a população pode ser considerada uma forma de participar da política pública de RSU.

Para Secchi (2010, p. 2) as objeções a essa linha de pensamento consideram que somente o Estado, entendido como o poder público, possui legitimidade para decidir os rumos que devem ser tomados em relação aos bens de interesse público, já que foram investidos no mandato político como representantes do povo pela maioria da população.

No entanto, conforme defende Cavalcanti (2011), a elaboração de regras para um desenvolvimento sustentável tem que envolver a participação de todos os interessados, sob

pena de se perpetuar a elaboração de políticas que representem os interesses daqueles que detém o poder econômico em detrimento da base ecológica que deveria nortear as políticas públicas no Brasil.

É preciso mostrar que o processo econômico não pode continuar impune se violar as regras que dirigem a natureza para eficiência máxima (quanto ao uso de recursos naturais, como a água), para mínimos de estresse e perdas, para frugalidade e prudência ecológica (CAVALCANTI, 2011).

Nesse sentido, a interação entre as universidades, o poder público local e a população pode representar um avanço em prol do processo de desenvolvimento local sustentável e ser um fator determinante para o sucesso das políticas de desenvolvimento urbanas, inclusive, das políticas públicas de RSU.

Segundo Tommasiello e Guimarães (2013), além de serem responsáveis pela difusão do conhecimento científico, as universidades federais são atores sociais essenciais para a promoção da mudança da atual realidade socioambiental. Elas fazem parte do aparelho do Estado, agem como porta-voz da sociedade civil e são importantes difusoras do pensamento crítico humanista. Apesar disso, Tommasiello e Guimarães (2013) reconhecem que as universidades exercem um papel fundamental, mas não são o principal sujeito das transformações sociais e do processo de controle da degradação ambiental porque essa é uma tarefa que deve ser realizada em conjunto com a sociedade e com o poder público.

Machado, Costa e Vilani (2012), destacam que as universidades assumem um papel importante no desenvolvimento de estudos, pesquisas e projetos de extensão nas comunidades locais colaborando com a democratização da informação ambiental e concorrendo para despertar o interesse da população por questões sociais.

Ainda, Moraes (1997) acredita que mesmo sendo uma utopia a perseguir, as universidades deveriam se dedicar à construção de sociedades sustentáveis e democracias inclusivas. Para isso, é importante o estabelecimento de um relacionamento articulado e colaborativo entre os atores sociais de maior relevância na promoção do desenvolvimento.

Nesse contexto, o estudo deste tema se revela útil para a compreensão da função local e regional das universidades enquanto atores coadjuvantes do processo de desenvolvimento sustentável e se justifica na medida em que poderá contribuir para que decisões sejam tomadas para a melhoria das políticas de RSU e dos mecanismos de participação dessas universidades no processo de planejamento e implementação das políticas públicas de RSU.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à forma de abordagem do problema optou-se pela pesquisa qualitativa que segundo Gerhardt e Silveira (2009), configura-se por não se preocupar com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, dentre outros.

De acordo com a classificação utilizada por Gil (2010), quanto à base técnica da investigação foi utilizado o método comparativo, pois possibilita o estudo de grandes grupamentos sociais, comparando diferentes culturas e sistemas políticos; e quanto ao nível da pesquisa foi utilizado o método descritivo, pois visa descrever as características de determinado fenômeno utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados.

As técnicas empregadas para coleta de dados foram o levantamento bibliográfico, documental e entrevistas informais pessoalmente e por telefone com cinco informantes-chave envolvidos diretamente nas ações realizadas pelas universidades que impactaram no desenvolvimento das políticas locais de RSU. De acordo com Gil (2010), as entrevistas informais são recomendadas nos estudos que visam oferecer uma visão aproximada do problema pesquisado.

A pesquisa foi realizada em duas cidades localizadas no sul do estado de Minas Gerais que sediam cada uma, uma universidade pública federal. Visando preservar o caráter científico da pesquisa, os nomes originais dos municípios e das respectivas universidades foram substituídos por *Beta* e *Gama*.

A princípio foram identificadas as normas que regulamentam as políticas de RSU nos dois municípios. O levantamento foi feito por meio dos *websites* oficiais das respectivas Câmaras Legislativas, com a busca pelas seguintes palavras-chave: meio ambiente, coleta, resíduo, sólido, lixo e reciclagem. Da análise desses documentos que resultou a elaboração do quadro 1 com o comparativo dos documentos jurídicos em vigor.

Após a análise dos documentos jurídicos dos municípios buscou-se por informações divulgadas nos canais oficiais de comunicação das universidades que tratassem de ocasiões em que ocorreram experiências de participação de cada uma delas no processo de implementação dessas políticas locais de RSU. Desse levantamento resultou a elaboração do quadro 2 com o comparativo das formas de participação das duas universidades investigadas.

Ao final, o estudo comparado mostra, por meio da confrontação entre as ações das instituições em relação às leis municipais vigentes, quais foram os impactos que essas experiências promoveram na qualidade das políticas públicas locais de RSU.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No quadro 1 estão relacionadas as normas que regulamentam as políticas públicas de RSU nos dois municípios objetos da comparação.

Município Beta	Município Gama
Lei 3066/2014: declara de utilidade pública municipal a associação de catadores autônomos de reciclagem.	Lei 4489/2014: estabelece procedimentos para o descarte e coleta de medicamentos vencidos no município e dá outras providências.
Lei 3039/2014: autoriza o município a doar bens móveis do patrimônio municipal à associação dos catadores de materiais recicláveis – e à associação de catadores autônomos de reciclagem.	Lei 4261/2011: autoriza a contratação no âmbito do município de parceria público-privada para a execução dos serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos e dá outras providências.
Lei 2987/2013: revoga lei municipal nº 2.861, de 23/09/2011, que dispõe sobre a substituição do uso de saco plástico de lixo e de sacola plástica por saco de lixo e sacolas ecológicas.	Lei 3783/2005: declara de utilidade pública a associação de reciclagem sul mineira.
Lei 2940/12: dispõe sobre medida de reaproveitamento de óleo vegetal (cozinha) e seus resíduos, e dá outras providências.	Lei 3702/2004: autoriza a doação à empresa de reciclagem, de uma área de 1.587,50m ² e dá outras providências.
Lei 2928/2012: dispõe sobre a obrigatoriedade de condomínios e os edifícios residenciais com mais de dez unidades habitacionais, a manterem em suas dependências recipientes destinados à separação de lixo orgânico e inorgânico.	Lei 3669/2003: dispõe sobre a destinação dos materiais provenientes dos kits de coleta seletiva para a associação dos catadores de material reciclável e dá outras providências.
Lei 2917/2012: institui o dia do reciclador e da reciclagem de lixo, e dá outras providências.	Lei 2.754/1995: cria a taxa de recolhimento e incineração de lixo hospitalar e dá outras providências.
Lei 2692/2008: declara de utilidade pública municipal a associação dos catadores de materiais recicláveis.	Lei 2321/1992: autoriza adquirir terreno para implantação de usina de reciclagem de lixo.
Lei 2626/2007: institui o projeto socioambiental de coleta seletiva de produtos recicláveis, sua destinação e dá outras providências.	
Lei 2538/2005: institui a semana da reciclagem do lixo no município.	
Lei 1672/1988: dispõe sobre acondicionamento, coleta e destinação final do lixo de risco no município.	

Quadro 1 – Políticas públicas de RSU nos municípios objetos do estudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Da análise das normas e documentos pesquisados, observou-se que no município *Beta* existem 10 (dez) leis municipais que regulamentam políticas em relação aos RSU. Desse total, 4 (quatro) leis estão relacionadas a associações populares promotoras da coleta e destinação final de materiais recicláveis; 3 (três) leis tratam especificamente de diferentes tipos de resíduos urbanos (lixo hospitalar, óleo de cozinha, combustíveis e sacolas plásticas) e as

outras 3 (três) leis municipais regulamentam ações relacionadas à coleta seletiva urbana domiciliar.

No município *Gama* foram identificadas 7 (sete) leis que regulamentam políticas públicas relacionadas aos RSU. Desse total, 2 (duas) leis abordam associações populares promotoras da coleta e destinação final de materiais recicláveis; 1 (uma) lei se refere especificamente à coleta de medicamentos vencidos e as 4 (quatro) leis restantes autorizam ao chefe do poder executivo em questão a efetuar despesas relacionadas às políticas municipais de RSU.

Observou-se que em ambos os municípios existem diversas leis esparsas que tratam de políticas relacionadas aos RSU, mas em nenhuma das cidades existe a institucionalização de um Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos (PMGIRS), conforme determina a Lei Federal nº 12.305, de 02 de agosto de 2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (BRASIL, 2010).

Essa constatação chama atenção para a necessidade de criação de políticas públicas municipais de RSU articuladas com as intencionalidades do governo federal, que, no caso dos municípios *Beta* e *Gama*, se efetivaria por meio dos seus PMGIRS de acordo com a normativa geral da União.

Tendo por base esse cenário normativo dos municípios *Beta* e *Gama*, partiu-se para a busca de informações nos canais oficiais de comunicação das duas universidades acerca de suas experiências de participação nas políticas locais de RSU.

Após a análise das informações coletadas foi elaborado o Quadro 2 que enumera as experiências de participação de cada universidade nas políticas públicas locais de RSU.

Universidade <i>Beta</i>	Universidade <i>Gama</i>
Data: 27/09/14: curso gratuito e aberto à sociedade de gestão de resíduos industriais.	Data: 16/10/14: pontos de coleta de óleo de cozinha na universidade.
Data: 10/06/14: a universidade, juntamente com a prefeitura municipal, realizaram o I seminário de recursos naturais, sustentabilidade e tecnologias ambientais.	25/07/14: pontos de coleta de pilhas e baterias na universidade.
Data: 10/06/14: foi assinado o convênio para sustentabilidade financeira da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares, uma parceria entre a universidade e a prefeitura municipal.	Data: 09/12/13: lei que regulamenta descarte e coleta de medicamentos vencidos no município. Proposta foi resultado de uma pesquisa coordenada pelo professor da universidade.
Data: 13/06/13: a universidade, juntamente com a secretaria de meio ambiente da prefeitura municipal promoveram o VIII seminário de meio ambiente.	Data: 22/12/12: foi assinado convênio de cooperação técnica e científica entre a prefeitura e a universidade, para desenvolvimento de projeto de estudos e pesquisas na área de aproveitamento energético dos resíduos sólidos urbanos.

Quadro 2 – Experiências de participação das universidades nas políticas locais de RSU.

Fonte: Elaborado pela autora.

Da análise das experiências de participação da universidade *Beta* nas políticas públicas de RSU no município *Beta*, constatou-se que elas se dão de duas maneiras, a saber:

- a) por meio de eventos, cursos e seminários realizados em parceria com o município *Beta* sobre temas relacionados aos RSU. A maioria desses eventos ocorre na semana nacional do meio ambiente que coincide com a semana municipal de reciclagem do lixo instituída pela Lei Municipal nº 2.538/2005 e com o dia do reciclador e da reciclagem do lixo instituídos pela Lei Municipal nº 2.917/2012, conforme se pode observar pela Figura 1;



Figura 1 – Um dos cursos realizados na universidade *Beta*.

Fonte: Dados da pesquisa.

- b) a outra experiência de participação da universidade *Beta* se dá por meio de um convênio entre a universidade e o município para o fomento das atividades da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP), que atualmente incuba as duas associações populares promotoras da coleta e destinação final de materiais recicláveis. Ambas as cooperativas foram declaradas de utilidade pública municipal pelas Leis Municipais nº 3.066/2014 e nº 2.692/2008. Além de receberem capacitação profissional por parte da ITCP, as duas cooperativas também foram beneficiadas pela Lei Municipal nº 3.039/2014, evidenciando a articulação institucional entre município e universidade na realização dessa política municipal de RSU.

Da análise das experiências de participação da universidade *Gama* nas políticas de RSU do município *Gama*, constatou-se que elas se dão de três maneiras, a saber:

- a) pela prática de disponibilizar pontos de coleta de óleo de cozinha, pilhas e baterias para a população do município *Gama* por meio de canos instalados nos arredores dos muros do *campus* universitário. Tal experiência apesar de não estar relacionada a uma política local específica atende ao princípio previsto no inciso X do artigo 19 da Lei

Federal nº 12.305/2010, que, dentre outras coisas, determina que os PMGIRS tenham programas e ações de educação ambiental que promovam a não geração, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos (BRASIL, 2010). Veja as Figura 2 e 3;



Figura 2 – Ponto de coleta de óleo de cozinha no município Gama.

Fonte: dados da pesquisa.



Figura 3 – Óleo de cozinha no município Gama.

Fonte: dados da pesquisa.

- b) pela participação da universidade no processo decisório das políticas locais de RSU em decorrência de uma pesquisa acadêmica que proporcionou a elaboração da Lei Municipal nº 4.489/2014 que regulamenta o descarte e a coleta de medicamentos vencidos;

- c) por meio de um convênio de cooperação técnica e científica entre a prefeitura e a universidade *Gama* para o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de aproveitamento energético dos RSU.

A maioria das pessoas envolvidas nas ações da universidade *Gama* afirma que a universidade pode participar das políticas locais de RSU "(...) celebrando parcerias com o município e instituindo grupos de estudos acerca do tratamento e destinação dos desses resíduos." (Dados da pesquisa). Já para as pessoas envolvidas nas ações identificadas na universidade *Beta* essa participação pode se dar das seguintes maneiras:

A Universidade pode participar das políticas locais de resíduos sólidos por meio de dois dos seus pilares, pesquisa e extensão. Atualmente, existe um convênio entre a universidade e a Prefeitura para viabilizar as atividades da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares e assim é possível atuar junto às associações de catadores de materiais recicláveis e com isso participar de parte das discussões políticas e ações que concernem à questão dos resíduos sólidos. Nesse sentido, a incubadora também participa do Conselho da Coleta Seletiva do município que iniciou suas atividades no final de 2014. (Dados da pesquisa).

Quando indagadas sobre quais parcerias foram realizadas com o poder local para o desenvolvimento das políticas municipais de RSU, parte dos entrevistados das duas universidades confundiram as práticas internas de gestão de resíduos sólidos do *campus* universitário (tais como a coleta seletiva no *campus*) com as práticas de participação institucional da universidade nas políticas locais de RSU.

Já um entrevistado da universidade *Beta* disse que "já foram realizados convênios para desenvolver trabalhos de assessoria com as associações cooperativas que realizam a coleta seletiva municipal" (Dados da pesquisa).

Em relação aos resultados dessas parcerias com poder local, somente um entrevistado soube afirmar que:

são vários, pois com essas parcerias a Universidade, por meio da incubadora, assessora duas associações que realizam a coleta seletiva. Além disso, já foi possível gerar trabalho e renda para vários catadores e contribuir com a destinação correta de parte dos resíduos sólidos do município. A incubadora também trabalha com tecnologias sociais que possibilitam uma construção conjunta de conhecimento, tanto com os gestores públicos, quanto com os catadores e demais envolvidos com a coleta seletiva. (Dados da pesquisa).

De posse da análise dos dados da pesquisa elaborou-se o Quadro 3, traduzido em um estudo comparado preliminar sobre as experiências de participação das universidades *Beta* e

Gama nas políticas locais de RSU e os impactos que essas experiências promovem no desenvolvimento local sustentável.

Experiências apuradas	Universidade <i>Beta</i>	Impactos	Universidade <i>Gama</i>	Impactos
Eventos, cursos e seminários sobre resíduos sólidos	Realiza em parceria com o município.	Atinge a comunidade acadêmica e a sociedade.	Realiza de forma independente.	Atinge a comunidade acadêmica.
Disponibilização de pontos de coleta de RSU da população	Realiza de forma independente.	Atinge a comunidade acadêmica	Realiza em parceria com o município (óleo, pilhas e baterias)	Atinge a comunidade acadêmica e a sociedade.
Convênios/estudos técnicos em RSU	Realiza em parceria com o município. (Incubadora)	Atinge comunidade acadêmica e sociedade.	Realiza em parceria com o município. (Estudo técnico)	Atinge a comunidade acadêmica e a sociedade.

Quadro 3 – Quadro comparativo dos impactos das ações de participação nas políticas de RSU.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação às Universidades *Beta* e *Gama*, apesar das experiências relacionadas neste estudo, percebe-se que é possível haver um envolvimento maior com a população local, extrapolando os muros da instituição para que as experiências sejam para além da seara acadêmica, atingindo todas as camadas sociais da população.

A questão do desenvolvimento sustentável é de interesse coletivo e de responsabilidade de todos os atores sociais, econômicos, políticos e educacionais presentes na sociedade. Por isso, é importante uma maior interação entre municípios e universidades, já que ambos representam organizações com concentrado poder decisório e influência na agenda das políticas públicas locais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revela a importante função local e regional das universidades como portavoza das demandas da sociedade junto ao poder público local. A hipótese inicial de que a integração entre esses dois relevantes atores sociais se dá de forma institucional por meio de convênios para a realização de estudos técnicos se mostrou válida, porém, outras formas de participação das universidades no processo de desenvolvimento das políticas públicas locais de RSU também foram identificadas.

Apesar de não haver em nenhum dos municípios analisados uma lei que institua o PMGIRS na forma como determina a Lei Federal nº 12.305/2010, ambas as universidades têm

realizado ações articuladas com o município com vistas à cooperação técnica e financeira em projetos relacionados à gestão dos RSU; ações de educação ambiental que promovem a não geração, a redução, a reutilização e a reciclagem de RSU, além de assessoria às associações cooperativas de catadores de materiais recicláveis formadas por pessoas de baixa renda, por meio de incubadora.

Contudo, essa articulação entre as universidades e os municípios poderia ocorrer de maneira mais efetiva, por meio de grupos de estudos em conjunto com o município, por exemplo, para aprimorar a política local de RSU e criar estratégias para atender à Lei Federal nº 12.305/2010.

Como se pôde observar pela revogação de uma lei municipal acerca das sacolas plásticas no município *Beta*, o fato de existirem várias leis publicadas durante mandatos de diferentes gestores públicos é um aspecto que pode prejudicar o processo de continuidade e aperfeiçoamento das políticas públicas como um todo, e, inevitavelmente, das políticas de RSU, por isso a importância dos municípios instituírem os seus PMGIRS, contando com a expertise das universidades que possuem conhecimento e pesquisas que revelam as peculiaridades dos RSU da região.

Mesmo com a ausência desse plano (PMGIRS) nos dois municípios analisados, seja por meio de eventos acadêmicos e práticas institucionais de sustentabilidade ou por meio dos convênios para a realização de estudos técnicos em RSU, as universidades analisadas têm participado das políticas locais que estão em vigor nos municípios em que estão inseridas.

Conforme se apurou nos quadros comparativos 2 e 3, os resultados gerados por essas experiências de participação das universidades no processo de desenvolvimento das políticas locais de RSU têm contribuído para que decisões sejam tomadas em prol da melhoria das políticas locais em seus diferentes estágios.

Dagnino (2004) pondera que a forma como a maioria das universidades se organizam para desenvolver o conhecimento tende a ser um obstáculo para a geração de pesquisas com impactos sociais. Além desses obstáculos, o processo de participação democrática nas políticas de RSU também impõe desafios ainda maiores a serem superados, tais como a ausência de um PMGIRS, conforme foi constatado nos municípios estudados.

