

Gestão Pública:

A visão dos Técnicos Administrativos em Educação
das Universidades Públicas e Institutos Federais

Vol. 4



ORGANIZADORES

Geovane Santana dos Santos

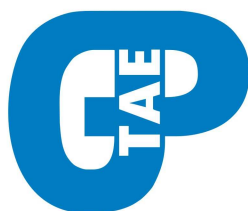
Jociano Coelho de Souza

Kátia Andrea Silva da Costa

Reinaldo Pereira de Aguiar

Sara Soares Costa Mamona

Wanderlice da Silva Assis



Organizadores

**Geovane Santana dos Santos
Jociano Coelho de Souza
Kátia Andrea Silva da Costa
Reinaldo Pereira de Aguiar
Sara Soares Costa Mamona
Wanderlice da Silva Assis**

GESTÃO PÚBLICA:

**a visão dos técnicos administrativos em educação das
universidades públicas e institutos federais**

vol. 4

**SÃO CARLOS, SP
PEDRO & JOÃO EDITORES
2017**

EQUIPE TÉCNICA

Parecerista - Avaliadores de Conteúdo Textual

Alexandro da Silva (UNIFESP/SP)
Alice Fontes (UNEB/BA)
Caio Cabral da Silva (IFSP/SP)
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)
Danielle Bertolino de Macedo Verão (UFMS/MS)
Danise Vivian Gonçalves dos Santos (IFS/SE)
Dinalva Barbosa da Silva Fernandes (IFRO/RO)
Fabiane da Silva Severino Lima (UFC/CE)
Fabrício Neves (IF BAIANO/BA)
Izabel Alinne Alves de Paula (IFAM/AM)
Marilane Machado de Azevedo Maia (UDESC/SC)
Mário Costa de Paiva Guimarães Júnior (UFU/MG)
Rafael Palhares Machado (IFMG/MG)
Raquel de Oliveira Mendes (IFS/SE)
Rita de Cacia Liberalesso (UFSM/RS)
Viviane Gil da Silva Oliveira (IFAM/AM)

Parecerista - Revisores de Normas da ABNT

Ana Cely de Sousa Coelho (UEPA/PA)
Bruno Rodrigues Cabral (IFPB/PB)
Cleuza Antunes (IFRO/RO)
Diego Coelho de Souza (IFAM/AM)
Edilson Targino de Melo Filho (IFPE/PE)
Fernanda Santos de Oliveira (IF BAIANO/BA)
Guilherme Ribas de Aguiar (UFMG/MG)
Monica Cristina Barbosa Pereira (UFAM/AM)
Patricia Ferreira Bianchini Borges (IFTM/MG)
Rogério Ferreira Marques (UFPB/PB)
Tamara Moreira da Silva Neiva (UFS/SE)
Thaís Fernandes R. da Conceição (CEFET/RJ)
Vagner José Magarao de Araújo (UNEB/BA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Wanderlice da Silva Assis– Bibliotecário/Documentalista – CRB 1-1279)

Gestão pública [e-book] : a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais : vol. 4 / organizadores, Geovane Santana dos Santos ... [et al.]. – São Carlos, SP : Pedro & João, 2017.
367 p. : il. (algumas color.)

Modo de acesso: <http://www.pedroejoaoeditores.com.br/>
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7993-475-9

1. Serviço público – Brasil 2. Servidores públicos – Brasil. I. Santos, Geovane Santana dos.

CDD (23) 354.81

Copyright © 2017 GPTAE

Geovane Santana dos Santos	E-mail: geovanesantana@ufrb.edu.br
Jociano Coelho de Souza	E-mail: jocianoufpb@gmail.com
Kátia Andrea Silva da Costa	E-mail: katia.andrea.costa@gmail.com
Reinaldo Pereira de Aguiar	E-mail: reinaldo.p.aguiar@gmail.com
Sara Soares Costa Mamona	E-mail: sara.costa.mamona@gmail.com
Wanderlice da Silva Assis	E-mail: wanderlice.assis@ufms.br

Designer gráfico
Marcelo Giovanni Correia Moura (IFCE/CE) – curriculum lattes
marcelomoura.ifce@gmail.com

As informações contidas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões nela emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Equipe GPTAE.

UMA PUBLICAÇÃO
Pedro & João Editores
E-mail: pedrojoaoeditores@terra.com.br
São Carlos, SP, Brasil

ISBN 978-85-7993-475-9

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 9.610/1998.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
<i>Kátia Andréa Silva da Costa (IFPR/PR)</i>	

PARTE I

GESTÃO PÚBLICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUTOS FEDERAIS

1 Artigo Científico - Análise comparativa dos modelos de gestão de custos nos restaurantes universitários da UFRGS.....	13
<i>Ivonei Sozio (UNIJUI/RS)</i>	

2 Artigo Científico - Desafios e benefícios acerca da implantação de programas de melhoria para a gestão pública	29
<i>Izabel Alinne Alves de Paula (IFAM/AM), Emiliano Joel Estigarribia Canese (Universidad Autónoma de Asunción/PY)</i>	

3 Artigo Científico - Desafios e discussões na gestão universitária: uma análise da percepção profissional dos analistas e técnicos da Universidade do Estado da Bahia ...	44
<i>José Tadeu Neris Mendes, Odílio da Silva Santos (UNEB/BA)</i>	

4 Artigo Científico - Um olhar sobre a transparência ativa dos IFS do nordeste brasileiro	52
<i>Luzivan José da Silva (IFPB/PB)</i>	

PARTE II

GESTÃO DE PESSOAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E EQUIVALENTES

5 Relato de Experiência - O Seminário de Integração dos Técnicos Administrativos em Educação da UFRJ (SINTAE UFRJ): dados sobre participação no evento e sobre formação do corpo técnico	70
<i>Gustavo Cravo de Azevedo, Maíta Carvalho de Almeida, Patrícia Vieira da Silva (UFRJ/RJ)</i>	

PARTE III
CAPACITAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE SERVIDORES DAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR E EQUIVALENTES

6 Artigo Científico - **A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal na nova Administração Pública** 81
Geraldo Tessarini Junior (IFSP/SP)

7 Artigo Científico - **O reflexo do PCCTAE Na qualificação de servidores de uma Instituição Federal de Ensino** 96
Tiago Santos Barreto Thomaz (IFB/DF)

8 Artigo Científico - **Plano de Capacitação do Sistema de Bibliotecas da UFMG: sistematizando treinamentos sob a tríade qualificação-eficiência-carreira** 111
Eliane Pawlowski de Oliveira Araújo, Wellington, Marçal de Carvalho, Anália das Graças Gandini Pontelo (UFMG/MG)