Considerando a diversidade de instituições de ensino que existem no Brasil e as peculiaridades das políticas adotadas por cada municipalidade, certamente existem outras experiências que podem estar produzindo diferentes impactos socioambientais, sendo que a realização de pesquisas nesses locais pode contribuir para a disseminação de novas formas de cooperação entre universidade e poder local para a boa condução da política local de RSU,

resultando em uma perspectiva mais avançada sobre a questão do desenvolvimento sustentável e seus desafios.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, 2 set. 1981. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em 12 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, 10 de jul. 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm>. Acesso em: 19 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 ago. 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em: 13 mar. 2015.

CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento sustentável: dimensões e desafios**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CAVALCANTI, Clovis. **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. Curso Agenda 21. 2011. Disponível em:

<http://www.institutoembratel.org.br/cursos/curso_instituto/site/pdf/meio_ambiente.pdf>.

Acesso em: 10 mar. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE MEIO AMBIENTE. **Resolução nº 237, de 19 de dezembro de 1997**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res97/res23797.html>>.

Acesso em: 19 fev. 2015.

COSTA, Daniela Rocha Teixeira Riondet. **Análise comparativa dos instrumentos de gestão em Unidades de Conservação visando a gestão participativa no Cone Sul**. 2012. 389f.

Tese (Doutorado em Meio Ambiente), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DAGNINO, Renato. A tecnologia social e seus desafios. In: LASSANCE JUNIOR, A. et. al. **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Fundação Banco do Brasil, 2004. Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/Teconologiasocial.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. **Revista Interface** (Porto Nacional), n. 5, 49-54, out. 2012.

MACHADO, Carlos Saldanha; COSTA, Daniela Rocha Teixeira Riondet; VILANI, Rodrigo Machado. A análise do princípio da participação social na organização federal dos conselhos gestores de unidades de conservação e mosaicos: realidade e desafios. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v.8, n.3, p.50-75, 2012. Disponível em: <<http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/782/300>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Meio ambiente e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1997.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. Tendências do desenvolvimento: elementos para reflexão das dimensões sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, SP, UNITAU, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; GUIMARAES, Simone Sendin Moreira. Sustentabilidade e o papel da universidade: desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade democrática? **Revista de Educação do Cogeime**. v. 22, n. 43. jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v22n43p11-26>>. Acesso em: 01 out. 2014.

CAPÍTULO 14

A PARTICIPAÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO AUSÊNCIA DE AUTORIZAÇÃO LEGAL DESESTIMULA A ATUAÇÃO DA CATEGORIA

Ana Maria Silva Oliveira¹

Fernanda Simões Braga Araújo²

1 INTRODUÇÃO

Os Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), como o nome evidencia, possuem especificidades e funções que o diferenciam dos demais técnicos administrativos do Serviço Público Federal. O acréscimo da locução “em educação” possibilita diferenciar tal categoria devido à particularidade de sua atuação em um ambiente compromissado com o papel social das Instituições de Educação Superior (IES).

A singularidade de atuação dos TAEs é ressaltada pelas atribuições inerentes ao cargo, especificadas em regulamentos e normativas, e evidenciam sua participação na construção de uma educação transformadora, democrática e de inclusão e valorização das identidades. Uma dessas normativas é a Lei 11.091/2005 que diz respeito ao Plano de Carreira da categoria e traz como diretrizes e princípios da gestão dos servidores, dentre outros:

- I - natureza do processo educativo, função social e objetivos do Sistema Federal de Ensino;
- II - dinâmica dos processos de pesquisa, de ensino, de extensão e de administração, e as competências específicas decorrentes;
- III - qualidade do processo de trabalho;
- IV - reconhecimento do saber não instituído resultante da atuação profissional na dinâmica de ensino, de pesquisa e de extensão (BRASIL, 2005a).

As contribuições dos TAEs para a implementação e desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão são crescentes e têm possibilitado a uma inserção mais significativa das

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Ciências da Natureza e Matemática pela Universidade de Brasília. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: ana.silva@ufrb.edu.br

² Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia. Especialização em Gestão da Comunicação Organizacional pela Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Jornalista da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: fernandabraga@ufrb.edu.br

IES na comunidade. Sua participação extensionista está presente inclusive no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC³. Segue, parte de seu conteúdo referente ao cargo de Técnico em Assuntos Educacionais⁴:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional, para proporcionar educação integral aos alunos.
- Elaborar projetos de extensão (BRASIL, 2005b).

A extensão universitária é delineada a partir do princípio da sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa como sendo o “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15). Assim, entende-se como imprescindível o papel extensionista para a construção e significação do processo educativo e toda comunidade acadêmica (docentes, discentes e TAEs) tem o dever de contribuir para a democratização do conhecimento.

A atuação extensionista dos TAEs tem contribuído para o cotidiano da prática universitária e é estimulada em documentos internos das IES, como alguns editais de extensão. Porém, apesar da categoria não ser enquadrada como de dedicação exclusiva, permeia no meio acadêmico o posicionamento administrativo de vedação do pleito de bolsas de extensão para servidores TAEs. Esse fato tem desestimulado a participação de servidores que muito poderiam contribuir com saberes desenvolvidos em sua prática profissional. Assim, a partir de divergências de opiniões de gestores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) quanto à legalidade ou não do recebimento de bolsas de extensão por técnicos administrativos, iniciou-se esse estudo. Posicionamentos contrários presentes em diversas IES quanto ao recebimento de bolsas por técnicos administrativos conduziram a um levantamento documental que permitiu elucidar qual embasamento teórico tem propiciado a negativa ao pleito de bolsas pelos TAEs.

³ Coordenação Geral de Gestão de Pessoas/Subsecretaria de Assuntos Administrativos/Secretaria Executiva/Ministério da Educação.

⁴ A categoria Técnicos Educacionais em Educação é composta por cargos administrativos de nível fundamental, médio e superior. Um desses cargos de nível superior é o de Técnico em Assuntos Educacionais.

Segundo o Parecer nº 00023/2014/DEPCONSU/PGF/AGU⁵, emitido pela Advocacia-Geral da União, “ausente a autorização legal específica, não há possibilidade jurídica de pagamento direto pelas IFES de bolsas a seus respectivos servidores técnico-administrativos” (BRASIL, 2015). Essa portaria não é abrangente aos docentes e discentes das IES e tem sido utilizada pelos setores administrativos, não só dos Institutos Federais de Educação como também das universidades, como argumento para vedação do pagamento de bolsas de qualquer natureza aos servidores técnicos administrativos em educação.

A partir do contexto citado, surgem então questionamentos: Qual tem sido o posicionamento dos TAEs diante da vedação do pleito de bolsas diretamente pelos IES? Até que ponto o posicionamento da categoria perante essa demanda tem propiciado a permanência da vedação ao direito de concorrer a bolsas de pesquisa e extensão, direito esse garantido legalmente aos docentes e discentes? Quais as implicações da vedação citada para o desenvolvimento de programas e projetos de extensão?

Esse estudo pretende analisar a aplicabilidade do Parecer nº 00023/2014/DEPCONSU/PGF/AGU, se há outros documentos sendo utilizados nas justificativas de vedação ao pagamento de bolsas aos técnicos administrativos e como a situação citada é entendida pela categoria.

2 ARGUMENTAÇÕES JURÍDICAS

Com a crescente participação dos IES em programas e projetos interinstitucionais que possibilitavam o pagamento de bolsas aos servidores, iniciaram-se discussões no ambiente acadêmico quanto à legalidade ou não do recebimento recursos por parte dos servidores técnicos administrativos em educação. Várias procuradorias dos IES, diante de posicionamentos diversos da academia, foram questionadas e entendimentos opostos foram exarados quanto à matéria.

Através do Memorando PF-IFTO/PGF/AGU⁶ nº 133/2014, a Procuradoria Federal (PF) junto ao Instituto Federal de Tocantins (IFTO) defendeu a legalidade da criação de normas internas no âmbito dos Institutos Federais para regulamentar as concessões de bolsas, tanto para docentes quanto para servidores técnico-administrativos. Defendeu haver “permissivos legais que contemplam e enfatizam a finalidade institucional de realizar

⁵ Departamento de Consultoria/Procurador-Geral Federal/Advocacia-Geral da União.

⁶ PF-IFPE/PGF/AGU (Procurador Federal – Instituto Federal de Pernambuco/Procuradoria Geral Federal/Advocacia-Geral da União).

pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2015).

Ainda segundo a argumentação da PF junto ao IFTO: “Não há, pois, qualquer análise específica atinente aos potenciais destinatários das bolsas a serem concedidas, tampouco à existência de lei específica autorizadora do recebimento por esta ou aquela categoria de servidor público” (BRASIL, 2015).

Em sentido contrário a esse posicionamento, o Parecer nº 51/2014/PF-IFPE/PGF/AGU (fls. 9/15), defende que, em atenção ao disposto no § 6º do art. 5º da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais não poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a servidores técnico-administrativos, mas apenas a alunos, docentes e pesquisadores externos a instituição.

O raciocínio deduzido pela PF-IFPE parte do pressuposto constante no Parecer nº 93/PGF/LCMG/2010 de que o pagamento de bolsas, por se tratar de doação civil, depende de lei específica autorizativa. Nesse sentido, dispõe a Lei Federal nº 9.250/95 como fundamento para a isenção de imposto de renda na espécie:

Art. 26. Ficam isentas do imposto de renda as bolsas de estudo e de pesquisa caracterizadas como doação, quando recebidas exclusivamente para proceder a estudos ou pesquisas e desde que os resultados dessas atividades não representem vantagem para o doador, nem importem contraprestação de serviços (BRASIL, 1995).

Entende-se, então, que a vedação ao pagamento de bolsas aos TAEs diretamente pelos IES emerge não de impeditivos legais e sim de falta de norma específica que regule tal ação.

Seguindo o entendimento do Parecer nº 93/PGF/LCMG/2010, a concessão de bolsas de pesquisa e extensão é cabível aos discentes e docentes devido à existência de leis que garantem a essas categorias o direito ao pleito de bolsas. Um dos documentos legais que trazem a disposição legal autorizadora do pagamento diretamente por Institutos Federais de Educação é a Lei nº 11.892/2008, constante no § 6º do art. 5º:

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

(...)

§ 6º Os Institutos Federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a **alunos, docentes e pesquisadores** externos ou de empresas, a serem regulamentadas por órgão técnico competente do Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Como dispositivo legal que especifica o pagamento de bolsas diretamente pelos IES, a Lei nº 12.772/2012, plano de carreira dos docentes, traz:

Art. 21. No regime de dedicação exclusiva, será admitida, observadas as condições da regulamentação própria de cada IFE, a percepção de:

(...)

III - bolsas de ensino, pesquisa, extensão ou de estímulo à inovação pagas por agências oficiais de fomento ou organismos internacionais amparadas por ato, tratado ou convenção internacional;

IV - bolsa pelo desempenho de atividades de formação de professores da educação básica, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil ou de outros programas oficiais de formação de professores;

V - bolsa para qualificação docente, paga por agências oficiais de fomento ou organismos nacionais e internacionais congêneres;

(...)

VII - **outras hipóteses de bolsas de ensino, pesquisa e extensão, pagas pelas IFE**, nos termos de regulamentação de seus órgãos colegiados superiores (BRASIL, 2012).

Assim, os documentos legais que se referem de forma expressa ao pagamento direto de bolsas por IFES – art. 5º, § 6º, da Lei nº 11.892/2008 e art. 21, VII, da Lei nº 12.772/2012 – são utilizados pelos pareceres das PF contrários aos pagamentos de bolsas aos TAEs devido à ausência de menção da expressão **servidores técnico-administrativos** no rol dos potenciais beneficiários ao pleito de bolsas.

Enquanto o direto ao pagamento de bolsas aos docentes, já garantido na Lei nº 11.892/2008, é reafirmado no plano de carreira da categoria (Lei nº 12.772/2012), o mesmo não ocorre em relação aos servidores técnico-administrativos, visto que não se constata previsão similar em seu plano de carreira, estruturado por meio da Lei nº 11.091/2005.

O parecer da PF-IFTO que tem posicionamento favorável ao pleito dos TAEs invoca o disposto no plano de carreira da categoria, no seu art. 8º, inciso II, como argumento, segundo o qual são atribuições gerais dos cargos que o integram “planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino” (BRASIL, 2005a).

Contudo, devido à generalidade da proposição do plano de carreira dos TAEs e como a Lei nº 9.250/95 exige autorização específica para o pagamento de bolsas diretamente pelos IES, assim como já ocorre para os discentes, docentes e pesquisadores externos à instituição, o argumento utilizado pela PF-IFTO é considerado uma disposição genérica e insuficiente para aprovação do pagamento de bolsas aos TAEs.

Pode-se salientar que o já referido plano de carreira dos docentes, em seu Art. 2, também possui uma disposição genérica de mesma envergadura:

São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica (BRASIL, 1995).

Mesmo tendo essa proposição, o plano de carreira docente viu a necessidade de explicitar e especificar o direito à concessão de bolsas para os docentes.

A propósito desta diferenciação entre docentes e servidores técnico-administrativos, não custa fazer alguns esclarecimentos também em relação ao material disponibilizado pela Controladoria-Geral da União, intitulado "Coletânea de Entendimentos – Gestão de Recursos das Instituições Federais de Ensino Superior e dos Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Perguntas e Respostas", que busca orientar o gestor público no que se refere aos procedimentos a serem seguidos nesta modalidade de concessão de bolsas.

No ponto que interessa a presente abordagem, apresenta as seguintes orientações:

58: Quais as formas de pagamento de bolsas diretamente pelas IFEs?

As bolsas eventualmente criadas pelas IFEs deverão ser oferecidas a pessoas diretamente ligadas à instituição, como meio para a efetivação de suas atividades científico-educacionais. No entanto, a criação/uso desse benefício deverá obedecer às seguintes regras gerais aplicáveis a toda a Administração Pública:

1. Não deve constituir prestação pecuniária de natureza salarial, mas de doação civil a título de incentivo;
2. Devem ser observados os recursos, os limites orçamentários, bem como a finalidade e descrição da ação orçamentária;
3. Deve haver previsão de criação das bolsas pelo Conselho Superior da IFE ou órgão equivalente, bem como dos seus quantitativos, critérios de seleção e de elegibilidade para o recebimento das bolsas;
4. Deve existir um projeto específico que comprove sua finalidade vinculada ao desenvolvimento da área do aprendizado ou ao desenvolvimento de um trabalho de pesquisa científica ou tecnológica;
5. Deve ser comprovado que a atividade desempenhada não seja vinculada ao cumprimento de uma competência própria de seu cargo efetivo, ou seja, que a atribuição desempenhada seja uma atividade extra-laboral;
6. Deve haver prazo determinado para a conclusão do projeto de capacitação ou de pesquisa (BRASIL, 2013).

Dos itens elencados na Cartilha, os quatro primeiros são aplicáveis a bolsas para estudantes e os seis itens para as bolsas a servidores.

O termo **servidores**, da forma como é utilizado, é empregado com o intuito de contrapor o conceito de **estudantes**, o que denota a intenção de conferir uma acepção ampla à noção de servidor público.

Nesse sentido, não se afigura razoável crer que estaria a coletânea se referindo especificamente a servidores técnico-administrativos. Mesmo porque, a prevalecer tal

raciocínio, seriam os docentes os excluídos da possibilidade de tais pagamentos, na medida em que não há menção a **professores** ou **docentes**.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC) editou a Portaria nº 58, de 21 de novembro de 2014, regulamentando a concessão de bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio, no âmbito dos Institutos Federais de Educação (IFs). Embora indique em seu Art. 2, inciso I como possíveis beneficiários: “servidores públicos federais, estaduais, distritais e/ou municipais, ativos ou inativos, civis ou militares, pertencentes ao quadro de pessoal da administração direta, autárquica ou fundacional”, em seu Art. 1 restringe o termo **servidores** aos docentes, excluindo os TAEs:

Ficam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia autorizados a conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, nos termos desta Portaria, observando as finalidades e objetivos dos Institutos Federais - IFs., conforme o art. 6º da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, p. 1. (BRASIL, 2014)

Como fundamento para tal exclusão utiliza-se da Lei 9.250/95 que destaca o caráter de doação civil nos pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa e, desse modo, em vista da indisponibilidade do patrimônio público, sua concessão depende de autorização legislativa específica.

Diante das inegáveis contribuições que a participação dos TAEs possibilita em programas e projetos de extensão e devido ao Parecer nº 51/2014/PF-IFPE/PGF/AGU (fls. 9/15) entender que há impossibilidade de pagamento direto de bolsas pelos IES, o caminho apontado é que os servidores técnico-administrativos podem vir a ser contemplados com o recebimento de bolsas, desde que por fundações de apoio, nos termos que dispõem a Lei n.º 8.958, de 1994, e o Decreto n.º 7.423, de 2010, que a regulamenta, ou por agências de fomento⁷, nos termos da Lei n.º 10.973, de 2004, e o Decreto n.º 5.563, de 2005, que a regulamenta.

A Lei federal 8.958/1994 prevê, em seu art. 1º que as Instituições Federais de Ensino Superior celebrem convênios e contratos com fundações de apoio a projetos de ensino,

⁷ Agência de fomento é o órgão ou instituição de natureza pública ou privada que tem entre os seus objetivos o financiamento de ações que visem a estimular e promover o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação (Lei nº 10.973/04, Art. 2, §1).

pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e estímulo à inovação.

Tais fundações de apoio são autorizadas a conceder bolsas para a consecução de seus objetivos, inclusive para os servidores de IFES, pelos arts. 4º e 4ºB do mesmo diploma:

Art. 4º As IFES e demais ICTs contratantes poderão autorizar, de acordo com as normas aprovadas pelo órgão de direção superior competente e limites e condições previstos em regulamento, a participação de seus servidores nas atividades realizadas pelas fundações referidas no art. 1º desta Lei, sem prejuízo de suas atribuições funcionais.

§ 1º A participação de servidores das IFES e demais ICTs contratantes nas atividades previstas no art. 1º desta Lei, autorizada nos termos deste artigo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, podendo as fundações contratadas, para sua execução, conceder bolsas de ensino, de pesquisa e de extensão, de acordo com os parâmetros a serem fixados em regulamento.

§ 4º Os servidores ocupantes de cargo em comissão ou função de confiança nas IFES e demais ICTs poderão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos projetos apoiados pelas fundações de apoio com recebimento de bolsas.

Art. 4º-B. As fundações de apoio poderão conceder bolsas de ensino, pesquisa e extensão e de estímulo à inovação aos estudantes de cursos técnicos, de graduação e pós-graduação e aos servidores vinculados a projetos institucionais, inclusive em rede, das IFES e demais ICTs apoiadas, na forma da regulamentação específica, observados os princípios referidos no art. 2º (BRASIL, 1994).

O mesmo ocorre no âmbito da Lei federal 10.973/2004, que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País.

Seu art. 9º faculta às Instituições Científicas e Tecnológicas, entre as quais se incluem os IFs, celebrar acordos de parceria para realização de atividades conjuntas de pesquisa científica e tecnológica e desenvolvimento de tecnologia, produto ou processo, com instituições públicas e privadas. Nesta hipótese poderá haver o pagamento de bolsas aos servidores do IF celebrante, por meio da instituição de apoio ou agência de fomento parceira. Eis a redação do dispositivo:

Art. 9º É facultado à ICT celebrar acordos de parceria para realização de atividades conjuntas de pesquisa científica e tecnológica e desenvolvimento de tecnologia, produto ou processo, com instituições públicas e privadas.