9 Relato de Experiência - **Constituição do serviço de formação docente na UFTM e a qualificação permanente de servidores** 127
Walêska Dayse Dias de Sousa, Sonia Maria Gomes Lopes, Eliana Helena Corrêa Neves Salge (UFTM/MG)

PARTE IV
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

10 Relato de Experiência - **A importância dos TAES Para as aulas experimentais no interior do Amazonas: estudo de caso no ISB – UFAM** 141
Magno da Cunha Nascimento, Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi (UFAM/AM)

11 Artigo Científico - **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na prática extensionista do campus Itabira** 150
Martinelly Vieira Martins (UNIFEI/MG)

12 Artigo Científico - O serviço de apoio pedagógico na UFOB: contribuições para a afiliação estudantil ao ensino superior	166
<i>Silvano Messias dos Santos (UFOB/BA)</i>	
13 Relato de Experiência - Análise documental de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu a distância da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- brasileira no polo de São Francisco do Conde – Bahia	181
<i>Reinaldo Pereira de Aguiar (UNILAB/BA), Kátia Andrea Silva da Costa (IFPR/PR)</i>	
14 Relato de Experiência - Psicologia e políticas institucionais no Instituto Federal de Goiás	194
<i>Lígia Rocha Cavalcante Feitosa (IFG/GO)</i>	
15 Relato de Experiência - Criatividade e sustentabilidade na produção de cenários simulados em saúde: relato de experiência na UFV	201
<i>Talita da Conceição de Oliveira Fonseca, Eunice Ferreira da Silva, Cristiane Chaves de Souza (UFV/MG)</i>	

PARTE V

REALIDADES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E ORÇAMENTO PÚBLICO

16 Relato de Experiência - Alunos com deficiência e o trabalho do NAPNE-IFSP	212
<i>Fernanda Silva (IFSP/SP)</i>	
17 Artigo Científico - Cotação orçamentária: primeiro passo para uma contratação eficiente, justa e eficaz para a administração pública	222
<i>Jucimar Casimiro de Andrade (IFPB/PB)</i>	
18 Artigo Científico - O cotidiano e algumas inventividades de uma pedagoga de um Instituto Federal Mineiro	242
<i>Debora Mota Marques (IF Sudeste de Minas Gerais/MG)</i>	

PARTE VI
ASPECTOS SOBRE QUALIDADE DE VIDA, SEGURANÇA, SAÚDE E CULTURA
ORGANIZACIONAL NO AMBIENTE LABORAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR E EQUIVALENTES

- 19 Artigo Científico - **Avaliação do nível de satisfação e motivação dos técnicos administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas campus Coari** 258
Lucilene Salomão de Oliveira (IFAM/AM)
- 20 Artigo Científico - **Discrepância entre trabalho prescrito e real dos fiscais de contrato de uma Universidade Pública Federal** 268
Érika Pena Bedin Matias (UFSCAR/SP)
- 21 Artigo Científico - **O assédio moral e suas implicações na saúde do trabalhador** 281
Bruna dos Santos Barros (UFOPA/PA)
- 22 Artigo Científico - **Qualidade de vida no trabalho: compreensão dos servidores da Universidade Federal de Rondônia**..... 296
Taís Poncio Pacheco (UNIR/RO)

PARTE VII
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, INCLUSÃO E INOVAÇÃO

- 23 Artigo Científico - **Gestão pública e tecnologia da informação: o uso do sistema de gestão de atividades integradas em universidades públicas** 309
Gisélia de Jesus D. P. Alexandre, Sanmya Patrícia Silva Santos (UFPI/PI)

PARTE VIII
CULTURA E COMUNICAÇÃO

- 24 Artigo Científico - **Planejamento Estratégico aplicado à comunicação em universidades públicas: um processo em construção** 323
Ricardo Borges Oliveira (UNB/DF)

PARTE IX
DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

25 Artigo Científico - Gênero e diversidade sexual na formação do assistente social: análise do currículo do curso de serviço social da Universidade Federal de Campina Grande	339
<i>Thales Fabrício da Costa e Silva (UFCG/PB)</i>	

PARTE X
A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE
ENSINO SUPERIOR, BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

26 Relato de Experiência - Agenda ambiental na administração pública: experiência do centro de ciências jurídicas e sociais da UFCG	356
<i>Thales Fabricio da Costa e Silva, Jônica Marques Coura Aragão (UFCG/PB)</i>	
Acesse aqui os volumes anteriores de nossa coletânea	365
SOBRE OS ORGANIZADORES	366

PREFÁCIO

“A educação deve ser pensada durante a vida inteira”

Zygmunt Bauman

As coletâneas concebem significar um conjunto de excertos de várias obras ou textos selecionados e reunidos; é equivalente à antologia, sendo, portanto, um lugar da memória coletiva. Elas, orbitando sob a égide de uma temática, trilham por seus capítulos os diversos espaços possíveis possibilitados pelas visões particulares de seus autores. Nesse quarto volume da Coletânea GPTAE – A Gestão Pública nas Universidades Públicas e Institutos Federais – há a sensação latente de que esta produção está profundamente vinculada a uma prática acadêmica do processo de construção coletiva do conhecimento. Cada capítulo tem sua conexão a alguma prática acadêmica de produção no âmbito da Educação Pública no Brasil contemporâneo. É equivalente a dizer que os autores procuraram mostrar o cotidiano – vivido, vívido e vivenciado – em sua *práxis* profissional, refletido e elaborado crítica e criteriosamente.

Motivo de grata satisfação e orgulho é, para mim, figurar ao lado desses autores que compuseram os artigos e relatos de experiência contidos nessa coletânea, assim como ter compartilhado muitos momentos de amor, dor e aprendizagem ao lado dos pareceristas e organizadores dessa Coletânea GPTAE, já em seu quarto volume! Não é tarefa das mais fáceis discorrer sobre uma obra tão única, e, ao mesmo tempo tão plural: reunir textos marcados por suas características peculiares e pontos de vista próprios ao ambiente organizacional das instituições públicas de educação brasileiras e à formação sócio-histórico-cultural de cada profissional listado em autoria nessa obra. É fascinante tomar contato com o “fazer-dizer” acadêmico-científico dos nossos colegas da carreira técnico-administrativa em educação. Aqui, as leituras se dão de modo tão “íntimo” que me autorizam a senti-las num clima de cumplicidade com cada uma delas. Salta aos olhos a acuidade do pensamento envolvido na elaboração de todos os volumes da Coletânea GPTAE, e nesse quarto volume em especial. Creio que seja o fio de luz que permeia a atuação da GPTAE desde o seu início, no seu primeiro volume, datado de 2014 – o cuidado, o esmero e a força de vontade em produzir obra

de qualidade acadêmico-científica voltada para a visão do técnico administrativo em educação.