§ 1º O servidor, o militar ou o empregado público da ICT envolvido na execução das atividades previstas no caput deste artigo poderá receber bolsa de estímulo à inovação diretamente de instituição de apoio ou agência de fomento (BRASIL, 2004).

Nesses casos, portanto, diversamente do que ocorre em relação ao pagamento realizado diretamente por IFs, há autorização legal expressa para o recebimento de bolsas por servidores técnico-administrativos.

Diferenciando-se as possibilidades, bolsas pagas pelas IES são aquelas concedidas conforme legislação específica e/ou regras definidas pelo Conselho Superior da instituição ou órgão equivalente. Já as bolsas pagas por agências de fomento são aquelas concedidas diretamente por agências de fomento, como por exemplo, CAPES, CNPQ, FINEP, desde que previstas em legislação específica e/ou normativos dessas agências.

A possibilidade de pagamento de bolsas aos TAEs por meio de agências de fomento ou fundações de apoio é algo significativo para a categoria, porém não é suficiente para propiciar a participação dos servidores em programas e projetos de extensão. Isso porque, a maior parte dos recursos disponibilizados para pagamento de bolsas é repassado diretamente ao IES, principalmente por entidades públicas como o MEC, e o repasse desses recursos para fundações de apoio encarece os custos.

Quanto a essa temática, vale destacar o esclarecimento do então Reitor do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), em 2012, Francisco Nairton, quando questionado quanto à possibilidade de pagamento de bolsas aos TAEs através de fundações de apoio e agências de fomento:

Vale salientar que as bolsas de pesquisa e extensão podem ser pagas por meio de fundações de apoio, caso o recurso orçamentário tenha origem em órgãos fomentadores externos, através de projetos previamente aprovados, não sendo legal o pagamento de bolsas com recursos oriundos da LOA (Lei Orçamentária Anual) da instituição (NAIRTON apud FILGUEIRAS, 2012).

As fundações de apoio à pesquisa e extensão, embora sejam entidades sem fins lucrativos, necessitam de recursos financeiros para a gestão de projetos. Assim, essas entidades, para cada projeto ou programa que é submetido para administração pela entidade, costumam exigir de 10 a 20% do montante dos recursos captados. Isso encarece significativamente os custos e, em muitos casos, apresenta-se como inviável para a instituição.

3 PREJUÍZOS À CATEGORIA

Por entenderem a importância dos saberes dos TAEs para a implementação e qualificação de programas e projetos de extensão, editais anteriores ao Parecer nº 51/2014/PF-IFPE/PGF/AGU possibilitavam o pleito de bolsas de extensão para os TAEs.

Como exemplo, podemos citar o Regulamento do Programa de Bolsas de Extensão – PIBEX IFTO, art. 6º, inciso III, fls. 74/95.

O IFTO destaca-se como uma dos IES ciente da importância dos TAEs para a implementação e execução de projetos de extensão qualificados e significativos para a comunidade. Em nota, o ex Reitor da IFTO, Francisco Nairton, declara:

O IFTO foi pioneiro na oferta de bolsas a professores e técnicos administrativos, e acabou servindo de exemplo para outras instituições que integram a Rede Federal, no entanto, não são muitos institutos que possuem programas similares aos nossos (NAIRTON apud FILGUEIRAS, 2012).

O fato de outros IES estarem disponibilizando bolsas de pesquisa e extensão aos técnicos administrativos é confirmado no Parecer nº 00023/2014/DEPCONS/PGF/AGU que determina a adequação dos editais vigentes para que seja interrompido o pagamento de bolsas aos TAEs e vedada novas concessões:

Sugere-se, ainda, o encaminhamento de memorando circular com cópia do presente Parecer a todas as Procuradorias Federais junto a IFES para que passem a adotar o presente entendimento, levando-o ao conhecimento das respectivas autoridades assessoradas, no sentido de sugerir a sua aplicação.

Recomenda-se, finalmente, a revisão, pelas instituições federais de ensino responsáveis, de eventuais concessões de bolsas em desacordo com as conclusões ora firmadas, sanando-se as irregularidades delas decorrentes no prazo mais curto possível, de modo a adequar a prática administrativa ao princípio da legalidade (BRASIL, 2014).

Alguns editais posteriores ao Parecer nº 51/2014/PF-IFPE/PGF/AGU incluem para os TAEs o direito a bolsas, mas precisaram ser retificados devido aos posicionamentos jurídicos vigentes a respeito da matéria. Como exemplo, podemos citar o Edital nº 01/2015-PROEX/IFRN. Em nota, a Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal do Rio Grande do Norte demonstrou solidarizar-se com a pauta dos técnicos quanto ao direito a bolsas e emitiu a seguinte mensagem:

Cabe aqui reafirmar os esforços que o IFRN e diversos Institutos têm empreendido para reverter esse entendimento, a exemplo do que consta na consulta feita pela Pró-Reitoria de Extensão do IFRN (PROEX/IFRN), por meio do Memorando nº 027/2015-PROEX/IFRN à Procuradoria Jurídica do IFRN (PROJU/IFRN), em que se busca de um entendimento diverso e a continuidade da concessão; da inclusão do tema na pauta no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) na reunião de 07 a 09 de abril de 2014 e proposta de elaboração de ofício ao Ministério da Educação com demanda pela alteração da legislação federal concernente; e da realização de reunião do Fórum de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX), no dia 16 de abril de 2015, debatendo a Portaria nº 58-SETEC/MEC junto ao Núcleo Estruturante da Política de Inovação

buscando caminhos e possibilidades para garantir a manutenção do pagamento de bolsas aos TAE.

Reconhece-se como fundamental a garantia da manutenção da concessão de bolsas de Extensão e Pesquisa aos TAEs do IFRN e da Rede Federal, atores responsáveis por significativo percentual e pela qualidade das ações de pesquisa, desenvolvimento, inovação, extensão e intercâmbio dos Institutos. Reconhece-se ainda que comunicações anteriores poderiam ter sido feitas, mas a dedicação à busca por análises e soluções diversas, inclusive vislumbrando parcerias com a Fundação de Apoio ao IFRN (FUNCERN) foram priorizadas (PROEX/IFRN, 2015).

Muitos gestores dos IES discordam do posicionamento jurídico vigente que proíbe o pagamento de bolsas diretamente pela Instituição para os TAEs e reconhecem a importância da participação da categoria para o desenvolvimento e aprimoramento dos projetos e programas de extensão. Porém, apesar dos IES gozarem de autonomia, a gestão vê-se impedida de contrapor-se aos pareceres das PF prevendo possíveis restrições ou processos legais que a violação pode acarretar.

Desse modo, muitos são os prejuízos imputados aos servidores e a ação extensionista. Assim como o Edital 01/2015-PROEX/IFRN, existiram outros editais que permitiam o pleito de bolsas aos TAEs, servidores realizaram atividades após o expediente administrativo por terem sido contemplados com bolsas de extensão e, com o decorrer do projeto, verifica-se a jurisprudência, altera-se o edital e os TAEs são penalizados com a suspensão e não pagamento de seus direitos.

4 CONCLUSÕES

O entendimento vigente nos setores administrativos das IES considera como vedado o pagamento de bolsas aos técnicos administrativos em educação diretamente pela instituição, posto que, segundo as argumentações jurídicas disponíveis, o pagamento de bolsas à categoria só pode ser efetuado por instituições de fomento e fundações de apoio.

Tal possibilidade, porém, nem sempre é viável já que para o envio de recursos às fundações de apoio são cobrados percentuais sobre o montante do recurso captado que variam de 10 a 20%, encarecendo assim os custos e muitas vezes inviabilizando o programa ou projeto.

As argumentações jurídicas que têm impossibilitado o pleito de bolsas aos TAEs evidenciam que a vedação deve-se não por impeditivos legais e sim por falta de legislação específica. Poderes, interesses e tensionamentos existentes nos espaços acadêmicos e governamentais são elementos que têm possibilitado a permanência dessa situação.

Cabe, então, estimular o fortalecimento da categoria, socializando os documentos e normativas existentes e, junto às autoridades responsáveis, requerer a criação de normas que possibilitem o pleito de bolsas diretamente pelos IES ou readaptar o plano de carreira da categoria para possibilitar tal direito. Como citado pelo ex Reitor da IFTO, Francisco Nairton, “o que precisa ser feito é alterar a lei (11.892/2008) para que ela garanta o benefício aos técnicos administrativos e, isso requer o envolvimento de toda a categoria” (NAIRTON apud FILGUEIRAS, 2012).

Outra possibilidade para a concessão de bolsas aos TAEs é a aprovação do Projeto de Lei (PL) nº 2.177/2011, que institui o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Esse PL traz como inovações a possibilidade de pagamento de bolsas aos técnicos administrativos diretamente pelo IES. Assim, é importante a aprovação de um dispositivo legal que possibilite o pleito de bolsas, todavia, para isso, a mobilização da categoria é imprescindível.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Advocacia-geral da União. PARECER n. 00023/2014/DEPCONSU/PGF/AGU.

Recebimento de Bolsa de Estudos. Brasília, 04 mar. 2015. Disponível em:

<http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/260320151208479344PARECERN000232014DEPCONSUPGFAGU.html>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. Controladoria-Geral da União. **Coletânea de Entendimentos** – Gestão de Recursos das Instituições Federais de Ensino Superior e dos Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Edição Revisada. Brasília: mai. 2013.

Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/auditoria-e-fiscalizacao/arquivos/ife.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 abr. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1994.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8958.htm>. Acesso em: 11 maio 2016.

_____. Lei nº 9.250/95, de 26 de dezembro de 1995. Altera a legislação do imposto de renda das pessoas físicas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9250.htm>. Acesso em: 11 maio 2016.

_____. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jan. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior... **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 11 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005. **Brasília**, 28 de nov. 2005b. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ssi/images/documentos/oficio%20circular%20n%200152005cggpsaasemec%2028.11.2005.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 58, de 21 de novembro de 2014. Regulamenta a concessão de bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 nov. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16642-24novport-setec-58&category_slug=novembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 mar. 2016.

FILGUEIRAS, Thâmara. **Em reunião, reitor esclarece situação da oferta de bolsas a técnicos administrativo**. Disponível em: <<https://palmas.ifto.edu.br/index.php/ultimas-noticias/645-em-reuniao-reitor-esclarece-situacao-da-oferta-de-bolsas-a-tecnicos-administrativos>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: mai. 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2016.

PROEX/IFRN. Nota de Esclarecimento. Natal, 22 mai. 2015. Disponível em:
<<http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/proex-divulga-nota-de-esclarecimento>>.
Acesso em: 19 mai. 2016.

CAPÍTULO 15

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO SERVIDOR PÚBLICO PARA ALCANCE DA *ACCOUNTABILITY* NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS

Nara Antonio Francisco⁸

1 INTRODUÇÃO

A disponibilidade de informações sobre a gestão pública através de portais de transparência e pela mídia amplia por parte da sociedade a vigilância sobre o setor público e a discussão sobre a responsabilização dos servidores em sua atividade laboral.

Cabe destacar que além do conhecimento para a aprovação no concurso público, desempenhar suas atividades em conformidade com a lei, há outros requisitos inerentes ao servidor como: compreender as peculiaridades da atividade pública, dispor de resiliência, empatia, superar conflitos, entre outros.

Nesse sentido, a sociedade preza por serviços públicos com qualidade, eficiência e pelo adequado uso dos recursos públicos; cabe a esse servidor responder tanto por suas decisões como pelas suas omissões. A *accountability* trata da responsabilização do agente público, ou seja, como é possível atender as demandas dos cidadãos de forma ética e observar os princípios democráticos.

Nesse contexto questiona-se: Quais as contribuições que o servidor público pode dispor e os desafios para realização da *accountability* nas organizações públicas? Para responder a esse questionamento, esse estudo tem como objetivo analisar o trabalho do servidor público sob à luz da *accountability*.

Apresenta como objetivos específicos: examinar brevemente os modelos de administração pública, incluindo o Novo Serviço Público, refletir sobre a responsabilização do servidor e diagnosticar as contribuições e desafios para o alcance da *accountability*.

A pesquisa justifica-se por discutir a importância do trabalho do servidor, superando o estereótipo de ser acomodado, improdutivo e causador de complicações, para ser visto como um agente de mudança. Por meio desse estudo, pode ser sinalizado um caminho para repensar

⁸ Graduada em Ciências Contábeis, especialista em Gestão Pública, lotada no cargo de Contadora na Universidade Federal de Santa Maria-RS. E-mail: narafrancisco@hotmail.com.

a construção da sua identidade como ser humano, pois essa se entrelaça à realização do seu trabalho.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, utiliza-se também das observações da pesquisadora sobre a dinâmica social em seu ambiente profissional. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.14)

Esse artigo está dividido em seis partes, inicia por esta introdução, em seguida é descrita a trajetória metodológica da pesquisa, a terceira etapa compreende o desenvolvimento com as argumentações pertinentes. Na quinta etapa as discussões e os resultados são expostos e por fim são apontadas as considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de cunho qualitativo, centrando-se na observância da dinâmica social do serviço público onde a pesquisadora está inserida.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa desenvolve-se a partir de referências teóricas sobre o tema, oriundas principalmente dos escritos de O'Donnell (1998), Kopell (2005) e Denhardt (2012). A pesquisa pode ser delineada como bibliográfica, para construir o suporte teórico foram utilizados livros, artigos científicos e periódicos.

Quanto à finalidade, a pesquisa pode ser classificada como pesquisa aplicada por abranger “estudos elaborados com a finalidade de desenvolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem” (GIL, 2010, p. 26). A pesquisa busca, a partir do referencial teórico, compreender o papel do servidor público na construção de instituições mais *accountables*.

Quanto ao objetivo geral da pesquisa que é analisar o trabalho do servidor no contexto da *accountability*, observando a subjetividade dos sujeitos em sua atividade profissional, suas vivências e experiências, é possível afirmar que a pesquisa possui uma perspectiva autoetnográfica.

A observação é o método de coleta realizado, pois a pesquisadora está inserida, pela sua atividade profissional, no contexto do serviço público. Esse movimento da vida diária numa instituição de ensino, permite a observação, por meio do acompanhamento de processos, das reuniões, do atendimento ao público, ou seja, das diversas interações entre os atores que circulam e atuam nesse contexto.

Para Lüdke e André (2014, p. 14) esse tipo de estudo é como “um funil: no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos”.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 DEFINIÇÃO DE ACCOUNTABILITY

Antes de falar sobre *accountability*, é importante refletir a respeito do papel do cidadão na democracia. John Gardner (1991) em seus escritos afirma que a boa comunidade fomenta uma atmosfera de cooperação e conectividade, acentua que os membros reconhecem que precisam um dos outros e há um sentimento de pertencimento, identidade e também um espírito de responsabilidade mútua.

Portanto, o exercício da cidadania não se restringe ao voto nas eleições, mas requer também uma participação dinâmica, por meio de sindicatos, associações de bairros, conselhos de profissionais e outros. O indivíduo possui direitos, deveres e também responsabilidade, e é nesse momento que pode surgir o seu distanciamento, quando não há interesse pessoal envolvido, o desafio para a cidadania é criar/aumentar a consciência dessa responsabilidade mútua.

Para uma gestão pública responsável o cidadão precisa sentir-se um ator integrante e participativo nas decisões políticas, tanto pelo voto como no exercício de vigiar os atos dos agentes públicos.

Nesse contexto, a democracia apresenta duas questões centrais à sociedade: a vigilância e o monitoramento sobre as decisões dos agentes políticos por meio de mecanismos que permitam a sua responsabilização.

Um dos mecanismos para controlar o poder delegado aos agentes políticos é a *accountability*, ou seja, a obrigação de prestar contas, à sociedade, por suas ações. É a responsabilização dos atores envolvidos no processo político, tanto os eleitos para cargos públicos como o servidor público, para que exerçam satisfatoriamente as atividades para as quais foram designados obtendo os resultados que a sociedade almeja.

Abrucio e Loureiro (2004, p.75) relacionam *accountability* à democracia, ao defini-la como “a construção de mecanismos institucionais por meio dos quais os governantes são constrangidos a responder, ininterruptamente, por seus atos ou omissões perante os

governados". Para Rocha (2008), a responsabilização dos gestores decorre do poder imputado pela sociedade.

O'Donnell (1998) é outro autor que também relaciona o conceito de *accountability* à democracia, destaca duas tipologias de *accountability*: a vertical e a horizontal. A tipologia vertical se caracteriza pela vigilância das ações dos governantes pelos cidadãos. Também pode ser realizada com o auxílio da mídia e das organizações civis.

O autor aponta a *accountability* horizontal como um mecanismo institucional de controle, que se caracteriza pela fiscalização mútua entre as instituições, os Poderes e as agências do governo. Esse controle é pautado na verificação da legalidade dos atos oriundos do governo.

Para Castro (2009) essa prestação de contas deve diferenciar-se da verificação de conformidade das demonstrações financeiras com a legislação, ele acentua que na *accountability* o mais importante é prestar conta da missão, dos objetivos de seus programas e da efetividade destes com a solução que a sociedade espera.

Nesse sentido, Koppel (2005) relacionou as premissas que uma organização deve apresentar para ser considerada executora da *accountability*: controle, sujeição, transparência, responsabilização e responsividade.

O controle deriva das relações de hierarquia por meio dos cargos tanto entre os indivíduos como entre as organizações, por exemplo, quando o Tribunal de Contas fiscaliza os recursos da União repassados por meio de convênio aos Municípios.

A sujeição e responsabilização estão associadas à ideia de que indivíduos e organizações devem ser responsabilizados por suas ações sujeitando-se, quando necessário, à punições, por não cumprirem a legislação ou não observarem os princípios da administração pública.

A transparência ocorre com a divulgação de informações sobre a atividade pública frequentemente via portais de transparência, embora prevaleça a linguagem técnica e por vezes informações incompletas, desatualizadas ou publicadas fora dos prazos; ela proporciona ao cidadão, acompanhar os movimentos do Estado.

A divulgação de informações fomenta espaço para a análise crítica e possibilita o debate das políticas públicas. Koppel (2005) destaca que a transparência é um precioso instrumento que permite à sociedade avaliar e fiscalizar o desempenho da instituição

A responsividade existe quando os agentes públicos conseguem atender as demandas da sociedade que são conhecidas a partir da interlocução entre Estado e sociedade, para isso

devem existir canais de comunicação que permitam essa troca de informações, criando uma relação de confiança e respeito.

3.2 WOODROW WILSON: ADMINISTRAÇÃO VERSUS POLÍTICA

Na busca pela eficiência dos governos, Woodrow Wilson (1887) defende a possibilidade de separar a administração da política, propiciando aos representantes eleitos, que executem a tarefa política decidindo sobre as políticas públicas e que o aparato administrativo indique a forma mais eficiente de implementar e, caso haja alguma dificuldade, os agentes políticos devem cobrar dos administradores públicos.

O autor destaca que a responsabilidade surge da delegação de poder discricionário aos administradores públicos para que implementem essas políticas, escolhendo os meios mais eficientes e com custos mínimos.

Wilson (1887) considera que entre o governo e os administradores públicos, a confiança deve estar presente, porém não rechaça a idéia de que, nessa delegação de poder, suspeitas podem existir. O autor destaca que, à medida que esses administradores públicos podem ser vigiados e responsabilizados por suas ações, a desconfiança não representa ameaça ao governo.