Esta obra suscita uma visão panorâmica das teorias e das práticas do ambiente da gestão pública, mormente naquilo que se refere ao escopo laboral do técnico administrativo em educação, sem, contudo, descuidar da apresentação das abordagens metodológicas e do uso e emprego de instrumentos técnicos. Composta por dezoito artigos científicos e oito relatos de experiência subdivididos em nove eixos temáticos diferentes, mas complementares entre si e inerentes à Administração Pública, esse quarto volume conta com a atuação voluntária de trinta e dois profissionais pareceristas engajados na análise de conteúdo e adequação às normas da ABNT, além de seis profissionais envolvidos na organização dessa obra, todos pertencentes à carreira técnico-administrativa em educação de todas as cinco regiões do Brasil. É um trabalho complexo, gigantesco e extremamente satisfatório. Embora figurada a grande representatividade geográfico-territorial e institucional, é importante salientar que as ações da GPTAE objetivam ir além do que já se alcança, buscando associar o maior número de profissionais e representar, ainda mais amplamente, a categoria técnico-administrativa em educação no país atualmente.

Como já dito em prefácios dos volumes anteriores: sem a união das pessoas, nenhum projeto é viável! A todos os profissionais envolvidos na concretização desse quarto volume da Coletânea GPTAE, é indispensável oferecer o nosso “muito obrigado por compartilhar esse sonho conosco e torná-lo realidade”! E aos leitores, oferecemos o deleite da obra e o convite para conhecer a proposta da Equipe GPTAE. Contamos com vocês!

Katia Andrea Silva da Costa¹

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

PARTE I

**GESTÃO PÚBLICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUTOS
FEDERAIS**

1 Artigo Científico - **Análise comparativa dos modelos de gestão de custos nos restaurantes universitários da UFRGS**

Ivonei Sozio¹

RESUMO: Em face das dificuldades na gestão dos restaurantes universitários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre, e ao contexto favorável para a implementação de um novo modelo de gestão de restaurantes universitários propiciado pela criação do primeiro Campus fora de sede da UFRGS, a administração central com a direção do Campus Litoral Norte da UFRGS propôs a criação de uma nova forma de gestão nunca antes usada nesta Universidade. O objetivo deste trabalho foi analisar comparativamente os modelos de gestão de custos utilizados nos restaurantes universitários da UFRGS, o modelo tradicional, utilizado em todos os restaurantes de Porto Alegre/RS, e um novo modelo que foi implantado no refeitório do Campus Litoral Norte. Objetivou também destacar os pontos fortes e fracos de cada modelo, dando ênfase às características de gestão de custos e as diferentes características operacionais e desafios de gerir cada modelo. Além da análise de custos, foram realizadas observações, reuniões de trabalho, entrevistas e pesquisas de campo relacionadas aos dois modelos. Observou-se que, apesar da inflexibilidade na gestão de custos, o novo modelo apresenta-se vantajoso sob o enfoque da gestão operacional em relação ao modelo usado nos refeitórios de Porto Alegre.

Palavras-chave: Gestão de Custos. Custos no setor público. Restaurante universitário. Gestão Pública.

1 INTRODUÇÃO

O programa do Governo Federal denominado Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) possibilitou à Universidade Federal Do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizar a expansão para o litoral norte do Rio Grande do Sul (RS), e em 22/09/2014 o Campus Litoral Norte da UFRGS iniciou suas atividades em Tramandaí/RS.

¹ Especialista em Gestão Contábil e Financeira (ESAB) e MBA em Contabilidade Pública e Responsabilidade Fiscal (UNINTER), Bacharel em Ciências Contábeis (UNIJUI). Contador, Coordenador do Núcleo de Infraestrutura do Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ivonei.sozio@ufrgs.br.

Nesse contexto de expansão universitária os gestores da Universidade e a direção do Campus Litoral Norte idealizaram um novo modelo de gestão para a prestação de serviços de alimentação para a comunidade acadêmica desse novo Campus que estava entrando em funcionamento.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar comparativamente os dois diferentes modelos de gestão de custos utilizados nos Restaurantes Universitários da UFRGS, nos Campi localizados nas cidades de Porto Alegre/RS e Tramandaí/RS.

As principais questões norteadoras foram responder se esse novo modelo minimiza todos os conhecidos desafios diários aos gestores do modelo vigente, se tem a mesma ou superior qualidade na alimentação fornecida diariamente, se respeita todos os preceitos legais que versão sobre a administração pública e gestão de recursos públicos e se é competitivo com o atual modelo no enfoque do custo por refeição.

Os objetivos específicos foram realizar um levantamento da projeção de custos desse novo modelo; realizar um levantamento da gestão dos custos no modelo atualmente usado nos restaurantes em Porto Alegre; realizar um levantamento das principais características da gestão de cada modelo; e, realizar uma análise comparativa entre os dois modelos.

O tema mostra-se relevante do ponto de vista teórico e prático. Pois ao mesmo tempo em que visa solucionar uma questão de ordem prática relacionada à gestão de restaurantes universitários de uma Universidade Pública Federal, ele baseia-se em pesquisas sobre um assunto atual para formular sua metodologia e desenvolvimento, contribuindo dessa forma para enriquecer o debate acerca dessa área do conhecimento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tem como objetivo principal apresentar uma fundamentação teórica acerca dos temas abordados e que serviram de baluarte para a elaboração e validação deste trabalho.

2.1 GESTÃO PÚBLICA

A partir da reforma administrativa o processo de administração e gestão pública no Brasil vem passando por um processo gradual de transformação, mudando de um modelo basicamente burocrático, focado nos meios e formas de controle, para um modelo moderno, denominado modelo gerencial, que deve ser focado na excelência dos serviços prestados a sociedade, na eficiência e eficácia dos seus atos, na avaliação de desempenho da atuação dos

agentes públicos e no controle de resultados obtidos, sem abandonar a perspectiva da legalidade (CORBARI; MACEDO, 2012; GONÇALVES, 2012; SARTURI, 2013).

Corbari e Macedo (2012), citando o Manual de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas da União de 2010, destacam que o princípio da economicidade tem como conceito reduzir os custos utilizados na execução de uma atividade sem comprometer os padrões de qualidade.