Nesta perspectiva, Rocha (2011) afirma que a responsabilidade dos agentes públicos não eleitos (nomeados e permanentes) é restrita à implementação dessas políticas públicas, de acordo com a lei e as regras procedimentais. O autor destaca que as decisões são políticas e esses agentes públicos não eleitos, não discutem e nem decidem sobre quais as políticas devem ser adotadas.

3.3 TAYLOR: O HUMANO FUNDE-SE COM A ENGENHARIA DA MÁQUINA

Para Taylor (1923) haveria um método mais rápido e melhor para se executar atividades e caberia a gerência desenhar esse fluxo de trabalho para que o funcionário realizasse a atividade na qual fosse mais qualificado. Os gerentes deveriam dizer o que fazer, como fazer e o tempo permitido para se fazer.

A figura central dos estudos de Taylor (1923) é o conceito de tarefa, sua obra é caracterizada pela organização científica do trabalho, baseada em tempos, movimentos e padronização de métodos.

Nesse sentido, Taylor (1923) defende que a gerência científica poderia ser aplicada a qualquer instituição, das fábricas ao serviço público, pois em ambos os casos, é necessário realizar tarefas para obter um produto ou para prestar um serviço.

3.4 WEBER E A BUROCRACIA: SURGIMENTO DA RELAÇÃO DE HIERARQUIA

Max Weber (1947) considera a burocracia uma forma de se atingir a eficiência na organização, por ser impessoal era considerada justa e realça a importância da hierarquia para coordenar as atividades.

Nesse sentido, o funcionário aceita assumir um cargo e cumprir as atividades de modo impessoal, ou seja, tendo lealdade ao seu chefe, mas não à pessoa do chefe e sim à posição ocupada pelo chefe.

Segundo Weber (1947), a burocracia é uma forma de exercer o controle imperativo sobre os seres humanos, podendo ser usada em todos os tipos de tarefas administrativas; os funcionários são nomeados de acordo com a sua competência técnica, são os chamados especialistas, costumam ser subordinados a um supervisor e devem cumprir suas tarefas sem julgar, pois a obediência à hierarquia é um dos pressupostos da burocracia.

Entretanto, Weber (1947) considerava que a corrupção política poderia deteriorar as relações com esses especialistas nomeados pelo governo. Para mitigar a corrupção ele defendia a separação entre a administração e a política.

3.5 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PATRIMONIALISTA

Esse modelo tem origem nas monarquias absolutistas, nas quais não havia distinção entre o patrimônio público e o privado, se caracteriza pela personificação do poder na figura do rei, do soberano.

Weber (2004) considera o patrimonialismo uma forma de dominação patriarcal. O autor destaca que o funcionário patrimonial não possui uma fidelidade ligada às suas tarefas, mas possui uma fidelidade de criado perante o seu senhor. A obediência é considerada legítima, pela tradição, pois a figura do senhor é digna de autoridade.

Nesse sentido, a administração pública patrimonialista é pautada nas relações pessoais e as decisões são envoltas em afetividade, lealdade e confiança. Portanto, a escolha dos servidores para ocuparem os cargos é baseada em relações pessoais e podem se configurar como recompensas por favores.

Os cargos não oferecem estabilidade e nem garantias, podem ser transferidos para terceiros de acordo com os interesses pessoais. As disfunções do modelo patrimonialista, ainda hoje, persistem na administração pública: o nepotismo, a corrupção e o favoritismo.

Essa configuração revela as trocas entre o soberano e seus súditos, algo que remete ao feudalismo, o importante para o soberano é ter pessoas de confiança que possam apoiá-lo em todas as decisões, cria-se um entrelaçamento de fidelidade ao soberano. Essas relações derivadas do campo do subjetivismo não são permanentes.

3.6 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BUROCRÁTICA: PRÓS E CONTRAS DA HIERARQUIA PARA A *ACCOUNTABILITY*

Em 1930, no governo de Getúlio Vargas, inicia a primeira reforma do Estado com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público-DASP objetivando seguir os princípios da burocracia weberiana.

As principais mudanças foram: as seleções por concurso, a profissionalização desses funcionários públicos, a criação de carreiras por meio de regras (leis, portarias, decretos); o formalismo e a impessoalidade.

Em 1967, com objetivo de agilizar as ações do governo, foi realizada outra reforma, por meio do Decreto nº 200, a estrutura da administração pública foi dividida em direta e indireta. Para que as entidades da administração pública indireta, pudessem realizar suas ações com autonomia, o governo utilizou a delegação de competência.

Nesse modelo, há a separação entre o patrimônio público e o privado. A materialização dessa separação acontece por meio da prestação de contas pelos agentes responsáveis por administrar os recursos públicos.

Outra característica da burocracia é a relação de hierarquia criada entre os ocupantes dos cargos públicos, na qual cada rotina segue um processo, passando por servidores de vários níveis hierárquicos. Motta (2000) argumenta que o poder legitimado permite o controle das pessoas através de leis, regulamentos e procedimentos.

O servidor burocrático, nomeado por meio de concurso público, possui estabilidade no cargo, com direitos e deveres resguardados pela lei. Deve cumprir o que está escrito, evitando cometer erros, afinal há um aparato legal para orientar a sua conduta e os procedimentos a serem executados. No modelo burocrático, Weber (2004) conceitua essa forma de dominação como racional, pois decorre da obediência a um sistema de regras.

Na administração burocrática a *accountability* é bastante limitada, promovida pela verificação de conformidade com a lei e demais regulamentos. O foco da *accountability*, nesse modelo, é resguardar o uso adequado dos recursos públicos, sendo materializado via prestação de contas.

3.7 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL

Em 1995, tendo como suporte o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o governo inicia a reforma da gestão pública, estabelecendo como principais objetivos: superar a rigidez do modelo burocrático quanto à implementação das políticas públicas e equilibrar as finanças públicas.

Para aumentar a eficiência do governo, um dos objetivos do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado era qualificar as ações do Estado para o atendimento aos cidadãos, o que se daria por meio de mecanismos de responsabilização e controle social.

Esse modelo de gestão pautado na produtividade, na eficiência e nos resultados, se apropria de instrumentos provenientes de empresas privadas visando à modernização do aparato administrativo e legal do Estado.

A busca por resultados e pela eficiência é o que norteia a administração gerencial, o uso da discricionariedade pelos servidores e agentes políticos é bem visto desde que atinja os resultados, mas observando também os pressupostos burocráticos.

Nesse modelo a verificação da *accountability*, costuma ser através de auditorias de desempenho.

3.8 O NOVO SERVIÇO PÚBLICO

Para Denhardt (2012), um dos defensores do Novo Serviço Público, afirma que a *accountability* abrange várias dimensões. Esse modelo agrega além da conformidade com a lei, a observância dos princípios éticos e dos valores democráticos.

No contexto do Novo Serviço Público são indicados os seguintes princípios para a administração pública: servir aos cidadãos, não aos consumidores, nesse sentido é proposto uma nova visão, mais abrangente, onde o servidor público não busca apenas atender as demandas, mas construir relações de confiança e colaboração com o cidadão e deste com a sua comunidade, no sentido de pertencimento e responsabilidade pelo o que acontece na mesma (DENHARDT, 2012).

O autor destaca que o valor da cidadania deve sobrepor-se ao empreendedorismo, esclarece que é necessário atender ao interesse público o que pode não acontecer quando gestores empreendedores valem-se de recursos públicos como se fossem seus. Quando a política e a administração ficam vinculadas ao auto-interesse de pessoas investidas de poder, isso pode afetar o exercício da cidadania.

4 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO SERVIDOR PÚBLICO

O servidor ao exercer suas atribuições tem a oportunidade de observar e considerar as necessidades dos cidadãos, tecendo uma conexão entre comunidade e governo, essa proximidade resulta na incorporação das dimensões da *accountability* em seu trabalho, como a transparência, a sujeição, a responsabilização, a responsividade e o controle interno.

A transparência é uma das dimensões mais relevantes para alcance da *accountability*, assim a forma como o servidor traduz e manuseia as informações públicas possibilita a elaboração de diagnósticos sociais, promove um espaço para discussões e pode auxiliar ou dificultar o acesso da comunidade aos serviços públicos.

Desse modo, o uso das tecnologias possibilita ao cidadão dispor de serviços *online*, porém, em muitos casos cria-se uma fila virtual e para o andamento das solicitações no prazo definido, nem sempre o servidor possui os recursos e/ou autonomia suficientes, assim o uso da tecnologia costuma despertar na sociedade a sensação de celeridade, esquecendo que é fundamental o trabalho do servidor em condições razoáveis para atender de modo satisfatório.

Em relação à sujeição e responsabilização do servidor, é indispensável que tenha capacidade de compreender e interpretar a legislação e demais temas relacionados à gestão, isso amplia a sua atuação, contribui para a redução de erros e para a qualidade do serviço público, tornando-o um integrante responsivo, capaz de colaborar com a comunidade.

O patrimonialismo se desvela de diversas formas no trabalho, muitas decisões tomadas estão impregnadas por heranças do patrimonialismo: o favoritismo, o intercâmbio de interesses e a corrupção. O servidor pode ter certa dificuldade ao buscar qualificação, ao requerer à chefia imbuída de poder e interesse, que por vezes não é o público, a liberação para participar de capacitações, eventos e; até o mestrado e doutorado.

Essa atitude por parte de alguns chefes pode cooperar para um trabalho precário e até resultar em falhas. A participação em cursos proporciona o conhecimento, mas também se configura como um espaço para ouvir e ser ouvido, uma interlocução entre os atores, que por vezes, resulta no descobrimento de que estão vivenciando situações semelhantes.

Compartilhar as experiências vividas no trabalho contribui para o crescimento pessoal e profissional, fomenta o sentimento de amparo, de não estar sozinho.

O trabalho do servidor geralmente abrange o público interno e o externo, dessa maneira, variáveis como escolaridade, idade, formação profissional, comportamentos, entre outras, deverão ser consideradas. Essas pessoas ao buscarem atendimento portam expectativas, muitas com histórico de satisfação ou insatisfação com o serviço público, logo a forma como o servidor vai construir e modificar essa relação pode impactar de modo positivo ou negativo na vida dessas pessoas e também na imagem institucional.

Nesse sentido, Zarifian (2003 *apud* SOUZA; DUTRA, 2008) considera três habilidades importantes que o funcionário deve possuir: saber lidar com os eventos que exigem enfrentamento; exercer a comunicação, que é interagir e trabalhar em equipe e reconhecer que ao exercer determinada atividade muda-se o estado ou a condição de atividade de outro humano ou de uma instituição.

O autor destaca três elementos necessários na competência: a tomada de iniciativa e a sua responsabilidade diante das situações, a inteligência prática que é a adaptação dos conhecimentos diante de cada situação e a faculdade de mobilizar os atores e compartilhar os desafios.

Portanto, o processo de *accountability* passa inevitavelmente pela reflexão acerca das práticas profissionais, não sendo possível uma construção distante entre a *accountability* institucional e as competências e habilidades do servidor público.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mesmo que discorde de certas políticas públicas, até porque algumas podem ser antagônicas, o servidor é um ator essencial, colaborando para a implementação das políticas públicas.

O envolvimento de organizações com porte, capacidade financeira, de pessoal e de mobilização diferentes é outro fator que influencia na formulação das políticas públicas, pois há interesses diversos dos próprios atores governamentais e por vezes conflitantes.

Dado o exposto, percebe-se que nem todas as políticas públicas atingem os resultados propostos, nesse caso como o servidor que executou suas atividades na forma da lei será responsabilizado?(BEHN,1998).

As decisões políticas são tomadas pelos membros da cúpula do governo, porém adquirem contornos em níveis operacionais, esse servidor de base, que não teve participação

na seara política, quando for implementar essas políticas tomará decisões considerando as condições reais no seu contexto de trabalho.

Embora não se tenha a resposta para essa questão, é fundamental estimular o conhecimento, despertar a resiliência e a empatia no serviço público, potencializando um atendimento qualificado, o que contribui de forma significativa para o alcance dos resultados, o que sinaliza um caminho para a *accountability*.

É imprescindível a qualificação técnica para que seus saberes e fazeres se ampliem, se modifiquem, além disso, é preciso incentivar o desenvolvimento humano, das interações, para que o servidor não seja visto apenas em função da sua produtividade, mas valorizado como alguém que colabora para o aperfeiçoamento pessoal, profissional e institucional.

Denhardt (2012) destaca que, embora a administração pública seja concebida para realizar a vontade do executivo e legislativo, as organizações conduzem a atenção do público, influenciam na montagem da agenda pública e contribuem para estabelecer valores na sociedade.

A abordagem do Novo Serviço Público considera a produtividade e o planejamento como fatores importantes na gestão, mas representa um novo olhar ao considerar as necessidades e interações do servidor.

Denhardt (2012) afirma que os gestores deveriam averiguar as necessidades e anseios dos empregados e direcionar esses objetivos individuais, por meio do trabalho, para o alcance dos objetivos organizacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como objetivo analisar o trabalho do servidor público sob o prisma da *accountability*, a partir do entendimento do seu significado, suas dimensões e quais os desafios presentes na sua atividade profissional.

A partir do gerencialismo, várias mudanças influenciaram e reconfiguraram o espaço de trabalho do servidor público, tornando-o o ator responsável pelos resultados da organização, o que pode desencadear uma rotina sob constante pressão, na qual o individualismo e competitividade são estimulados. Afinal, por que o servidor deveria ser responsabilizado por decisões políticas, tomadas pela cúpula do governo?

Existe todo um ordenamento jurídico expressando os seus direitos, seus deveres e suas atribuições por meio de leis, manuais, código de conduta e comprovando-se alguma irregularidade, o servidor estará sujeito à punições. Nesse contexto, a *accountability* se

configura como burocrática, visto que uma das heranças da burocracia weberiana é a obediência às regras.

Não há dúvidas que o trabalho do servidor concorre, de forma substancial, para a *accountability*, o servidor que interage com diversos estratos sociais, pode contribuir para melhoria das organizações por meio de uma postura transformadora, reflexiva, pautada em valores como a confiança.

Mas querer imputar ao servidor público, a responsabilidade por resultados de políticas públicas formuladas e decididas na cúpula do governo, sob a influência de diferentes atores e grupos de pressão que, por vezes, agem em interesse próprio, é algo que ainda não vislumbramos nas concepções de *accountability*.

A pesquisa colabora para o fortalecimento e desenvolvimento da gestão pública, à medida que promove uma reflexão acerca da figura do servidor, revelando-o como um elo essencial entre as instituições e a sociedade. Desse modo, a busca pela *accountability* deve estar articulada com estratégias que melhorem as condições de trabalho, as interações sociais e a aprendizagem, pois isso reflete em melhorias para todos os atores envolvidos.

RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de sua autora. As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, os pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita. Finanças públicas, democracia e Accountability. In: BIDERMAN, Ciro.; ARVATE, Paulo (Orgs.). **Economia do setor público**. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2004.

BEHN, Robert D. O novo paradigma da gestão pública e a busca da accountability democrática. **Revista do Serviço Público**, São Paulo, v. 49, n. 4, p. 5-44, out./dez.1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Imprensa Oficial, nov.1995.

CASTRO, Domingos Poubel. **Auditoria e controle interno na administração pública**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

CENEVIVA, Ricardo. Accountability: novos fatos e novos argumentos: uma revisão da literatura recente. **Anais do EnANPAD**, São Paulo, nov. 2006.

DENHARDT, Robert B. **Teorias da administração pública**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2008.

GARDNER, John W. **Liderança**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

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

KOPPELL, Jonathan G.S. Pathologies of accountability: ICANN and the challenge of "Multiple accountabilities disorder". **Public Administration Review**. v.65, n. 1, p.94-108, jan./fev. 2005

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, Fernando. **O que é burocracia**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

O'DONNELL, Guilherme. Accountability horizontal e novas poliarquias. **Revista Lua Nova**, São Paulo: CEDEC, n. 44, p.27-54, 1998.

ROCHA, Arlindo Carvalho. Accountability na administração pública: modelos teóricos e abordagens. **Revista Contabilidade, gestão e governança**, Brasília, v.14, n. 2, p. 82-97, maio/ago. 2011.

TAYLOR, Frederick. **Scientific management**. Nova York: Harper & Row, 1923.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. v. 2. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 2004.

WEBER, Max. **The theory of social and economic organization**. Nova York: Oxford University Press, 1947.

WILSON, Woodrow. The study of administration. **Political Science Quarterly**, v.2, p.197-222, jun. 1887.

CAPÍTULO 16

O PSICÓLOGO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: INTERVENÇÕES DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA NA REALIDADE UNIVERSITÁRIA

Luiza Eridan Elmiro Martins de Sousa¹

Rodrigo Fernandes Meireles²

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento tem sido uma das características principais da sociedade contemporânea. O paradigma econômico e produtivo de hoje passa a ser o uso intensivo de conhecimento e informação, evidenciado pelo uso das inovações tecnológicas. Este conhecimento moderno vem se dando de forma acelerada, o que tem sido chamado de “explosão do conhecimento” ou “explosão epistemológica”, no sentido de que o volume de conhecimento disciplinar aumenta ao mesmo tempo em que surgem novas disciplinas e novos saberes (UNESCO, 2008, p. 32). Neste contexto, encontram-se as universidades, no caso deste estudo, as instituições federais de educação superior (IFESs), vistas como instituições sociais, comprometidas com a vida da sociedade.

Nos últimos anos, o Brasil vem assistindo a uma crescente expansão da educação superior, acompanhada da interiorização das universidades e institutos federais e da democratização de seu acesso. Segundo Barros (2015, p. 371), “a partir de 2003, observa-se que diversos programas foram implementados para colaborar com a chamada democratização da Educação Superior no país”. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), aponta no censo referente ao ano de 2014 que, no referido ano, 32.878 cursos de graduação foram ofertados em 2.368 instituições de educação superior no Brasil, entre as quais 87,4% são privadas e 12,6% são públicas. Quase 3/5 das IES Federais são universidades e 37,4% são institutos federais e centros de educação tecnológica (INEP, 2014).

¹ Psicóloga da Universidade Federal do Ceará (UFC), campus Quixadá. Mestra em Políticas Públicas e Sociedade (UECE). luizaeridan@gmail.com

² Psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Quixadá. Mestre em Cultura da Unidade (IUS-Itália) e Especialista em Psicodiagnóstico (Unichristus). psicologo.rodrigo@gmail.com

Para Dias Sobrinho (2004), há dois blocos nos quais se organizam as concepções e funções da Educação Superior, no público prioriza-se a função ético-política, que consiste na democratização e no aprofundamento da Educação Superior, compreendendo-a como produtora de conhecimento desvinculada de interesses secundários e comprometida com a formação de sujeitos cientes de seu papel ativo na transformação da sociedade em que vivem. Enquanto no bloco privado estão os adeptos da lógica do mercado, que entendem a Educação Superior como instrumento voltado à satisfação dos interesses econômicos, onde predomina a função tecnoburocrático-economicista, que prioriza o mercado, a gestão eficaz, o progresso das empresas e o sucesso individual. O autor posiciona-se na defesa do primeiro bloco, pois para ele “cabe à Educação Superior, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania. Essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 195).