Reforçando esse pensamento, Mauss e Souza (2008) afirmam que as decisões do gestor público devem estar voltadas para a prestação do melhor serviço possível, e que devem ser considerados os recursos alocados para tais serviços. Destacam ainda que o sucesso do gestor, e da gestão, é medido por meio da verificação da qualidade e do volume de serviços prestados a sociedade. Destacam que a gestão pública baseada em resultados tem como centro de modelo de gestão o planejamento estratégico, fixando diretrizes estratégicas e propiciando meios para a avaliação do desempenho e controle das atividades planejadas pelo gestor público.

Com base em Chiavenato e Sapiro (2009) e Oliveira (2012) percebe-se que o planejamento estratégico é um processo metodológico de formulação de estratégias e ações para definir a melhor direção a ser seguida e a inserção da organização no ambiente em que atua. Os autores também destacam as principais etapas do processo de planejamento estratégico como: Definição da missão, visão e valores, elaboração das análises interna e externa e projeção de cenários, definição de objetivos e desafios, elaboração de estratégias, projetos e planos de ação, implementação de métodos de controle e avaliação.

Por sua vez Catapan, Bernardoni e Cruz (2013) destacam as duas principais fases do planejamento na área pública como a fase de preparação e a fase de execução. Na fase de preparação estão a formulação e aprovação do plano, diagnósticos da situação e fixação de objetivos, metas programas e projetos. E na fase de execução observa-se a ação de caráter técnico que envolve a implantação, o controle e a avaliação do plano.

Nesse contexto de busca por excelência gerencial, e aprimoramento da gestão pública, se faz mister o advento de ferramentas de gestão que possibilitem ao gestor público fazer frente a estes desafios. Mauss e Souza (2008) afirmam que o gestor público necessita da contabilidade de custos, pois ela oferece parâmetros e mecanismos que fundamentam o planejamento e o controle dos resultados das atividades públicas.

2.2 CONTABILIDADE DE CUSTOS

Com base em Martins (1998), pode-se destacar que a contabilidade de custos teve origem na contabilidade financeira, oriunda da necessidade das indústrias em avaliar seus estoques.

Por sua vez Bornia (2010) afirma que o crescimento das empresas e o aumento da complexidade dos sistemas produtivos, influenciaram para o entendimento de que as informações fornecidas pela contabilidade de custos eram úteis para a gestão.

Bornia (2010) e Martins (2001) destacam que a contabilidade de custos possui duas funções de grande importância para a gestão, uma é o auxílio ao controle em todas as fases mensuráveis de um processo, e outra é a geração de informações nos mais diversos níveis para a tomada de decisões gerenciais nas mais variadas frentes de gestão e decisão. Nessa mesma linha, Mauss e Souza (2008), destacam que a contabilidade de custos, sobre o prisma gerencial, busca produzir informações relevantes para a tomada de decisão.

2.3 CUSTOS NO SETOR PÚBLICO

Lopes (2000 apud Mauss e Souza, 2008) e Machado e Holanda (2010), afirmam que a contabilidade de custos, no setor público, deve gerar informações para diversos níveis gerenciais, com o objetivo de auxiliar nos processos de planejamento, orçamento, execução, avaliação e controle das operações públicas. Machado e Holanda (2010) complementam afirmando que os administradores públicos necessitam de informações gerenciais, geradas a partir da contabilidade de custos, para atingir a eficiência, efetividade e eficácia nas políticas públicas.

Por sua vez, Treasury (2004 apud Mauss e Souza, 2008), faz um importante destaque quando, analisando as diferenças entre a contabilidade de custos do setor público com a do setor empresarial, afirma que os objetivos da contabilidade de custos do setor público são mais amplos que os da iniciativa privada, pois a iniciativa privada limita o uso das informações ao público interno e a tomada de decisão, ao passo que no setor público, além destas características, essa informação destina-se a todos os cidadãos e instituições nacionais e internacionais, considerando, desde modo, os mais modernos preceitos de transparência nas informações e *accountability*.

Na mesma linha, Mauss e Souza (2008) e Machado e Holanda (2010), fazem outro destaque para o entendimento do posicionamento e uso da contabilidade de custos no setor público, eles destacam que as organizações públicas, nas suas mais variadas formas, são

entidades sem fins lucrativos, que não são remuneradas diretamente pelo serviço prestado, ou seja, elas não vendem serviços. Percebe-se que os autores chegam à conclusão que nas organizações públicas não há despesa, pois despesa é um gasto ligado diretamente à obtenção de receita. Desta forma, consideram que todos os gastos são custos ligados aos serviços públicos, sejam eles diretos ou indiretos.

No que tange ao melhor sistema de acumulação de custos, Mauss e Souza (2008), afirmam que, independente da entidade ser pública ou privada, não existe um único modelo padrão ideal, cada situação deve ser analisada e estuda considerando principalmente a complexidade envolvida, as necessidades de informações a serem geradas e as características operacionais da entidade. A Norma Brasileira de Contabilidade Técnica (NBC T 16.11) converge a esta afirmação ao destacar que a escolha do método deve estar apoiada na disponibilidade das informações.

Mauss e Souza (2008) e Machado e Holanda (2010) afirmam que para os serviços realizados de forma contínua, os custos devem ser acumulados durante o período que queira mensurar, e então o custo total obtido deve ser dividido pelo total de serviços prestados no mesmo período, obtendo assim o custo unitário do período para aquele determinado serviço.

Isso significa que para um próximo período esse custo pode variar em função do volume de custos incorridos e da quantidade de serviços prestados. O custo unitário do serviço tende a diminuir se os custos incorridos no período diminuïrem e a quantidade de serviços prestados aumentarem, e tende a aumentar se os custos do serviço aumentarem e os serviços diminuïrem.

Mauss e Souza (2008) relatam a utilização da contabilidade de custos no setor público no Brasil, a nível Federal, Estadual e Municipal e em outros países. Em síntese, percebe-se que o foco de todos os sistemas implantados e em fase de implantação é a gestão orçamentária e financeira, o atendimento a exigências legais, a gestão de custos de atividades, processos, serviços, com vistas aos princípios gerenciais da eficácia, eficiência, economicidade, avaliação de desempenho, *accountability* e transparência.

Machado e Holanda (2010) destacam que a administração pública, até 2010, não utilizava sistemas de custos, salvo por iniciativas isoladas de alguns órgãos. Eles destacam que a partir de 2008, o Ministério de Fazenda foi incumbido de criar e implantar o sistema de custos do Governo Federal.