Assumindo o posicionamento da educação superior como construtora e propiciadora da cidadania, esta compreendida como melhores condições de vida e efetivação de direitos do cidadão, no ano de 2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), estabelecendo a Educação Profissional como uma política pública de desenvolvimento social e regional, por meio da Lei nº. 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

O processo de expansão da educação profissional e tecnológica foi acompanhado pelo processo de interiorização das universidades públicas federais, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2007).

Pari passu a esse processo, houve a ampliação da oferta dos serviços de assistência estudantil, dentre eles o Serviço de Psicologia, nas instituições de ensino superior e, para dar suporte aos novos alunos das mais diversas condições sócio-econômicas que adentraram à universidade, criou-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que traz em seu parágrafo único:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (BRASIL, 2010).

Os Estados Unidos e a Inglaterra foram os pioneiros na criação dos serviços de aconselhamento universitário que também acompanhou o aumento explosivo da população universitária nestes países e a preocupação com o bem-estar psicossocial dos estudantes (FERREIRA, 2009). No caso das instituições deste estudo, o Serviço de Psicologia está ligado à assistência estudantil, na medida em que busca a promoção do desempenho acadêmico e bem-estar do aluno através da prestação de serviços psicológicos gratuitos. Dentre os serviços voltados à saúde mental no âmbito universitário está o atendimento psicológico aos estudantes, que tem como objetivo “atender às dificuldades vivenciadas por universitários, apoiar o desenvolvimento acadêmico e promover o desenvolvimento integral dos alunos” (SANTOS et al, 2015, p. 519).

Assim, a expansão da educação superior como política pública que democratiza e amplia o acesso de vagas, fomenta o desenvolvimento regional e atende à função social de contribuir com a superação da miséria e a redução das iniquidades sociais e territoriais, apresenta-se ao profissional psicólogo como novo *locus* de atuação. Neste, o psicólogo é chamado a contribuir com a efetivação desta política educacional, seja no incentivo à permanência e à conclusão dos alunos ingressantes, seja na promoção de inovações pedagógicas, no combate à evasão, ou em outras ações que possibilitem diminuir as desigualdades sociais vigentes e o êxito na formação cidadã e profissional.

Com o programa de reestruturação e expansão do ensino superior (REUNI), a Universidade Federal do Ceará (UFC) está presente em cinco cidades do estado cearense: Fortaleza, Sobral, Crateús, Russas e Quixadá. Nesta última, a UFC conta com um *campus* que oferece seis cursos na área de Tecnologia da Informação e da Comunicação, são eles: Engenharia de Software, Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Sistemas da Informação, Design Digital e Redes de Computadores.

Por sua vez, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) está presente em 27 *campi* em todas as regiões do estado. No *campus* de Quixadá, o IFCE oferece anualmente quatro cursos de nível superior (Licenciatura em Química, Licenciatura em Geografia, Engenharia de Produção Civil e Engenharia Ambiental e Sanitária) e três cursos técnicos nas modalidades integrado e subsequente (Técnico em Química, Técnico em Edificações e Técnico em Meio Ambiente).

As duas instituições apresentam um alunado diversificado, com estudantes advindos tanto da capital do estado, quanto da zona urbana e rural de Quixadá, bem como das cidades vizinhas. Ambas contam com um profissional de psicologia - servidor público - em seu quadro de funcionários; na UFC desde 2014 e no IFCE desde 2012. Os dados aqui obtidos advêm do relato de experiências e da descrição das práticas dos dois profissionais de psicologia que atuam nos referidos locais. Em termos de equipe de apoio ao aluno, a UFC-Quixadá conta apenas com este profissional, enquanto o IFCE-Quixadá conta com outros profissionais além do psicólogo, tais como: duas pedagogas, duas assistentes sociais, uma enfermeira e um dentista.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo está em descrever e refletir sobre o papel do psicólogo no contexto do ensino superior. Para tanto, tomou-se como referência de análise as atividades realizadas pelos Serviços de Psicologia de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e de um *campus* da Universidade Federal do Ceará, ambos situados na cidade de Quixadá, localizada no sertão cearense, a cerca de 170 quilômetros da capital, Fortaleza.

Espera-se que, a partir da caracterização desses serviços e das formas de atuação dos psicólogos, seja possível colaborar com os profissionais que trabalham junto às instituições de ensino superior para a implantação e o desenvolvimento de programas e ações de assistência psicológica ao aluno, de modo a proporcionar seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como sua formação cidadã, cumprindo com a função social da universidade.

2 METODOLOGIA

Como recurso metodológico, aplicou-se o que Minayo (1994) define como observação participante, referindo-se ao processo pelo qual se observa uma situação social. Foi por meio da observação participante dos profissionais de psicologia, por meio de suas práticas, que buscou-se uma caracterização institucional, com o reconhecimento dos atores e das demandas implícitas das instituições. Além disso, partiu-se da descrição e discussão das atividades realizadas pelos profissionais de cada instituição, que fizeram um levantamento das práticas do Serviço de Psicologia, destacando pontos da clientela e da demanda de trabalho que se assemelham devido à proximidade do perfil do público atendido.

De acordo com Pais (1986), a "vida cotidiana" é um termo que se tem imposto, orientando reivindicações, discursos e atitudes metodológicas. Para o autor, o cotidiano constitui-se como lugar privilegiado de análise sociológica, na medida em que é um lugar

revelador de determinados processos do funcionamento e da transformação das sociedades, e de diversos conflitos que opõem e unem os agentes sociais. No método que investiga a vida cotidiana, o pesquisador é o autor e o compositor da sinfonia que constrói. Trata-se de pensar o cotidiano como redes de fazeres e saberes tecidas com as pessoas que o constroem e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas (FERRAÇO, 2007).

Assim, a observação participante enquanto investigação no cotidiano do trabalho dos psicólogos mostrou-se promissora como estratégia metodológica, na proporção em que possibilitou o encontro e a compreensão dos sentidos produzidos por meio das práticas daqueles que operacionalizam o Serviço de Psicologia nas duas instituições de ensino superior. Através da investigação do cotidiano e dos fazeres dos psicólogos em cada instituição, buscou-se descrever as práticas e intervenções realizadas por este profissional a fim de delinear as características dos serviços ofertados.

3 O FAZER *PSI* NA REALIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE QUIXADÁ-CE

Não se trata, portanto, de se perguntar o que pretende cada um fazer com a psicologia, mas antes e fundamentalmente, para onde vai, levado por seu próprio peso, o fazer psicológico; que efeito objetivo a atividade psicológica produz em uma determinada sociedade (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 13).

Quando se fala na atuação do psicólogo em uma instituição de ensino, a Psicologia Escolar surge como principal especialidade que orienta a ação profissional, visto que ela se volta à análise e intervenção em contextos educacionais, na qual a formação deve estar pautada em um saber transdisciplinar, articulando o profissional ao compromisso social, aos padrões éticos e valores que fazem do psicólogo escolar um agente social e cultural de mudanças (JOLY, 2000). Assim, a Psicologia Escolar parece uma das especificidades da ciência psicológica que está mais adequada ao contexto universitário, pois está a serviço de todos os atores que fazem parte do processo de desenvolvimento do educando, considerando-se, de modo geral, o processo ensino-aprendizagem.

Martín-Baró (1996), afirma que um número significativo de psicólogos centro-americanos dedica-se à orientação escolar, no entanto seu trabalho costuma se reduzir à aplicação de baterias de testes que buscam avaliar o nível de desenvolvimento e o grau de aprendizagem de cada estudante, seus possíveis problemas, assim como definir uma perspectiva adequada aos seus interesses e capacidades. Ou seja, basta adaptar cada indivíduo

à sociedade, e para isso a orientação escolar contribuiria com a reprodução do sistema estabelecido e seus esquemas de passividade e falta de criatividade, de domínio e submissão. Ao contrário, um trabalho de orientação escolar conscientizador demanda ao psicólogo um esforço no sentido de colaborar com a capacidade crítica e criativa dos alunos frente ao que a instituição de ensino e a sociedade lhes oferece:

O horizonte conscientizador, tanto no trabalho clínico como no trabalho de orientação escolar, suporia, sem dúvida alguma, uma importante mudança no quefazer profissional [...] trata-se de despojar esse papel de seus pressupostos teóricos adaptacionistas e de suas formas de intervenção a partir de posições de poder. Para tanto, torna-se necessário elaborar uma visão conceptual diferente e, talvez, também novos métodos de diagnóstico e de intervenção que permitam vislumbrar novas formas de orientação (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 21).

Este é mais um desafio que se aponta no horizonte do psicólogo: elaborar uma visão conceitual e uma formação diferentes, novos métodos de diagnóstico e de intervenção no contexto atual de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior público, em que o objetivo da educação está para além de qualificar, mas formar cidadãos. Além disso, há os desafios cotidianos que cada contexto e lugar de atuação apresenta, demandando uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do processo de aprendizagem além da aquisição de conhecimento adequado ao manejo das questões psicossociais e psicoeducacionais da população acadêmica, com toda a sua diversidade social, histórica, econômica, cultural, geográfica e étnica.

Devido às políticas de democratização do acesso ao ensino superior, o perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior das duas instituições estudadas está cada vez mais heterogêneo, pois a adoção do sistema de cotas proporcionou o ingresso de alunos dos mais diversos níveis socioeconômicos (RISTOFF, 2014). Este fenômeno vem demandando mais atenção das universidades nos âmbitos da assistência estudantil e da educação, exigindo do corpo educacional (técnico e docente) uma melhor preparação para lidar com a nova realidade de um alunado diversificado.

Os psicólogos das duas instituições federais de ensino superior deste estudo enquadram-se na categoria de servidores Técnicos-Administrativos em Educação, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Tanto na UFC-Quixadá quanto no IFCE-Quixadá, o nome dado às atividades realizadas pelo profissional de psicologia é: Serviço de Psicologia. As atividades são das mais amplas e variadas que surgem cotidianamente no contexto de trabalho do profissional de psicologia inserido em uma instituição educacional, desde o aspecto individual ao institucional, exigindo do psicólogo

habilidades e flexibilidades para lidar com as questões do comportamento humano, desenvolvimento emocional e cognitivo, aprendizagem, fracasso escolar, socialização do aluno ingressante, evasão, assistência estudantil, dentre outras. Segundo Schmidt (1999), ao psicólogo é demandado:

[...] uma certa vocação para ler e responder a demandas institucionais e sociais através de dispositivos psicológicos e educacionais que ensejam uma definição mais ampla e plural das tarefas do psicólogos e, ao mesmo tempo, acenam para uma colaboração deste profissional com outros de áreas afins, próxima da interdisciplinaridade (SCHMIDT, 1999, p. 94).

Para um melhor entendimento, as atividades e ações realizadas pelo Serviço de Psicologia foram dispostas em dois eixos: (1) Individual/Pessoal, no qual são oferecidos aconselhamento e orientação psicológicos aos alunos cuja dificuldade esteja centrada nos fatores psíquicos ligados às questões acadêmicas, focando nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos que estejam gerando resistência e dificultando o processo de aprendizagem, o desempenho acadêmico, a adaptação frente a realidade do contexto universitário, e (2) Institucional/Social, por meio do qual se procura analisar e aperfeiçoar os processos institucionais que comprometem a qualidade do ensino e da aprendizagem e as relações intersubjetivas estabelecidas entre os diversos sujeitos que compõem o cotidiano acadêmico, contribuindo para alinhar os objetivos organizacionais às metas individuais dos alunos, promovendo um ambiente de bem-estar que garanta uma qualidade de vida estudantil.

As atividades realizadas pelos psicólogos e que se enquadram no primeiro eixo (Individual/Pessoal) são as atividades prioritariamente relacionadas ao atendimento e acompanhamento de alunos, quais sejam:

- a) aconselhamento psicológico: são atendimentos individuais e pontuais, previamente agendados com os alunos, geralmente em torno de uma problemática/queixa por eles apresentada. Trabalha-se com o aluno de uma forma mais abrangente e não estritamente ambulatorial, onde se busca não um tratamento e uma cura, mas apoiar e orientar o aluno para que encontre soluções para um conflito pessoal. Para tanto, utiliza-se os recursos da psicoterapia Breve Focal e do Aconselhamento Psicológico de Carl Rogers. Utiliza-se da psicoterapia Breve Focal por visar atendimentos de curto prazo, além de ser circunscrito no tempo, bem como estabelecer um foco a ser trabalhado, a definição dos objetivos a serem alcançados e o planejamento de estratégias. Além disso, faz-se uso de estratégias expressivas que tem por objetivo ajudar o aluno a compreender o sentido latente de seu comportamento e a obter

insights (SANTEIRO, 2008). Já do aconselhamento psicológico rogeriano, toma-se o pressuposto da tendência humana ao crescimento e ao desenvolvimento (tendência atualizante), além da empatia, congruência e aceitação positiva incondicional como condição psicossocial capaz de construir um ambiente que leve ao crescimento e à mudança (SCHMIDT, 1999);

- b) orientação psicológica: com uma abordagem mais diretiva, porém também abordando questões e conflitos de forma breve e focal. Geralmente os temas voltam-se para a atenção às dificuldades vivenciadas pelos alunos no ambiente acadêmico, quando o aluno está indeciso ou confuso quanto à sua trajetória profissional, ou frustrações quanto ao aprendizado. As orientações focam no apoio ao desenvolvimento acadêmico com vistas a auxiliar os alunos com dificuldades para aprender, ou orientar na resolução de conflitos pessoais que estejam comprometendo o rendimento;
- c) entrevista de desligamento: escuta ativa das razões pelas quais o aluno está abandonando o curso e busca de soluções para reverter esta decisão, caso se trate de alguma questão institucional. Momento no qual se reflete com o aluno sobre sua vocação ou projeto de vida. Os dados fornecidos pelos alunos são levados em consideração para a melhoria da gestão universitária e do ensino, a fim de reduzir os índices de evasão;
- d) plantão psicológico: o psicólogo fica disponível por um espaço de tempo em um determinado lugar, compreendendo disponibilidade de sua presença física, o estar concretamente acessível a quem solicite para oferecer suporte psicológico nos casos de conflitos pontuais que requeiram urgência e escuta imediata;
- e) encaminhamentos: nos casos necessários, os psicólogos encaminham para profissionais ou serviços especializados na área demandada pelo aluno, geralmente demandas que necessitem de acompanhamento psiquiátrico ou psicoterapia clínica.

As atividades do segundo eixo (Institucional/Psicossocial) voltam-se às questões sociais e relacionais características ao ambiente institucional da universidade e que estão envolvidos na qualidade da formação do aluno e na construção de um ambiente educacional saudável. As atividades realizadas são:

- a) orientação docente: apoio aos professores no enfrentamento de questões e situações do cotidiano universitário que demandam uma intervenção ou colaboração do profissional de psicologia. Aqui a ação do psicólogo se aproxima ao papel de "Especialista Educacional" que, segundo Joly (2000), visa aplicar conhecimentos psicológicos no contexto de ensino, concernentes ao processo de aprendizagem, ao desenvolvimento

- humano, às relações interpessoais e à integração família e comunidade, através de atuação em equipe interdisciplinar, bem como administrar conflitos que interferem na relação professor-aluno;
- b) capacitação docente: colaborar na formação dos agentes educacionais através da participação conjunta em pesquisas científicas e ofertando cursos na área da psicologia escolar e educacional que colaborem com a formação docente;
 - c) acolhida de alunos: recepção aos alunos ingressantes, com caráter informativo e afetivo, visando uma boa recepção e socialização destes. Uma boa acolhida deve ser capaz de recepcionar, informar, orientar e preparar os alunos novatos no que tange os passos a serem dados naquela instituição e em seu caminho pessoal e profissional;
 - d) implementação de políticas de combate à evasão: acompanhamento e orientação de alunos em seus trancamentos e abandono de curso, a fim de entender os motivos que levam à evasão e proporcionar condições para sua prevenção;
 - e) implementação de políticas inclusivas e de respeito à diversidade: acolhimento e acompanhamento dos estudantes oriundos do sistema de cotas, de intercâmbios e mobilidade acadêmica, desenvolvimento de atividade que abordem as questões de gênero e diversidade sexual, através de parcerias internas e externas à instituição.

Em síntese, em relação às possibilidades de atuação do psicólogo no contexto universitário, observa-se uma orientação destes profissionais para a realização de atividades tradicionais, relativamente consolidadas na área, que dizem respeito ao atendimento e à orientação de discentes e docentes, aconselhamento psicológico, encaminhamento de alunos com dificuldades, formação e capacitação de professores, oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo e o envolvimento com a implementação das políticas públicas educacionais. Estas duas últimas atividades, particularmente, se ancoram numa perspectiva mais preventiva e institucional.

Em ambas as IFESs mencionadas, a atenção individualizada aos alunos não se constitui como a mera transposição de modelos clínicos e terapêuticos para o contexto universitário. O acesso ao Serviço de Psicologia ocorre por iniciativa do aluno, a partir de um agendamento ou procura feita pelo próprio estudante, ou através de encaminhamento dos coordenadores/professores/diretores de curso diante da constatação de uma problemática emergente. Para tanto, é papel do psicólogo trabalhar junto a estes profissionais no sentido de capacitá-los para uma escuta sensível e uma observação mais cuidadosa e humana de seus alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento tem sido uma das características principais da sociedade contemporânea. Nas últimas décadas, foi notório o crescimento do número de estudantes no ensino superior. As IFESs deste estudo, por sua característica pública, são compreendidas como instituições produtoras de conhecimento comprometidas com a formação de sujeitos cientes de seu papel ativo na transformação da sociedade, tendo dentre suas funções consolidar ou mesmo construir a cidadania.

Enquanto serviço de atenção e assistência estudantil o Serviço de Psicologia, nas instituições pesquisadas, se estrutura em dois sentidos: (1) Individual/Pessoal, centrado nos fatores psíquicos e individuais; e (2) Institucional/Social, com foco nos processos institucionais que comprometem a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nos dois casos, o trabalho do psicólogo volta-se ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, no campo individual e institucional.

Observou-se que o contexto de expansão da educação superior correspondeu a uma expansão da atuação do profissional psicólogo para um novo locus: as universidades e institutos federais de ensino superior. Nestes, a Psicologia, especialmente a Educacional, surge como especialidade que orienta a ação profissional, pois a maioria dos serviços ofertados relacionam-se à análise e à intervenção em contextos de ensino, sendo a área da ciência psicológica que está mais adequada às demandas do ambiente universitário. No entanto, cabe o cuidado em ressaltar que, apesar de algumas ações se caracterizarem como uma escuta ou apoio individualizado, o trabalho do psicólogo se constitui eminentemente na orientação e aconselhamento às diversas questões que emergem do cotidiano acadêmico e da vida do estudante universitário.

Para concluir, esta investigação aponta para a necessidade de reconhecer os espaços de educação superior como um novo e desafiante contexto de atuação profissional do psicólogo, que demanda um maior investimento em sua formação e capacitação continuada, além da interação e troca de saberes com outros profissionais da área de educação, saúde e assistência. Ao psicólogo que está inserido em um ambiente acadêmico e de conhecimento abrem-se as possibilidades de refletir sobre seu fazer e construir um atuar que não atenda apenas demandas individuais, mas que modifique as relações institucionais, educacionais e sociais que se relacionam com essas demandas.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. **Portal da Legislação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Portal da Legislação**. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010. **Portal da Legislação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725. 2004.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRA, C. A. M. **Intervenção psicológica no ensino superior**: efeito da psicoterapia no rendimento acadêmico. 60f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. 2009.

INEP. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas. Brasília, DF: 2014.