Sobre o sistema de informações de custos do governo federal, Machado e Holanda (2010) listam os principais objetivos como sendo: maior eficiência no processo alocativo, permitindo a correta tomada de decisão. Maior eficiência no processo operacional, facilitando a descoberta de ineficiências, oportunidades de redução de gastos, avaliação de resultado e de

desempenho e identificação de atividades de baixo valor agregado. Outras finalidades destacadas pelos autores são a fixação de preços públicos e taxas, e subsídio ao processo de planejamento e orçamento federal.

3 ESTUDO DE CASO

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi a pioneira em educação superior no estado do Rio Grande do Sul e iniciou suas atividades em 1895.

O Campus Litoral Norte da UFRGS iniciou suas atividades em setembro de 2014, em uma área doada pela prefeitura municipal de Tramandaí/RS e que já possuía uma velha estrutura de prédios que antigamente pertenceram a uma escola agrícola.

As estruturas precisaram passar por uma grande reforma para poderem abrigar salas de aula, laboratórios, sala de professores, salas administrativas, e o refeitório do Campus litoral Norte.

3.1 O MODELO DE GESTÃO ADOTADO NO CAMPUS LITORAL NORTE

O prédio destinado ao refeitório do Campus Litoral Norte não era muito grande, e o desenvolvimento de um modelo de gestão semelhante ao adotado nos restaurantes universitários em Porto Alegre iria demandar um grande espaço para produção e armazenamento dos alimentos, diminuindo o espaço útil para o consumo por parte da comunidade acadêmica.

Destaca-se também que os conhecidos problemas relacionados à gestão dos restaurantes universitários da UFRGS em Porto Alegre influenciaram a direção do Campus Litoral Norte junto a Reitoria da UFRGS a pensar em um novo modelo de gestão de restaurantes universitários.

Esse novo modelo deveria atender a alguns requisitos, como minimizar todos os desafios e problemas enfrentados diariamente pelos gestores, ter a mesma ou superior qualidade na alimentação fornecida diariamente a comunidade acadêmica, respeitar todos os preceitos legais que versam sobre a administração pública e gestão de recursos públicos e mostrar-se competitivo com o atual modelo no enfoque da gestão dos custos.

Com base nesses requisitos os primeiros servidores a que foram nomeados para o Campus Litoral Norte da UFRGS começaram a trabalhar no projeto desse novo modelo de gestão de restaurantes universitários, que deveria ser baseado na contratação de refeições

prontas, produzidas na cozinha industrial da empresa vencedora do processo licitatório, e ser transportada até o refeitório do Campus Litoral Norte da UFRGS para ser servida em um *buffet*, para a comunidade acadêmica.

Para tanto, foram realizados estudos em documentos oficiais de outros órgãos públicos que trabalham com a mesma metodologia, analisando pontualmente cada detalhe para fazer as adaptações necessárias, após identificar as instituições que adotam ou adotaram esse modelo entrou-se em contato via telefone e trocas de e-mails com gestores para ouvir deles como foi o processo de planejamento, implementação e execução, também foram questionados os principais problemas enfrentados.

Após a identificação de um órgão que trabalha com esse modelo na cidade de Porto Alegre/RS, agendou-se uma visita técnica para analisar e observar na prática o funcionamento deste novo modelo, também ocorreu uma reunião para debater acerca das características desse modelo.

Realizada a pesquisa em outros órgãos que já utilizavam o modelo constatou-se a viabilidade e exequibilidade do projeto. Para a construção desse novo modelo também foi necessário analisar todos os problemas enfrentados pelos gestores do atual modelo de gestão de refeitórios da UFRGS em Porto Alegre, com o objetivo de minimizar todos os problemas observados.

3.1.1 A gestão de custos do Refeitório Universitário do Campus Litoral Norte

Dada as características do modelo de gestão do Refeitório Universitário do Campus Litoral Norte, onde a compra dos insumos, produção dos alimentos, transportes dos alimentos, são de inteira responsabilidade da empresa contratada, o principal componente na formação do preço é o valor unitário pago para a empresa por refeição consumida, valor esse que é definido no momento do processo licitatório onde todos os concorrentes podem dar lances, vencendo o que der o menor lance.

Esse custo é fixo, não existe margem de gestão com vistas a reduzi-lo, independente do volume de refeições servidas por dia esse será o valor pago para a empresa, ou seja, ele é fixo em relação à unidade e variável em relação ao volume total de refeições servidas durante determinado período.

Outras variáveis importantes na formação do custo das refeições são os gastos com mão de obra, depreciação, água e luz.

Destaca-se que esses gastos são fixos em relação ao volume produzido no período, e variáveis em funções da unidade, ou seja, quanto mais refeições servidas durante o mês, mais

esses custos diminuirão em relação ao custo unitário, pois são divididos pelo número total de refeições servidas no mês.

Observa-se que devido às características da gestão do refeitório, a gestão de custos torna-se extremamente rígida, uma vez que o principal fator na formação do preço, que é o valor pago a empresa contratada, depois de definido (momento da assinatura do contrato), não possui margem de gestão para diminuí-lo.

Por sua vez, fatores como mão de obra, depreciação, água e luz, que são passíveis de gestão, não representam muito impacto na formação do custo da refeição.

Na sequência podemos observar a formação do custo das refeições do refeitório do Campus Litoral Norte.

Custos RU Campus Litoral Norte UFRGS				
	1º sem/2015	%	Melhor cenário	%
Valor por refeição cfme contrato	9,32	57,74%	9,32	91,07%
Previsão de refeições diárias	120		500	
previsão de refeições mensal	2400		10000	
Custo Total com MO	R\$ 16.008,60		R\$ 8.779,88	
Rateio do MO servidores/Refeição mês	R\$ 6,67	41,33%	R\$ 0,88	8,58%
Rateio Demais Despesas	R\$ 0,15	0,93%	R\$ 0,04	0,35%
Custo total por refeição	R\$ 16,14	100%	R\$ 10,23	100,00%

Tabela 1 - Custos do Refeitório Universitário do Campus Litoral Norte da UFRGS

Fonte: Dados da pesquisa.

No melhor cenário possível de custos, onde o refeitório serve o número máximo de refeições considerando sua capacidade, percebe-se que o menor custo possível gira em torno de R\$ 10,23, e que o valor pago para a empresa contratada representa 91,07 % do custo total, e esse é um custo sem menor margem de gestão, o que deixa claro a rigidez na possibilidade de gerir custos.

No cenário que representa os primeiros meses de funcionamento, projetou-se um custo de R\$ 16,14 por refeição, tendo como o valor fixo pago para a empresa um percentual de participação de 57,74%, e mão de obra 41,33%.

Destaca-se que semestralmente ocorre o ingresso de novos alunos, deste modo o tempo estimado para que a capacidade máxima de refeições seja alcançada é de aproximadamente três anos, e considerando também um rearranjo com a mão de obra relacionada ao refeitório, projeta-se que com o passar do tempo o custo real esteja cada vez mais próximo ao custo ideal demonstrado na coluna melhor cenário.

3.2 O MODELO DE GESTÃO ADOTADO NOS REFEITÓRIOS DE PORTO ALEGRE

A UFRGS em Porto Alegre possui seis refeitórios espalhados pelos campi da cidade, o modelo de gestão adotado por todos, no período do estudo, é o mesmo, sendo os insumos adquiridos via processo de licitação, armazenados nas dependências da Universidade e produzidos sob responsabilidade da UFRGS dentro das dependências dos restaurantes, tendo a supervisão, planejamento e gestão sob responsabilidade das nutricionistas e técnicos em nutrição, que são servidores públicos concursados.

Para obter um entendimento de como é a realidade da gestão dos restaurantes universitários da UFRGS em Porto Alegre foram realizadas reuniões e entrevistas não estruturadas com os gestores e as nutricionistas dos restaurantes universitários para falar da forma de gestão dos RU's dando ênfase nos problemas enfrentados, os principais pontos destacados pela Direção da Divisão de alimentação, que coordena todos os restaurantes universitários de Porto Alegre foram a falta de mão de obra e reposição; problemas com equipamentos estragados; problemas de Infraestrutura; problemas com fornecedores, atraso na entrega de alimentos e até a não entrega de alimentos, o que causa grandes problemas para a produção das refeições; dificuldades relacionadas diretamente a burocracia, regramentos e legislação que envolve um processo de aquisição, que resultam na falta de gêneros alimentícios e demora na reposição de materiais; e problemas com estocagem dos gêneros alimentícios.

Destaca-se ainda que devido esses problemas o nível de estresse é extremamente elevado, o que além de desmotivar a equipe, em alguns casos resulta em problema de saúde para os trabalhadores e gestores.

Quando feito o questionamento sobre um novo sistema de gestão de restaurantes universitários, obteve-se três repostas negativas, apesar dos problemas enfrentados, as responsáveis técnicas manteriam o mesmo modelo usado atualmente nos restaurantes em Porto Alegre, e duas repostas favoráveis a um novo modelo de gestão nos moldes do adotado no Campus Litoral Norte em Tramandaí.

Sobre o questionamento da posição acerca do modelo de gestão proposto para o restaurante universitário do Campus Litoral Norte em Tramandaí, quatro foram favoráveis, três destacando ser a alternativa mais viável dada as condições em que o refeitório do Campus Litoral Norte se encontra, e uma para fazer um teste e ver como funciona. Uma resposta foi contrária, alegando questões sanitárias.

3.2.1 A formação e gestão de Custos dos RU's de Porto Alegre

No diz respeito à gestão de custos nos restaurantes Universitários da UFRGS em Porto Alegre, apesar de praticamente todas as variáveis que compõe o custo da refeição serem passíveis de gestão, pode-se observar a inexistência de um modelo de gestão e uma prática voltada para controle de custos.

Observou-se que a gestão está focada em atender parâmetros e regramentos burocráticos e legais para conseguir atingir o objetivo básico principal dos restaurantes, que é servir diariamente a refeição para a comunidade acadêmica, e de resolver os problemas diários para garantir que o restaurante funcione.

Quando a direção foi questionada dos custos das refeições, apresentaram um estudo feito em 2009 que é atualizado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), o que demonstrou ser uma metodologia totalmente equivocada e que apresenta valores irreais, uma vez que as variáveis relacionadas com a formação de preços das refeições não variam necessariamente de acordo com o índice de inflação calculado pelo IPCA, como poderá ser vista na sequência.

Considerando a inexistência de uma informação de custos confiável e de um sistema de gestão de custos, foi necessário realizar um estudo sobre os custos dos restaurantes universitários da UFRGS em Porto Alegre, uma dificuldade encontrada para realizar este levantamento de custos, além da falta de cultura gerencial de custos, foi a falta de comunicação e integração entre os sistemas que registram e acumulam os custos relacionados aos restaurantes universitários.

Foi necessário enviar solicitações para diversos setores de diferentes áreas justificando o motivo da necessidade das informações para poder realizar o estudo, percebe-se que esse é mais um motivo que ajuda a dificultar a gestão de custos, a dificuldade em obter informações de forma rápida e automatizada.

Feito o levantamento dos dados de custos, pode-se observar que os custos das refeições variam todos os meses, e variam em relação a cada restaurante universitário, ou seja, existem restaurantes que conseguem servir as refeições com custos baixos, e outros que para servir o mesmo padrão de refeição possuem custos mais elevados.

O levantamento dos custos foi feito do período de junho de 2013 a maio de 2014, observa-se que nesse período o menor custo registrado foi de R\$ 5,69 durante o mês de abril de 2014 no Restaurante 3, e que o maior custo registrado foi de R\$ 23,40 durante o mês de fevereiro de 2014 no Restaurante 05. A média de custos por refeição para cada restaurante foi de R\$ 9,00 no Restaurante 1, R\$ 8,79 no Restaurante 2, R\$ 9,10 no Restaurante 3, R\$ 13,01

no Restaurante 4 e R\$ 12,82 no Restaurante 5, tendo como média geral no período do estudo R\$ 10,57.

Pode-se observar que o custo unitário da refeição varia de acordo com o número de refeições servidas no mês, os meses em que mais são servidas refeições são os meses em que o custo unitário da refeição é menor, como exemplo destaca-se que o mês que registrou o menor custo do período foi o mês de abril de 2014 no Restaurante 3, nesse mês foram servidas mais de 90.000 (noventa mil refeições). E no mês que registrou o maior custo, fevereiro de 2014 no Restaurante 5, foram servidas apenas 4.700 (quatro mil e setecentas) refeições.

3.3 COMPARAÇÕES ENTRE OS DOIS MODELOS

No que concerne às práticas de gestão dos restaurantes, percebe-se que o modelo adotado pelo Refeitório Universitário do Campus Litoral Norte transfere grande parte da responsabilidade e consequentemente dos problemas relacionados a ela para a empresa contratada, pois fica a cargo desta comprar insumos, armazenar, produzir, transportar e servir. Destaca-se que tudo isso deve ser feito seguindo estritamente toda e qualquer legislação e norma sanitária.