JOLY, M. C. R. A. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 51-55, dez. 2000.

MARTIN-BARO, I. O papel do Psicólogo. **Estud. psicol.** Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, jun. 1996.

MYNAIO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PAIS, M. Paradigmas sociológicos da análise da vida cotidiana. **Revista Análise Social**, Lisboa. v. 22, n. 90, p.7-57, 1986.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Rev. Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SANTEIRO, T. V. Psicoterapia breve psicodinâmica preventiva: pesquisa exploratória de resultados e acompanhamento. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 761-770, dez. 2008.

SANTOS, A. S., et al. Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 515-524, set./dez. 2015.

SCHMIDT, M. L. S. Aconselhamento psicológico e instituição: algumas considerações sobre o serviço de aconselhamento psicológico do IPUSP. In: MORATO, H. T. P. **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 91-106.

UNESCO. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

CAPÍTULO 17

TRABALHO EM EQUIPE NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO: O CASO DO IFRN CAMPUS NOVA CRUZ

Alana Brito da Silva¹

Lisiane Gonçalves da Silva²

Rafaela da Silva Bezerra³

Saulo de Tarso Alves Dantas⁴

1 INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo a sociedade tem passado por diversas mudanças no que diz respeito ao sistema capitalista. “O capitalismo agora tem suas bases solidificadas na ação da mídia, no tecnopoder e na correspondente cultura da informatização definindo assim uma sociedade globalizada.” (OLIVEIRA; SILVA, 2006, p. 8).

A época é de grandes e rápidas transformações. Ao nosso cotidiano se incorporam continuamente os produtos das reestruturações, das novas tendências, identidades, valores e significados. A evolução tecnológica, cuja velocidade e ritmo nem sempre alcançamos no primeiro momento, introduz rapidamente em nossas vidas os novos paradigmas, que estabelecem padrões diferenciados daqueles que representavam referências de comportamento e que, na voragem das mudanças, foram rapidamente substituídos. (VIEIRA, E.; VIEIRA, M. apud SANTOS, 2014, p. 13).

Atualmente essas mudanças vêm acontecendo decorrente dos avanços tecnológicos, com isso as organizações buscam novas formas para se manter atuante. “Frente a essa realidade, as organizações escolares também vêm sendo questionadas quanto ao modelo de gestão adotado que garanta o sucesso do tipo de formação requerida para o trabalhador no século XXI.” (BRAKCMANN, 2008, p. 1).

Nos últimos anos nota-se um avanço em relação ao ensino profissionalizante no Brasil, como o investimento do governo em escolas técnicas. O decreto nº 5.154, de 23 de

¹ Técnica em Administração. Acadêmica em Direito- Unifacex. alana-adm@hotmail.com

² Técnica em Administração. Acadêmica em Tecnologia em processos químicos. (Curso superior)- IFRN lisiane.lgs@gmail.com

³ Graduada em Administração. Mestre em engenharia da produção. Professora do IFRN. rafaella.bezerra@ifrn.edu.br

⁴ Graduado em engenharia da produção. Mestre em engenharia da produção. Professor do IFRN saulo.dantas@ifrn.edu.br

julho de 2004, integrou os ensinos médio e técnico. A lei nº 9.649/98 (que impediu a União de expandir o ensino técnico) só foi revogada em 2005, quando o governo implementou a expansão da rede federal de educação tecnológica (BRAKCMANN, 008, p. 2)

O investimento do governo em instituições federais é de grande importância, pelo fato do ensino ter uma formação diferenciada e de qualidade, com isso, é de grande relevância o modelo de gestão utilizado e como suas funções são desempenhadas para que assim formem profissionais capacitados e qualificados para enfrentar o mercado de trabalho (BRAKCMANN, 2008, p. 2).

Atualmente com as mudanças no estilo de gestão das organizações os funcionários vêm buscando um novo tipo de relacionamento. O trabalho em equipe tem sido muito útil, criando assim um ciclo de parceria no qual prevalece o respeito, fidelidade, consideração e um nível maior de confiança entre os funcionários, buscando soluções que integrem a todos na tomada de decisões da organização.

A partir desses fatores, este trabalho pretende analisar o modelo de gestão atual partindo das atividades realizadas pelos docentes no curso técnico em administração do IFRN *campus* Nova Cruz, levando em conta a relação de trabalho da equipe pedagógica na tomada de decisões.

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), atualmente tem em todas as regiões do estado 21 *campi* e aproximadamente 28 mil alunos. Oferecendo 109 cursos nas áreas de: Recursos Naturais, Gestão de Negócios, Produção Cultural e Design, Processos Indústrias, Desenvolvimento Educacional e Social, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Industrial, Turismo e Produção Alimentícia. Abrangendo o nível médio, técnico e superior. (IFRN, 29 de Jul. 2015)

Além dessa introdução este trabalho está estruturado em: Fundamentação teórica, onde é abordada a caracterização do objeto de estudo (IFRN, *campus* Nova Cruz), apresentado os conceitos de gestão no âmbito de ensino, destacando a relação entre os funcionários, e metodologia utilizada (Metodologia quantitativa). Por fim o trabalho apresenta as considerações finais expondo os resultados obtidos neste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 MUDANÇAS NO MEIO ORGANIZACIONAL

As organizações vêm passando por diversas mudanças no decorrer do tempo no que diz respeito aos aspectos tecnológicos, comportamentais, ao trabalho coletivo, entre outros. Com isso buscam cada vez mais novas estratégias para atender seu público e melhor desenvolver suas atividades, mas para que isso venha se realizar é necessário que a organização esteja disposta a coloca-las em prática.

“Essa transformação em ascensão que impera nas organizações exige mais que capacidade organizacional para se adaptar às novas estruturas” (SANTOS, 2014, p. 2), Ou seja, a organização não deve se prender apenas em seu ambiente externo, é preciso que ela esteja ligada às mudanças que ocorrem no ambiente externo para assim se adaptar e responder às suas exigências de forma rápida.

Segundo Vergara (2000, apud SOARES, 2007, p.14) as organizações podem focar em três dimensões para a concretização das mudanças que são: tecnológica, humana e organizacional. Com estas mudanças, os indivíduos buscam constantemente a eficiência de seu trabalho, flexibilidade, produtividade, rapidez e comprometimento com os resultados.

É importante ressaltar que a mudança organizacional não está ligada apenas às estratégias que fortaleçam o crescimento da organização em si ou os meios tecnológicos, mas também participação dos indivíduos que as compõem. Sabemos que a forma como eles exercem seu papel dentro das organizações certamente é de suma importância tanto para o desenvolvimento organizacional quanto para o desenvolvimento pessoal.

Neste sentido Santos (2014, p. 11) afirma que “é preciso que se veja a mudança organizacional também como uma mudança de relações: do indivíduo com a organização, dele com seus pares, da organização com a sociedade, do indivíduo com a sociedade e dele consigo mesmo.”

A pressuposição básica dos esforços de mudança nas pessoas é a de que a efetividade das organizações depende grandemente do comportamento dessas pessoas no trabalho (SOARES, 2007, p. 14) Isto quer dizer que essas mudanças estão relacionadas ao comportamento do indivíduo durante a execução de suas atividades e tomadas de decisão no meio organizacional.

2.2 GESTÃO DE ENSINO

As organizações escolares também vêm sendo questionadas em relação ao modelo de gestão adotado para realização das suas atividades para com seus clientes (Alunos), estes

como qualquer cliente de uma organização devem receber assistência da empresa seja ela privada ou pública. (BORDIGNON, s.d. p. 16)

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LUCK, 2000. p. 7)

As escolas apresentam um modelo de gestão democrática, pelo qual o trabalho é exercido de forma coletiva, através de diálogos, enfim por meios de métodos que integrem tanto a organização em si como seus "Clientes".

"A gestão democrática da educação é ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência." (CURY, 2002, p. 173). Ou seja, é o meio pelo qual os funcionários exercem seu trabalho de maneira que todos estejam integrados na tomada de decisão e na execução das atividades da organização.

Decorrente as mudanças da reorganização do trabalho das empresas, os educadores têm a necessidade de se adaptar de forma rápida a estas mudanças estabelecidas pelas organizações, esta velocidade faz com que os mesmos tenham um espaço pequeno de tempo para analisar as mudanças propostas e assim possam construir ou reconstruir sua trajetória profissional. (MARTINS e SILVA 2010, p. 422).

As organizações escolares assim como outras organizações atualmente desempenham suas atividades de forma coletiva por se tratar de uma gestão democrática. O trabalho em equipe é fundamental para que a organização venha se desenvolver de forma que atenda todos os membros no meio organizacional.

As equipes escolares vêm buscando soluções alternativas para melhorar o seu desempenho junto com os alunos e a escola, para isso é necessário que a mesma seja ouvida e respeitada (FREITAS, 2000. p. 53). Deste modo, é importante ressaltar que para Neuenfeldt (s.d. p. 3)

A proposta pedagógica não pode ser vista como um documento pronto e inflexível. Ela precisa ser construída coletivamente, desde os planejamentos, diretrizes, objetivos e metas até a sua avaliação, para que realmente tenha um significado real para todos os membros da instituição, podendo ser constantemente repensada e adaptada às novas situações que vão surgindo e, assim, guiando também as reflexões tão necessárias ao processo como um todo.

Isso significa que para que as escolas apresentem um trabalho mais ágil e harmônico, é necessário que os membros trabalhem em conjunto nas realizações de suas atividades.

2.3 TRABALHO EM EQUIPE

Sabe-se que um indivíduo tem várias necessidades, uma delas é a de viver em conjunto, viver em constantes mudanças, transmitir e compartilhar informações, estabelecendo relações para alcançar algum objetivo em comum. Com isso o trabalho em equipe vem fazendo com que as organizações realizem suas atividades de forma mais ágil e satisfatória.

Em uma equipe, cada indivíduo realiza sua tarefa, porém todos são responsáveis pelo alcance das metas e pelo resultado final das atividades exercidas, tendo em vista que ambos trabalham em busca de um objetivo comum. (FERREIRA e CASTRO, 2013, p. 18)

Atualmente é notório confundir a diferença entre grupo e equipe, em muitas situações tais conceitos são postos dentro das organizações de forma contraditória e sendo empregada sem a compreensão do seu funcionamento, impedindo que os indivíduos conheçam a importância que cada conceito tem em seu comportamento.

Segundo Katzenbach e Douglas (1993 *apud* CARDOZO, 2003, p. 17)

O desempenho de um grupo de trabalho é resultado da soma dos desempenhos individuais. O desempenho de uma equipe, além de incluir os resultados individuais, inclui o chamado trabalho coletivo. O resultado do trabalho coletivo é aquilo que dois ou mais membros precisam fazer em conjunto. E isso reflete a real contribuição dos membros de uma equipe.

Toda equipe precisa de um líder, Fiedler (s.d. *apud* BERGAMINI, 1996, p. 97) define o líder como: “um indivíduo no grupo, a quem é dada a tarefa de dirigir e coordenar tarefas relevantes nas iniciativas grupais, ou quem, na ausência do líder designado assume a principal responsabilidade de desempenhar tais funções.” Ou seja, é o responsável para controlar atividades que devem ser executadas, cabe a ele conhecer seus membros e os fatores que venham a ajudar ou atrapalhar o desenvolvimento da organização.

O trabalho em equipe quando realizado de forma correta, atendendo as necessidades da organização e dos membros que a compõe, contribui para o seu desenvolvimento de forma satisfatória, mas quando este trabalho foge de sua contextualização, sendo executado de maneira incorreta, ao invés de contribuir de forma positiva acaba influenciando negativamente seu desenvolvimento.

Fiorelli (2000. apud BRANDÃO, s.d p. 8-9) apresenta algumas vantagens e desvantagens do trabalho em equipe:

Vantagens:

- a) melhor tratamento das informações: as equipes favorecem a franqueza, a confiança e o respeito reduzindo assim interpretações subjetivas. Possibilita ainda o debate de pontos de vistas diferentes, muitas vezes complementares ou opostos;
- b) redução da ansiedade nas situações de incerteza: favorecem o apoio mútuo, certificam-se de que outras pessoas possuem as mesmas ansiedades e experimentam novos comportamentos;
- c) maior geração de ideias;
- d) interpretação menos rígida dos fatos e situações;
- e) maior probabilidade de evitar erros de julgamento;
- f) simplificação da supervisão;
- g) simplificação das comunicações interpessoais;
- h) fidelidade às decisões tomadas;
- i) maior aceitação das diferenças individuais;
- j) melhor aproveitamento das potencialidades individuais: a integração aumenta o conhecimento mútuo, propiciando um melhor aproveitamento das habilidades de cada um e neutralizando os pontos fracos;
- k) maior chance de sucesso para ações complexas.

Desvantagens:

- a) criação da cultura do "consenso obrigatório";
- b) redução excessiva da supervisão: supervisores que adquirem demasiada confiança em suas equipes acabam por se distanciar dos acontecimentos comprometendo suas percepções e conhecimento do cotidiano organizacional;
- c) radicalização em torno das decisões tomadas;
- d) sentimento de identidade excessivo: esse sentimento pode dificultar a aceitação de novos integrantes, percebidos como perigo a estabilidade do grupo;
- e) redução da ousadia em tomadas de decisão.

Desta forma, com o trabalho em equipe realizado de forma correta, a sociedade vem ponderando suas vantagens e assim organizando um trabalho estratégico, concluindo que essa

tal forma de realizar as atividades, ativa a criatividade, aumenta a produtividade, trazendo melhores resultados à organização.

3 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O IFRN foi fundado no dia 23 de setembro de 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha, onde era conhecida como: Escolas de Aprendizes Artífices. Atualmente o Instituto possui 21 campi distribuídos em todas as regiões do Estado, contento aproximadamente 28 mil alunos. Ofertando cursos de ensino médio técnico e superior, atuando no ensino presencial e á distância.

Em 106 anos de ensino, o IFRN se diferenciou por priorizar e expandir a qualidade do ensino, combatendo também a evasão escolar, onde é um dos grandes desafios enfrentados por escolas do país.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Nova Cruz, inaugurado em 2009. Atualmente está localizado na Avenida José Rodrigues de Aquino Filho, 640, RN 120, no bairro Alto de Santa Luzia, cidade de Nova Cruz, localizado na Região do Agreste Potiguar. O *campus* Nova Cruz foi instalado em uma área física aproximada de 118.000 m² (11,8 ha), em área de construção de 6.500m², em seu prédio principal, contando com três blocos básicos: área administrativa e apoio acadêmico, área de convivência e área de salas de aulas e laboratórios.

O *campus* Nova Cruz, oferece os seguintes cursos: Administração, Informática , Química e Processos Químicos. Sendo que Administração, Informática e Química atuam como ensino integrado e subsequente, e Processos Químicos é o primeiro curso de graduação oferecido no *campus*. Todos os cursos oferecidos pelo *campus* são lecionados de forma presencial. Onde o curso de Administração, tem carga horária de 1.370 horas, e sua duração é de 01 ano e 06 meses.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo tem como foco a análise do trabalho em equipe em meio à gestão de ensino do curso técnico em administração do IFRN, *campus* Nova Cruz, realizada durante o período de julho a setembro de 2015. Trata-se de uma pesquisa descritiva por procurar entender a forma como é desenvolvido o trabalho em equipe e os fatores que contribuem e/ou atrapalham o desenvolvimento dessa forma de executar as atividades e tomar decisões.

Segundo Gil (1991. apud SILVA e MENEZES, 2005 p. 21) a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Utilizou-se o método quantitativo:

Nesse tipo de abordagem, os pesquisadores buscam exprimir as relações de dependência funcional entre variáveis para tratarem do como dos fenômenos. Eles procuram identificar os elementos constituintes do objeto estudado, estabelecendo a estrutura e a evolução das relações entre os elementos. (PORTELA, 2004, p. 3)

Para a realização da coleta de dados foi feita adaptação de um questionário proposto por Batitucci (s.d. apud FERREIRA e CASTRO, 2013, p. 27) do qual de 20 questões foram utilizadas 12 para a coleta de informações, referente ao tema em questão. O questionário possui uma escala numérica de 1 a 10, na qual a categoria negativa e afirmativa varia respectivamente de 1 a 5 e de 6 a 10.

A população alvo deste estudo foi os docentes que fazem parte da equipe do curso técnico em administração do campus que é composta por 9 (nove) membros.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estimador utilizado para medir a confiabilidade do questionário foi o alfa de Cronbach ue resultou no valor de 0,806887783 pertencendo ao alcance dos preferidos valores de alfa que ficam entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003).

O quadro 1 refere-se à análise estatística dos dados, onde para obter os resultados foi realizado o calculo do número máximo e mínimo das respostas, e a média de cada questão.

Questões	Max.	Min.	Média	Desvio Padrão
1. Procuramos ajustar nosso comportamento ao “jeito” e às características que percebemos serem mais adequadas para o bem-estar de cada colega	10	1	6,67	2,7
2. Nosso grupo busca ajudar cada membro a desenvolver seu potencial, na certeza de que todos ganharão com isso.	10	3	7,44	2,5
3. Há clima de confiança mútua e respeito às diferenças individuais, sem ficar querendo ser melhor que o outro.	10	2	6,89	3,1

4. Os membros se sentem à vontade para debater suas ideias, sugestões e pontos de vista, criando uma saudável multiplicidade de alternativas.	10	5	8,00	1,8
5. As falhas ou erros que ocorrem em nosso trabalho são analisados em conjunto, como mecanismo para replanejamento de ações, sem preocupações de se achar um culpado isolado.	10	2	7,22	3,2
6. Atuamos como uma equipe integrada, com empatia e interdependência entre cada membro e os demais.	10	1	6,56	2,7
7. Temos participado regularmente, de projetos e treinamentos para desenvolver nossa sensibilidade e percepção.	6	1	3,00	3,2
8. Não constitui prioridade incentivar "estrelismos" de alguns ou tomadas de decisões isoladas e inquestionáveis.	10	3	8,11	2,5
9. Há cuidado em captar as mensagens não claramente explicitadas por alguns, transformando-as em valiosos indicadores de replanejamento.	9	4	6,56	1,6
10. Temos investido regularmente em treinamento inovador, buscando novos métodos e formas de trabalho.	9	1	5,67	3,0
11. Resolvemos diretamente uns com os outros os conflitos e dificuldades que ocorrem entre nós, sem apelar para a chefia ou para terceiros.	10	5	8,89	1,5
12. Temos sensibilidade para ouvir e entender eventuais dificuldades de outras áreas, em relação ao nosso trabalho.	10	5	7,89	2,1

Quadro 1- Análise estatística dos dados

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Ao analisar a o quadro, pode-se observar que os indicadores máximos e mínimos mais frequentes apresentaram resultados bem parecidos, onde no máximo o valor que aparece com maior frequência foi o 10. Exceto as questões referentes à participação em processos de treinamento, e a captação de mensagens não claramente explicitas. Quanto ao indicador mínimo os valores que aparecem com mais frequência são o 1 e o 5.

Analisando a tabela, as respostas com maior divergência de opinião foram as do item 5, 7 e 10 com base no valor do desvio padrão.

Quanto a média, é possível identificar, que as questões respondidas tiveram uma média de 3 a aproximadamente 9. Levando em consideração a escala utilizada de um a dez, da qual a categoria negativa se encaixa de 1 a 5 e a categoria positiva de 6 a 10, nota-se que apenas a questão 7 tem avaliação negativa, apresentando a média 3; que a média da questão 10 (5,67)

se encontra, na escala, entre a categoria negativa e positiva, ou seja, é uma média intermediária; e que a questão 11 obteve a melhor média com 8,89, isto significa que a mesma está em torno da categoria positiva. O resumo das médias pode ser observado no Gráfico 1.