Nesse modelo, os servidores responsáveis pelo refeitório, ficam responsáveis apenas por atividades relacionadas à fiscalização e orientação dos serviços com o objetivo de garantir os padrões legais, higiênicos e de qualidade.

Por sua vez, o modelo adotado nos restaurantes da UFRGS em Porto Alegre é totalmente diferente, pois a aquisição, armazenamento e produção são a cargo da própria Universidade, o que significa que as resoluções de todos os problemas relacionados com essas atividades ficam a cargo dos servidores da UFRGS.

Percebe-se que enquanto um modelo foca sua atuação em transferência de responsabilidade e fiscalização (Campus Litoral Norte), outro modelo foca na concentração das atividades e responsabilidades (refeitórios de Porto Alegre).

No que diz respeito à resolução de problemas, destaca-se que enquanto o administrador público só pode fazer o que, como e quando a lei permite, o administrador privado pode fazer tudo que ela não proíbe, o que acaba engessando o administrador público e flexibilizando a atuação do administrador privado, deste modo é mais fácil para a iniciativa privada resolver problemas operacionais e dar soluções rápidas a curto prazo.

Como exemplo cita-se a compra de um gênero alimentício: enquanto o administrador público precisa fazer uma licitação e respeitar todos os ritos legais, o que leva em torno de 4 a

6 meses para receber efetivamente o produto, o administrador privado resolve realizando uma compra no supermercado mais próximo de sua cozinha industrial.

Se por um lado o modelo adotado no Campus Litoral Norte flexibiliza a gestão do restaurante e a resolução de problemas, a gestão de custos é extremamente rígida, visto que o principal componente do custo é um valor fixo pago por refeição.

Por sua vez nos restaurantes de Porto Alegre, acontece o inverso, se as normas legais acabam engessando a atuação dos gestores, o fato da responsabilidade total de tudo que acontece nos restaurantes ser da UFRGS permite uma possibilidade de efetivamente gerir custos. Isso fica claro na amplitude dos custos encontrados nos restaurantes de Porto Alegre.

4 METODOLOGIA

Sobre a abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e quantitativa. Com base em Gerhardt e Silveira (2009), é entendida como qualitativa porque alguns dados não possuem preocupação com representação numérica, mas sim de entendimento e compreensão do fenômeno. E quantitativa porque analisa dados numéricos e mensuráveis.

Quanto à classificação da pesquisa do ponto de vista de sua natureza trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem como objetivo resolver problemas concretos.

Em relação aos seus objetivos é uma pesquisa descritiva e explicativa. Descritiva porque foram coletados e analisados dados que caracterizaram o objeto de estudo e suas peculiaridades. Explicativa porque buscou elucidar fatos, analisar e explicar fenômenos, conforme detalham Prodanov e Freitas (2013).

Segundo Prodanov e Freitas (2013) e Gerhardt e Silveira (2009), do ponto de vista dos procedimentos técnicos é uma pesquisa bibliográfica, estudo de caso e pesquisa documental. Pesquisa bibliográfica porque o estudo foi elaborado a partir da investigação em materiais já elaborados e publicados em livros, revistas, artigos e sites da internet. Estudo de caso porque o trabalho teve como objetivo principal analisar uma situação real e concreta com relação aos Restaurantes Universitários da UFRGS. Pesquisa documental porque os dados foram coletados em documentos oficiais e gerenciais.

A pesquisa utilizou dados dos Restaurantes 1, 2, 3, 4 e 5 da UFRGS em Porto Alegre no período de junho de 2013 a maio de 2014, e dados projetados do primeiro semestre de 2015 do Refeitório Universitário do Campus Litoral Norte. Limita-se, deste modo, a apresentar resultados relacionados a estes locais e períodos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A informação de custos auxilia os gestores, públicos ou privados, a destinar recursos e gerir da melhor forma possível suas organizações, uma vez que informações são essenciais para a tomada de decisão.

No que diz respeito aos restaurantes universitários da UFRGS percebe-se que no modelo gerencial que permite uma gestão de custos em ciclos menores e mais efetiva, mas também limitada por certos fatores que são próprios da administração pública, que são os restaurantes de Porto Alegre, essa cultura de gestão com foco em custos precisa ser implementada.

Para o Refeitório Universitário do Campus Litoral Norte, fica claro que o modelo gerencial engessa o processo de gestão de custos, e que o momento crucial para a gestão de custos será no ato do processo licitatório que definirá qual o valor unitário a ser pago para a empresa contratada, pois essa variável é a que compõe em maior percentual o custo da refeição.

Quanto à gestão, o modelo utilizado no Campus Litoral Norte, além de mostrar que respeita todos os preceitos e normais legais relacionados à administração pública, mostra-se superior, pois favorece o processo de gestão e os gestores, considerando que grande parte das responsabilidades, e conseqüentemente problemas, são transferidas para a empresa contratada. Por sua vez o modelo adotado nos restaurantes de Porto Alegre centraliza os problemas o que acaba sobrecarregando os gestores e suas equipes.

Constatou-se que a atratividade e competitividade do novo modelo, no que diz respeito ao custo por refeição, estão ligadas a uma variável extremamente difícil de gerir, que é o custo unitário pago por refeição ao fornecedor. E que no período estudado o custo médio nos restaurantes de Porto Alegre estão abaixo do custo projetado no Refeitório do Campus Litoral Norte no primeiro semestre de 2015 e apenas 3% acima que o melhor cenário possível nas condições estudadas.

Em relação à avaliação de satisfação feita com os usuários do Refeitório do Campus Litoral Norte sobre a qualidade da alimentação e do suco percebe-se que houve ampla aceitação, e os elogios de usuários que utilizam os Restaurantes Universitários de Porto Alegre, permitindo assim uma comparação a partir da percepção de usuários que consomem das refeições produzidas pelos dois modelos, mostram que a qualidade da refeição servida no refeitório do Campus Litoral Norte é superior à das refeições servidas nos Campus de Porto Alegre. Neste ponto cabe ressaltar que a qualidade da refeição está ligada diretamente a

qualidade e habilidade da empresa vencedora do certame licitatório na produção dos alimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer sobre o tema ao longo desse artigo percebe-se as dinâmicas inerentes aos processos de gestão e suas influências, sejam nos resultados financeiros, na vida das pessoas ou nos serviços prestados.

Destaca-se que o objetivo geral deste trabalho foi atingido, uma vez que ao atentar às principais questões norteadoras pode-se analisar de forma comparativa os dois diferentes modelos de gestão de custos utilizados nos Restaurantes Universitários da UFRGS, e constatou-se que o novo modelo minimiza os desafios diários aos gestores se comparado ao modelo vigente, mas também possui desafios e peculiaridades próprios de seu modelo.