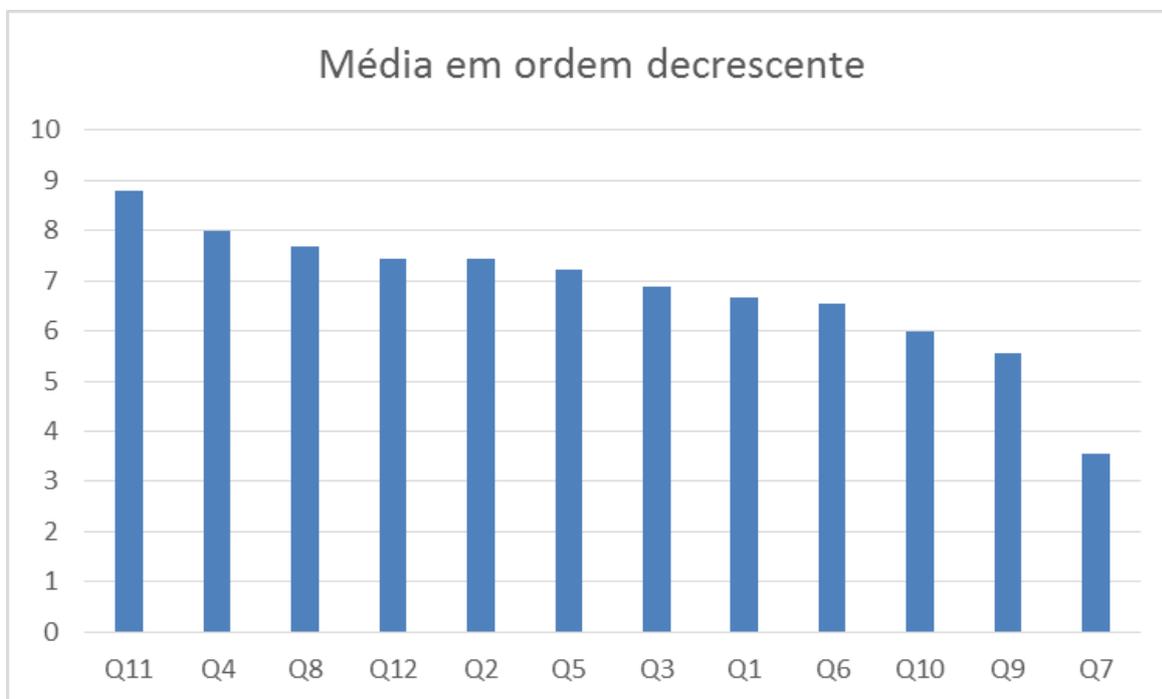


Gráfico 1- Ordem decrescente das médias obtidas
Fonte: Dados da pesquisa (2015)

De modo geral poder se concluir que os docentes do curso técnico em administração do IFRN, *campus* Nova Cruz, tendo em vista que a elevada transformação que vem predominando nas organizações requer mais que capacidade organizacional para adequar-se às novas estruturas (SANTOS, 2014, p. 2), trabalham em equipe pois os resultados apontam que eles estabelecem relações para atingir objetivos comuns, cada um cumpre o seu dever pelo bem da equipe (FERREIRA; CASTRO, 2013, p. 18).

Desta forma é possível observar que na organização desenvolve-se um modelo de gestão democrática, sendo esta “ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.” (CURY, 2002, p. 173)

Isso pode ser comprovado através da média obtida entre as questões referentes a ajudar ao companheiro para desenvolver dentro do ambiente de trabalho, a busca por resolver problemas entre eles mesmo, para não ser necessário recorrer a chefia, e também a análise dos erros em conjunto que obtiveram os respectivos resultados 7,44, 8,89 e 7,22.

Estes resultados ressaltam a ideia de que o desempenho de uma equipe inclui um trabalho coletivo, refletindo a verdadeira contribuição dos membros que a compõe (KATZENBACH; DOUGLAS, 1993 apud CARDOZO, 2003, p. 17).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino têm sido cada vez mais questionadas pelo modelo de gestão que utilizam para a realização de atividade com os alunos. Diante desse contexto faz-se necessário uma pesquisa aprofundada sobre o tema, que até então não foi abordado no IFRN campus Nova cruz.

Deste modo o presente estudo trouxe como objetivo avaliar o trabalho em equipe dos docentes do curso técnico em administração de uma instituição de ensino. Para tanto, o método de abordagem sobre o tema foi considerado eficiente, pois o objetivo foi alcançado, onde foi possível constatar que dentro IFRN o modelo de trabalho que se sobressai é o de equipe, pois os docentes trabalham em conjunto pra alcançar um único objetivo desenvolvendo assim uma gestão democrática no grupo.

Apesar dos aspectos positivos, também foram constatados fatores negativos, que podem implicar no desenvolvimento das atividades realizadas entre os docentes refletindo na produtividade. Estes fatores estão interligados ao treinamento e inovação de novos métodos, que podem ser aplicadas na realização das atividades.

No entanto, algumas dificuldades foram encontradas como a elaboração, e aplicação do questionário, o que pode indicar que o mesmo pode ser melhorado quanto às questões abordadas e quanto à escala utilizada.

Assim, pode se dizer que o estudo apresentou algumas contribuições para o IFRN, pois os resultados sugerem que há disponibilidade dos seus servidores para o trabalho em equipe. Contudo, a pesquisa foi desenvolvida com um pequeno grupo, o que sugere a necessidade de expandir a coleta de dados para obter resultados mais significativos para a instituição.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

- BERGANINI, C.W. **Psicologia aplicada à administração de empresas**. São Paulo: [s.n.], 1996.
- BORDIGNON, G. **Paradigmas na gestão da educação: algumas reflexões**. [S.l.: s.n.]. s.d.
- BRACKMANN, M. M. **Gestão estratégica de competências e ensino técnico na rede**. [S.l.: s.n.]. 2008.
- BRANDÃO, L. C. **Trabalho em equipe**. [S.l.: s.n.]. s.d.
- CARDOZO, C. M. O. **Trabalho em equipe e seus motivadores**. [S.l.: s.n.]. 2003.
- CURY, C. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista brasileira de política e administração da educação**. v. 18. [S.l.: s.n.]. 2002.
- FERREIRA, M. F.; CASTRO, A. B. **Trabalho em equipe: a importância da comunicação na gestão de uma pequena empresa de serviços e vendas**. [S.l.: s.n.]. 2013.
- FREITAS, K. S. **Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. Em aberto. v. 17, Brasília, 2000.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN) CAMPUS NOVA CRUZ. **Institucional**. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/novacruz>>. Acesso em: 29; jul. 2015.
- LUCK, H. **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto. v.17. Brasília, 2000.
- MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. **Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertação**. [S.l.: s.n.]. 2010.
- NEUENFELDT, M. C. **Práticas gestoras na sala de aula: refletindo sobre as atividades docentes**. [S.l.: s.n.]. s.d.
- OLIVEIRA, J. F.; SILVA, E. A. **Gestão Organizacional: descobrindo uma nova chave de sucesso para os negócios**. São Paulo [s.n.], 2006.
- PORTELA, G. L. **Abordagens teórico-metodológicas: pesquisa quantitativa ou qualitativa ? eis a questão**. [S.l.: s.n.]. 2004.
- SANTOS, M. D. **Gestão da mudança organizacional: uma visão teórica**. [S.l.: s.n.]. 2014
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. [S.l.: s.n.]. 2005.
- SOARES, H. T. **Mudanças organizacionais e seus impactos no comportamento dos indivíduos em uma organização de terceiro setor**. [S.l.: s.n.]. 2007.

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**. v. 80, p. 217-222. 2003.

CAPÍTULO 18

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE GESTÃO BASEADA EM RISCOS PARA A EFETIVIDADE DOS RECURSOS PÚBLICOS NAS IFES.

Bruno Rodrigues Cabral¹

Jandilson Vitor da Silva²

1 INTRODUÇÃO

O contexto brasileiro, atualmente, está enfrentando uma forte crise econômica pelo reflexo da desconfiança dos investidores estrangeiros e nacionais em relação à política e a gestão pública do País. Acontece que a instabilidade pode acarretar prejuízos ao alcance dos objetivos definidos pelas entidades públicas e privadas. Assim, as instituições federais de ensino superior – IFES estão expostas às incertezas geradas por fatores externos e internos à instituição. Para aperfeiçoar e melhorar os serviços educacionais federais é necessário mensurar o nível de incertezas, os riscos, as oportunidades e a sua aceitação.

A incerteza gera um risco para a entidade que, conseqüentemente, pode conceber oportunidades ou ameaças na missão do ensino, pesquisa e extensão das IFES. A possibilidade de não dar certo precisa ser avaliada e incorporada pelas instituições, fazendo com que estas passem a desenvolver planos de ações que consigam atingir as metas e os objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, a fim de minimizar a ocorrência de erros ou falhas. Faz-se necessária a implantação do PDI, pois estes contém um planejamento quadrienal para os setores, departamentos e Pró-Reitorias. Não há como pensar em qualidade do serviço público federal de educação com a ausência de uma gestão que antecipe conjuntamente com seus servidores e gestores os eventos que possam afetar suas metas e objetivos.

¹ Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Mato Grosso(2006) e especialização em Auditoria Contábil e Tributária pela Universidade Federal de Mato Grosso(2008). Atualmente é professor do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Mato Grosso. Email: vitor6@hotmail.com

² Graduação em Ciências Contábeis pela FACET (2007) e especialização em Gestão Financeira, Auditoria e Controladoria pela FAAM (2012). Atualmente é AUDITOR da Universidade Rural do Semi-Árido. Email: bruno.cabral@ufersa.edu.br

Segundo afirma Dabul e Silva (2011), gerenciamento de riscos é o procedimento efetuado pela alta administração da entidade, envolvendo todos os diretores, gestores e demais integrantes da equipe, aplicando as estratégias em toda a estrutura da organização para evitar ou se antecipar em relação aos riscos capazes de afetar seus objetivos institucionais, gerindo o evento para que se tenha uma razoável certeza de que as metas serão atingidas e cumpridas. Dessa forma, para a implantação de uma gestão baseada em riscos é necessário que o PDI preveja elementos generalistas e pormenorizados de toda a instituição como, setores, departamentos e pró-reitorias e que tenham suas finalidades, resultados, seus riscos e oportunidades quantificados conjuntamente com plano de ações gestoriais para os eventos.

Destarte, este artigo traz um objetivo geral para a criação e implementação do programa de gestão de riscos nas IFES e dois objetivos específicos. No primeiro é desenvolver e conceituar elementos objetivos para um programa de gerência de riscos através da revisão bibliográfica e o segundo é apresentar um modelo de gestão efetiva capaz de antecipar os riscos e respondendo aos eventos para que possam cumprir e atingir os objetivos e metas em todos os níveis na instituição.

Delineia-se na principal justificativa para a realização deste artigo a urgência e a relevância de uma gestão baseada nos riscos de modo prospectivo capaz de identificar, mensurar e responder a eventos que possam afetar significativamente as IFES. Para Sedrez e Fernandes (2011) destaca que a gestão de riscos são elementos que identificam, avaliam e respondem ao risco em que estão expostas, pois adequando a forma dos seus objetivos numa relação risco-retorno. Assim, quando as entidades públicas gerem com efetividade os recursos públicos se ganha com a melhoria e desenvolvimento da prestação de um serviço público de alta qualidade aos seus usuários e servidores, dessa forma tendo uma maior retorno frente ao risco.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, cumpre ressaltar que o tema acolhido neste trabalho traz vários estudos como Aaron Wildavsky (1979), Bernstein (1997), Stephen Hill (2003), NBR ISO 10006:2000, Oakland (1994), ISO 31000:2009 e dentre outros. Assim, este estudo será fracionado em três partes no referencial teórico. Na primeira, alcançará sobre a conceituação e os elementos do risco; na segunda, teremos a gestão de riscos; e na terceira, um modelo de gestão de riscos nas IFES para implantação.

2.1 TIPIFICAÇÃO DOS RISCOS NAS IFES

Presume-se que a maioria dos gestores das IFES em algum momento já ouviu a menção da palavra risco. Assim, bastante tem se comentado sobre os riscos capazes de afetar as atividades acadêmicas como, ensino, pesquisa e a extensão. Dessa forma, o tema tem sido reflexo de estudos acerca do risco na gestão pública. Bernstein (1997) faz uma elucidação que separa o tempo contemporâneo e passado como o futuro pertence aos deuses e não aos homens, pois não é possível até que o homem transponha esta separação porque o futuro era reflexo do passado.

Assim, o risco não significa que é algo perigoso, porém a não ciência do que o futuro reserva. Os riscos podem causar ameaça ou oportunidade e têm que ser previstos de forma eficaz para que os objetivos e metas não sofram pelo desperdício de oportunidade e pelo impacto da ameaça. De acordo com a Universidade de Brasília – UNB, PDI (2014), possui uma matriz com início de gestão de riscos, porém faltam elementos que parametrize por áreas contendo: metas, missão, objetivos, oportunidades e ameaças para todos os setores da estrutura administrativa das IFES e os seus planos de ações para cada evento identificado.

2.2 IMPLANTANDO UMA GESTÃO DE RISCOS NAS IFES

Primeiramente, a ISO 31000 (2009), introduz o elemento do mandato e comprometimento como peça primordial e inicial para implantação de uma gestão de riscos. Assim, é necessário e requer comprometimento forte e sustentado a ser assumido pela administração da entidade para que seja garantidos a eficácia e início da gestão de riscos. Dessa forma, desmembram-se alguns elementos que são cruciais para que a implantação ocorra e seja de forma efetiva como definir a política de gestão, verificar a cultura da organização alinhada aos objetivos, recursos, conformidade legal e regulatória e atribua responsabilidades nos níveis apropriados. O PDI é capaz de cumprir com todos os elementos necessários que prevejam processos, pessoas, objetivos e metas através do mandato.

Nesta toada à metodologia que visa garantir razoavelmente que os objetivos e metas constantes no PDI serão cumpridos de modo prospectivos é a gestão de riscos. Dessa forma, o contexto ou fatores internos interferem no alcance da finalidade e resultado. No contexto interno, temos processos, pessoas, patrimônio e sistemas que podem ser afetados reduzindo a capacidade operacional e o conseqüente não atingimento das metas estabelecidas no PDI. Por

fim, é inconcebível uma gestão de riscos que não mapeia, identifica e analisa seus eventos dentro do PDI.

3 ESTUDOS DOS RISCOS E PARAMETRIZAÇÃO DO MODELO DE GESTÃO DE RISCOS NAS IFES

3.1 OS RISCOS NAS IFES

O risco sempre existiu e existirá, defender-se contra todos os riscos e aproveitar todas as oportunidades é inatingível. Adicionando uma problemática oriunda da oportunidade que sempre traz um risco nela. Wildavsky (1979) preleciona que o ser humano se desenvolve e reinventa com a condição do risco, pois sem estes não conseguiríamos atingir inovações e tecnologias, por exemplo, e que o insensato é tomar atitudes irracionais ou impensadas.

Assim, cada risco é decomposto em termos de grau de probabilidade que eles possam ocorrer. Mensurar os eventos críticos requer diligência, discussão e conhecimento prospectivo de cenários em todas as áreas de uma entidade. Por outro lado, a missão das IFES é estabelecer a produção e difusão da educação superior para que o ensino e a pesquisa sejam de qualidade, assim que colaborem com tecnologias e processos nacionais desenvolvendo o Brasil. É inconcebível, atualmente, as IFES não prever no PDI riscos de setores, departamentos e pró-reitorias.

3.2 A GESTÃO DE RISCOS NAS IFES

Para alcançar resultados nunca imaginados dentro das IFES e ter qualidade na gestão é necessário utilizar um novo modelo de gestão pública baseado nos riscos. Assim, no setor público não se vislumbra, como numa empresa, obter lucro, mas sim de prestar serviços a população com efetividade e qualidade necessárias, objetivando fornecer um ensino superior de alta qualidade. Destaca-se que para uma entidade possa obter o sucesso do gerenciamento de riscos é necessário que seus servidores estejam capacitados para que através de suas habilidades trabalhem para que os objetivos e metas institucionais generalistas e específicas sejam alcançados pela efetividade na aplicação dos recursos frente aos gastos.

Por isso, os servidores de todos os níveis, setores, departamentos e pró-reitorias devem estar treinados e capacitados para participar do processo de gerenciamento baseado no risco. As discussões devem ser realizadas com todos, isto é, servidores operacionais e gestores

para que tudo seja previsto e quantificado (quer sejam oportunidades e riscos), sua missão, objetivos e metas para serem alcançadas no PDI (quadrienal). Nesta toada, Hill (2006) preleciona que são três aspectos que os servidores se baseiam para gerir riscos como, experiência pessoal e comunitária, área fim de suas especialidades ou que saiba executar e teoria de observação.

O risco começa na discussão da elaboração de um PDI complexo que seja prospectivo prevendo todas as atividades e processos dentro da IFES. Assim, alcança relevância quando servidores são inseridos nesta construção e colaboram com gestores públicos a atingirem seus objetivos destacados no PDI.

Não há que se falar em gestão pública sem a metodologia baseada nos riscos, pois a execução das atividades fins da entidade é realizada sem saber como, porque e para que servem, conseqüentemente, atinge gravemente os objetivos e metas prescritas no PDI. O envolvimento de todos servidores e a capacitação deles traz benefícios para que desenvolvam uma atividade permanente de gerenciamento fornecendo comunicação aos gestores públicos de qualquer empecilho que possa impactar gravemente no alcance dos resultados e objetivos.

Por fim, o gestor público só pode tomar decisões baseado em informações relevantes dos eventos (oportunidades e ameaças) que possam afetar significativamente seus setores, departamentos e pró-reitorias.

3.3 O MODELO DE GESTÃO DE RISCOS NAS IFES

A vontade geral dentro de uma IFES deve prevalecer quando se trata em definir um modelo de gestão de riscos. Pois, a participação de todos da comunidade acadêmica (servidores técnicos, docentes e discentes) é necessário para efetivar as prioridades da aplicação de recursos e a prospecção na ameaça que possa interferir no alcance dos objetivos e metas definidos a cada setor da IFES. Assim, podemos exemplificar que quando não antecipado ou gerenciado o risco numa obra de um Restaurante Universitário ou da uma criação de um campus pode impactar na qualidade e entrega de um serviço na educação federal e que os discentes e a comunidade local irão arcar com a ausência de um gerenciamento de riscos por parte daquela IFES.

A ISO 31000 (2009) destaca uma metodologia de gestão que identifica, analisa, avalia e trata os riscos. Porém, antecipadamente é necessário estabelecer um PDI forte, generalista e particular que especifique de forma macro e micro todos os setores, departamentos e pró-reitorias que especifiquem a sua missão, objetivos e metas, pois só assim

é possível estabelecer um ensino, pesquisa e extensão de qualidades tendo todo ambiente interno e a estrutura organizacional conhecido pelos atores da entidade.

Acerca da missão de todas as IFES brasileiras está destacada a produção e difusão de conhecimentos no campo da educação superior, contribuindo para o exercício da cidadania. E é na cidadania que um País melhora e evolui no desenvolvimento de cidadãos humanos, técnicos e capazes de atender as demandas da sociedade. E o objetivo institucional das IFES repousa na entrega de um serviço qualificado para ensino, pesquisa e extensão.

Segundo a ISO 31000 (2009) destaca procedimentos a serem executados de forma cronológica para a obtenção de uma metodologia eficaz como Estabelecimento do contexto: É através dos objetivos que os riscos são gerenciados definindo o processo, a sua meta e objetivo de cada setor de forma total dentro da estrutura administrativa das IFES e identificando seus atores internos e externos, ambientes internos e externos e os critérios de avaliação de riscos; Identificar os riscos: De forma generalista, particular e sistemática; Analisar os riscos: O grau de possibilidade de sua ocorrência e a medição do seu impacto por setor; Avaliar os riscos: É preciso conhecer e destrinchar cada risco alto provável de ocorrer e impactante para que verifique prioridades por setor; e Tratar os riscos: Observado a eficiência (custo-benefício), relevância e impacto é a hora de Aceitar, Reduzir, Compartilhar ou evitando.

Para atingir um PDI que seja baseado 100% nos riscos e de modo efetivo é necessário que todos participem e a equipe seja interdisciplinar. A técnica para a utilização do debate e discussão na confecção do PDI que deve ser utilizada é o *Brainstorming* que, segundo Baxter (2008), é um tema e termo criado por Alex Osborn (1975) e tem por objetivo realizar sessão de tempestade de ideias com grupo de trabalho e um líder que tem por objeto resolver e dar soluções. Assim, para criação do PDI gerenciado por riscos é necessária a participação de todos das IFES de forma racional, sistemática e setorial para garantir que conseguir evidenciar tanto quanto todos os departamentos e suas divisões e quem receba o produto de serviço público da educação federal, possa participar sugerindo ideias de como os riscos podem afetar o desempenho e objetivos da cada divisão nas IFES.

Brokerhof (2007) destaca que a gestão de riscos vem criando interesse, edição e implantação pelas empresas privadas ou públicas mais conservadores do patrimônio. É nesta toada que o orçamento ganha prioridades para aplicação em ações, metas e objetivos efetivos que rendam para a comunidade acadêmica e local avanços na qualidade do ensino superior federal. Para esta fixação de gestão, tem-se como prioridade e faz-se necessária ser definida em conjunto com todos os atores envolvidos, para que sejam evitados mal-entendidos ou

aplicações que não tenham efetividades, assim gerando problemas no relacionamento profissional dentro do ambiente de trabalho na entidade porque a participação na construção de uma gestão deve se basear na integração de todos atores institucional.

Por fim, podemos mencionar que quando os atores participam dos processos institucionais como PDI e outros planejamentos, ele é capaz de fornecer soluções aos gerentes públicos para que a missão setorial seja atingida com o máximo de rentabilidade e que o dinheiro público seja bem aplicado e gerido, fazendo com que o cenário prospectivo evite impactos consideráveis e que possam afetar gravemente a IFES.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo utiliza uma abordagem qualitativa no desenvolvimento do tema. Assim, o objetivo definido, é a criação e implementação do programa de gestão de riscos nas IFES. Para Malhotra (2001) a metodologia utilizada nessa abordagem é a exploratória.

Assim, Gil (2008) destaca a pesquisa exploratória como traz uma maior familiaridade com o problema e envolvendo o levantamento bibliográfico. Para conseguir responder aos objetivos geral e específico trouxe a baila a ISO 31000 (2009) que parametriza os elementos que são necessários para desenvolver uma implantação e desenvolvimento do PDI num plano de gestão de riscos.

Nesta esteira a pesquisa bibliográfica, Gil (2008) desenvolve-se com sustentação em material pronto, através de livros e artigos científicos. Dessa forma, utilizou-se de autores renomados e normas para sustentar o modelo de PDI capaz de trazer efetividade na gestão de riscos nas IFES.

Desse modo, os objetivos são pré-fixados para delinear as melhores estratégias de elaborar e implementar modelo de gestão baseada nos riscos capazes de antecipar os eventos trazendo benefícios como, espancamento do risco e o aproveitamento das oportunidades pela Instituição.

Motivar e esperar que os próximos trabalhos abarquem modelos sólidos e efetivos para que os recursos públicos sejam geridos com maior maximização e efetividade dentro das IFES. Assim, utilizando uma gestão baseada nos riscos é possível lograr um melhor gerenciamento dos gastos e aplicação pública fornecendo melhores resultados aos gestores públicos.

Por fim, o artigo revisa as bibliografias atuais com objeto de pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Assim, verificam-se conceitos, elementos, implantação e gerência baseada

em riscos capazes de efetivar a missão, objetivos e metas institucionais. Pretende-se, auxiliar gestores públicos e a alta administração, com elementos necessários para a implantação e desenvolvimento da gestão de riscos, capaz de trazer um modelo para integrar o PDI dos riscos frente à missão, processo, risco e um plano de ação numa tabela para todos os setores e departamentos.

5 RESULTADOS ALCANÇADOS

Primeiramente, cumpre ressaltar a importância do mandato ou cumprimento ISO 31000 (2009), respectivamente, pois é através de uma tomada de decisão de gerência, de modo racional, que é possível elaborar um bom programa de gestão de riscos no PDI. De outro lado, fica evidente a necessidade de verificar a missão, processo e os riscos embutidos em cada setor ou departamento da instituição para que se consiga atingir plano de ações caso vir a ocorrer o risco pela probabilidade e o seu real impacto.

Segundamente, de forma pedagógica, expomos um modelo de gestão de riscos a ser realizado por *Brainstorming* Osborn (1975) conjuntamente por todos servidores e público alvo dos processos, metas e objetivos de todos e por seção para consignar no PDI baseado em riscos conforme quadro I a seguir:

Setor	Missão	Processo	Risco	Ambiente do Risco	Avaliação Probabilidade/ Impacto	Plano de Ação
Laboratórios C & T	Produzir pesquisas e desenvolvimento em ciência e tecnologia.	Elaboração de pesquisas qualitativas, quantitativas e laboratoriais.	Incapacidade de gestão técnica e de recursos para atingir sua missão	Interno	Alto/Alto	Elaboração de planejamento dos recursos humanos e materiais de acordo com a real necessidade.
Laboratórios	Produzir	Realização	Incapacidade	Externo	Alto/ Alto	Assegurar o

C & T	pesquisas e desenvolvimento em ciência e tecnologia.	de pesquisas em que o animal não foi submetido a eutanásia e não saiu do biotério.	de atender a legislação e as comissões de ética no uso de animais.			atendimento a legislação nº 11.794/08
-------	--	--	--	--	--	---------------------------------------

Quadro 1 – Elaboração de modelo do PDI baseado em riscos e setorizados.

Fonte: Dados do autor

Dessa forma, uma IFES possui diversos setores e departamentos, cada qual, com seus processos e riscos. Assim, o reporte de informação ou reuniões por meio do *brainstorming* deve ser realizado por gestores e servidores operacionais para participação com dados históricos, capazes de dimensionar e trazer plano de ações caso estes riscos venham a se cumprir na entidade. Através do quadro exemplificativo do retrato de um modelo de PDI generalista e específico postulado pelo autor temos um PDI que tenha o modelo aplicado sugerido acima de forma setorial com uso do *brainstorming* na fase de consecução de análise e dados do risco, poderá alcançar objetivos não só macro, porém micros e setorizados. Prever e corrigir susceptibilidades faz com que a instituição se fortaleça e crie esforços conjuntos capazes de alterar ou desviar impactos que possam afetar danosamente as IFES.

Neste cenário, ressalte-se que da necessidade de propor cada quadro de forma setorizada ou departamentalizada na seção de metas e propostas no PDI. Assim, é capaz de identificar, cada qual, setor ou departamento seus processos, metas e riscos, com seus planos de ações possíveis para espantar o risco caso vier a ocorrer. Dessa forma, Brokerhof (2007) ensina que instituições privadas já utilizam da gestão de riscos e agora o interesse das entidades públicas e que seus impactos positivos são incomensuráveis, capaz de trazer uma instituição sólida e no rumo certo.

Por fim, a gestão baseada em riscos traz benefícios a todos os atores colaborando com a gestão no atingimento dos objetivos e suas metas. Para Baraldi (2005), são necessários os conhecimentos dos processos organizados e realizados pelas instituições para reduzir riscos ou incertezas que possam afetar os objetivos estratégicos e, conseqüentemente, de todas as seções ou setores da estrutura administrativa da entidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo o objetivo central e específico e os resultados foram conquistados para fornecer aos gestores públicos das IFES um modelo que possa fornecer um entendimento teórico-prático de como realizar a organização, discussão e implementação de uma gestão baseado nos riscos. Verificou-se que a origem do risco pode ser tanto de ambiente interno como externo e que podem afetar significativamente a IFES tanto pela oportunidade ou ameaça que cada ação carrega em si. Assim, os servidores e gestores públicos de cada setor devem trabalhar de forma a identificar cada processo e suas implicações para que possam refletir de modo antecipados seus eventos. Uma gestão aplicada nos riscos traz um maior conforto e integração entre servidores e gestores fazendo com que a qualidade e a saúde organizacional e dos colabores aumente significativamente. Acontece que se evitam trabalhos inoportunos e desperdícios com retrabalho ou processos sem identificação no PDI.

Dessa forma, foi possível configurar um modelo ou matriz para inserção no PDI, na seção de metas de cada unidade, capaz de identificar setor, missão, processo, risco e um plano de ação que espanque o risco caso ele venha a ocorrer. Assim, torna-se importante frisar que cada setor ou departamento mesmo que menor dentro da sua região macro é primordial que seja especificado todos os elementos citados anteriormente, para que se consiga atingir de forma capilar a implementação e desenvolvimento de uma gestão de riscos sólida, generalista e específica.

Repise-se que a efetivação de uma gestão de riscos faz parte da tomada de decisão do dirigente e dos demais gestores públicos. Escolhido implantar uma gestão de riscos para tornar efetiva e um modelo capaz de detectar riscos e oportunidades é necessário que o PDI esteja alinhado aos processos, setores, departamentos e pró-reitorias para cada qual seus riscos e oportunidades devidamente comensurável capaz de dar confiável certeza que se ocorram possam afetar positivamente ou negativamente a instituição.

Por isso, é importante a significação, disposição e identificação de cada setor, pois traz pormenorizados elementos que possam ser geridos. Trouxe a baila como modelo o setor de laboratórios que possui alta relevância para o estudo de novos projetos científicos e tecnológicos que possam ser afetados pelo ambiente interno e externo em relação a oportunidades e ameaças. Pois, o interessante é elucidar de forma generalista com objetivo pormenorizado evitando que algum setor não esteja previsto e evidenciado no PDI.

No PDI deve estar destacado teoricamente os elementos de gerenciamento de riscos sendo necessário ainda que a comunicação e o acompanhamento se deem de forma linear de

forma macro e micro em toda estrutura administrativa das IFES fazendo com que ganhe uma excelente gestão pública baseando-se sempre nos riscos.

Como forma de acompanhamento e melhoramento dos estudos orienta-se que nos estudos próximos sejam identificadas as IFES que possuem um modelo de gestão baseada em riscos capazes de serem efetivamente geridos. Portanto, a necessidade de disseminação, discussão e melhoramento do modelo deve ser constante e revisto por outros autores e pesquisadores desta área de gestão, controle e auditoria interna.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE AUTORIA

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 10006/2000**: Sistemas de Gestão da Qualidade. Rio de Janeiro, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 31000/2009**: Sistemas de Gestão de Riscos. Rio de Janeiro, 2009.

BARALDI, Paulo. **Gerenciamento de riscos empresariais**: a gestão de oportunidades, a avaliação de riscos e a criação de controles internos nas decisões empresariais. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

BERNSTEIN, Peter L. **Desafios aos Deuses** 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BROKERHOF, A. et al. Interfacing research and risk management for a better safeguarding of cultural heritage, In: EUROPEAN CONFERENCE "SAUVEUR" SAFEGUARDED CULTURAL HERITAGE, 7. 2006. Prague. Proceedings... Prague: ITAM; ARCCHIP, 2007.

BAXTER, Mike. **Projeto de produto**: guia prático para o design de novos produtos. São Paulo: Edgard Blucher, 2008.

DABUL, Guilherme Rocha; SILVA, Kellen Roberta R. **Risco e gerência de risco**. Unidade 02. Notas de aula da disciplina Introdução à Ciência Atural, PUC Minas, [2011?]

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HILL, Stephen; DINSDALE, Geof. **Uma base para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para a gestão de riscos no serviço público**. Tradução Luís Marcos B. L. de

Vasconcelos. Cadernos ENAP, 23. Brasília: ENAP, 2003. Disponível em: <
<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/692/Uma%20base%20para%20o%20desenvolvimento%20de%20estrat%C3%A9gias%20de%20aprendizagem%20para%20a%20gest%C3%A3o%20de%20riscos%20no%20servi%C3%A7o%20p%C3%ABlico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 14 fev.2016

HILL, Stephen. **Guia sobre a gestão de riscos no serviço público**. Traduzido por Luís Marcos B. L. de Vasconcelos Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2006. (Cadernos ENAP, 30).

MORAES, A.; MONTALVÃO, C. **Ergonomia: conceitos e aplicações**. Rio de Janeiro: IUSER, 2003.

OAKLAND, J. S. **Gerenciamento da Qualidade Total – TQM**. São Paulo: Nobel, 1994.

OSBORN Alex F., **O poder criador da mente: princípios e processos do pensamento criador e do “Brainstorming”**. São Paulo: IBRASA: 1975.

SEDREZ, de S. C; FERNANDES, S. F. Gestão de riscos nas universidades e centros universitários do estado de santa catarina. **Revista Gual**, Florianópolis, Edição Especial 2011, p. 70 e 93.

WILDAVSKY, Aaron. No Risk is the Highest Risk of all. **American Scientist**, n.67. p.32-37. 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2017**. UNB, 2013. 213p. Disponível em:
<<http://unb2.unb.br/noticias/downloads/PDI.2014-2017.pdf>> Acesso em: 24 out.2016.

SOBRE OS ORGANIZADORES

JACQUELINE DE CASTRO RIMÁ



Bacharela e especialista em Biblioteconomia, respectivamente pela UFPB (2007) e Faculdades Integradas Jacarepaguá – FIJ (2010). Mestranda em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação - PPGCI da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Servidora técnico-administrativa no cargo de bibliotecária-documentalista da UFPB, *Campus* III – Bananeiras/PB. Desenvolve ações enquanto organizadora do projeto BiblioSolidário. Faz parte do Conselho Regional de Biblioteconomia 15ª. Região (CRB15) – Gestão 2015 a 2017, como integrante das comissões de divulgação e tomada de contas. Ademais, tem experiência na área de Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: bibliotecas, ação cultural e gerenciamento de documentos. Organizadora na coletânea de *e-books* “Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais (GPTAE)”, volume 1, 2 e 3. E-mail: jacquelinerima@gmail.com

JULIANA DA SILVA PAIVA



Bacharela e especialista em Biblioteconomia, respectivamente pela UFPB (2008) e Faculdades Integradas Jacarepaguá – FIJ. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Servidora técnico-administrativa no cargo de bibliotecária-documentalista do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Desenvolve ações no projeto BiblioSolidário. Fez parte do Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB15). Foi representante (Suplente) na Subcomissão do SIGA/MEC (Sistema de Informação de Gestão de Arquivos). Possui experiência na área de biblioterapia em pessoas acometidas de câncer. Participou como avaliadora na prova de desempenho didático-pedagógica aplicada para a seleção de candidatos a professor bolsista do PRONATEC e na seleção de professores para a Faculdade Maurício de Nassau/CG. Organizadora na coletânea de *e-books* “Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais (GPTAE)”, volume 3 e Membro da Equipe Técnica no Volume 2. E-mail: ju.1706@gmail.com

KÁTIA ANDRÉA SILVA DA COSTA



Bacharela em Direito (UFMS) e Licenciada em Letras - habilitação em Português e Inglês (UFMS). Especialista em Tecnologias na Educação (PUC - RJ) e em Planejamento e Tutoria em Educação à Distância (UFMS). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais lotada no Instituto Federal do Paraná, com atuação na Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação. Tutora à distância no curso de licenciatura em Letras - Português e Espanhol, oferecido pela UAB/UFMS. Coorganizadora na Equipe GPTAE - "Gestão Pública: a visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais". E-mail: katia.andrea.costa@gmail.com



REINALDO PEREIRA DE AGUIAR

Graduado em Letras – Português/Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – BA, Bacharel em Direito pelo CESAMA/AL, Especialista em Docência no Ensino Superior, pela UNIASSELVI – SC, Mestre em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS, Doutorando em Políticas Sociais e Cidadania na UCSAL/BA. Atualmente é Chefe do Setor de Extensão, Arte e Cultura e Secretário Executivo, lotado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Campus dos Malês em São Francisco do Conde, Estado da Bahia. Coordenador de Projeto de Extensão "Informação e Ação: caminhos para combate e prevenção ao mosquito *Aedes aegypti* e o perigo que ele causa à sociedade", Vice-coordenador do Projeto de Extensão: "Prática de Capoeira e seus valores Culturais no Recôncavo Baiano". Organizador do 1º, 2º e 3º volume da Coletânea GPTAE. E-mail: reinaldo.p.aguiar@gmail.com



ROBERTO DA ANUNIAÇÃO

Bacharel em Ciências Contábeis pela Uniseb – SP, Técnico em Gestão Empresarial pela Etec – Basíledes de Godoy – SP. Especialista em Contratos Administrativos e Licitação Pública pela Universidade Sistema Educacional Brasileiro (Uniseb-SP). Atualmente é Assistente em Administração na Coordenadoria de Patrimônio da Diretoria Administrativa do Campus São Paulo do Instituto Federal de São Paulo – IFSP/SP. Organizador do 1º, 2º e 3º volume da Coletânea GPTAE. E-mail: roberto@ifsp.edu.br



SILVANO MESSIAS DOS SANTOS

Graduado em "Pedagogia: Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos", pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Especialista em "Gestão e Políticas Públicas para a Educação Básica", pela Universidade do Estado da Bahia, e em "Docência do Ensino Superior", pela Faculdade Internacional Signorelli - FISIG, Rio de Janeiro. Mestrando em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB. Atualmente, é Técnico em Assuntos Educacionais - TAE na Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB/Campus Reitor Edgard Santos, em Barreiras-BA, atuando junto ao Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias - CCET, onde presta apoio técnico-pedagógico à Coordenação Geral dos Núcleos Docentes - CGND, colaborando na organização do trabalho pedagógico. Representante dos servidores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal do Oeste da Bahia no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE. Membro da Equipe Técnica no 2º volume e Organizador no 3º volume da Coletânea GPTAE. E-mail: silvannomessias@yahoo.com.br



VIVIANE GIL DA SILVA OLIVEIRA

Cientista Natural Licenciada pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2014), Especialização em andamento em Formação Pedagógica para a Docência em EPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (2016), Mestranda no programa de Pós-graduação em Ciência do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia - PPG CASA na Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2015). Atualmente é Assistente em Administração no IFAM/AM. Membro da Equipe Técnica no 2º volume e Organizadora no 3º volume da Coletânea GPTAE. E-mail: vivi.gioliver@gmail.com



Vol.3



Pedro & João
editores

ISBN 978-85-7993-379-0