A qualidade dos produtos servidos apesar de ser considerada superior no período do estudo, pode variar em função da *expertise* do fornecedor que ganhar o processo licitatório.

O novo modelo, no período estudado, não mostrou um ganho na redução do gasto público. Percebe-se que esta variável deve ser acompanhada com muita atenção em estudos futuros.

Deste modo, compreende-se que modelos e formas de gestão diferentes, podem ter caminhos, dinâmicas e interações diferentes e mesmo assim apresentar resultados semelhantes em alguns aspectos, e em outros não, observa-se que em determinados modelos de gestão algumas variáveis podem ser mais sensíveis e influentes no resultado que as outras.

Cabe ao gestor público analisar e projetar o futuro objetivando uma correta tomada de decisão, tentando a todo custo fugir da inerente miopia que pode se abater sobre ele diante das incertezas que é navegar nesse mar revolto que se chama gestão pública.

Ressalta-se que esse trabalho não almejou ter fim nele mesmo, senão, junto com a bibliografia apresentada, expor alternativas e possibilidades aos demais gestores públicos que estejam ou estarão enfrentando os mesmos desafios enfrentados na implantação do modelo de gestão do Refeitório do Campus Litoral Norte.

Evidenciou-se a importância desse trabalho uma vez que, a produção bibliográfica relacionada ao tema de custos no setor público é extremamente escassa, e que complementa e reforça teses apresentadas demonstrando seus efeitos na prática, ampliando, deste modo, o debate e a percepção sobre a importância desta área para a Administração Pública.

REFERÊNCIAS

BORNIA, A. C. **Análise gerencial de custos**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas 2010.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Norma Brasileira de Contabilidade Técnica do Setor Público – NBCT (IPSAS)**. Disponível em:

<[http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/Sistema_Informacao_custos/downloads/Apresentacao_NBCT\(IPSAS\).pdf](http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/Sistema_Informacao_custos/downloads/Apresentacao_NBCT(IPSAS).pdf)>. Acesso em: 7 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 7 out. 2015.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/proplan/servicos/ufrgs-em-numeros>>. Acesso em: 19 set. 2017.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/sai/avaliacao-externa/a-ufrgs-nos-rankings/arquivos/UFRGS%20nos%20Rankings%20Nacionais.pdf>>. Acesso em 19 set. 2017.

CATAPAN, A; BERNARDONI, D. L; CRUZ, J. A. W. **Planejamento e orçamento na administração pública**. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. SAPIRO, Arão: **Planejamento estratégico**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução 1366/11**. Disponível em:

<http://www1.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2011/001366>. Acesso em: 19 mar. 2016.

CORBARI, E. C; MACEDO, J. de J. **Controle interno e externo na administração pública**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

GONÇALVES, M. D. A. P. A Gestão Pública sob o novo paradigma da eficiência. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 23 abr. 2012. Disponível em:

<<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.36535&seo=1>>. Acesso em: 07 out. 2015.

MACHADO, N; HOLANDA, V. B. de. Diretrizes e modelo conceitual de custos para o setor público a partir da experiência no governo federal do Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p.791-820, jul./ago. 2010. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n4/v44n4a03.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

MARTINS, E. **Contabilidade de custos**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

MARTINS, E. **Contabilidade de custos**. 8. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2001

MAUSS, C. V; SOUZA, M. A. **Gestão de custos aplicada ao setor público: modelo para mensuração e análise da eficiência e eficácia governamental**. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. 30. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2012.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale. 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 20/09/2017.

SARTURI, C. A. Os modelos de Administração Pública: patrimonialista, burocrática e gerencial. **Conteúdo Jurídico**, Brasília, DF, 21 maio 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43523&seo=1>>. Acesso em: 07 out. 2015.

2 Artigo Científico - **Desafios e benefícios acerca da implantação de programas de melhoria para a gestão pública**

Izabel Alinne Alves de Paula¹

Emiliano Joel Estigarribia Canese²

RESUMO: Cômico que um dos maiores problemas do setor público brasileiro é de natureza gerencial, o Governo Federal ao longo dos anos buscou implantar, nos órgãos públicos, modelos de excelência em gestão. Todavia, há fortes indicativos que o modo de gestão burocrático ainda é o mais empregado e que a qualidade não é um valor resguardado no serviço público, tal como preconiza o atual programa de melhoria da gestão pública, chamado de Gespública. Assim, por meio de uma pesquisa aplicada, exploratória e quantitativa, caracterizada como um estudo de caso, buscou-se avaliar o grau de influência dos desafios que limitam a implantação de programas de melhoria, como também o grau de importância dos benefícios que podem ser gerados com a sua implantação. A partir dos dados coletados, verificou-se que aspectos que envolvem fatores humanos são considerados como limitadores e que, mesmo parecendo conflitante, os maiores beneficiados com a implantação de programas de melhoria para a gestão são os próprios servidores.

Palavras-chave: Gestão Pública. Programas de Melhoria. Desafios. Benefícios.

1 INTRODUÇÃO

No percurso da gestão pública constata-se que o Estado brasileiro e suas formas de gestão estão em contínua transformação, na busca de melhorias no modo de gestão. Essas formas de gestão variaram de acordo com o contexto histórico e com o entendimento de quem assumiu o governo (BRESSER-PEREIRA, 2001; DUTRA; CARVALHO, 2013; MONTAÑO; DURIGUENTO, 2013; RANGEL, 2016).

Bresser-Pereira (2001) aponta que o Estado nasceu patrimonial, que no século XIX mudou para burocrático, e que no final do século XX, transitou para o gerencial, no qual

¹ Doutora em Administração (Universidad Americana/PY), Graduada em Licenciatura em Matemática (UFAM). Técnico Administrativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail: izabelalinne@hotmail.com.

² Doutor em Gestão de Empresas (Universidad Autónoma de Asunción/PY). E-mail: ecanese@gmail.com.

passou a primar pela estruturação da organização, como também pela busca de resultados com foco nos cidadãos, seus clientes.

Foi no período gerencial que surgiu o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GESPÚBLICA), instituído por meio do Decreto nº 5.378/2005, com a “finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos e para o aumento da competitividade do País” (BRASIL, 2005, Art. 1º), “[...] por meio de um processo de mudança da cultura burocrática para gerencial [...]” (LIMA, 2013, p. 31).

Contudo, pesquisas apontam que programas melhoria de gestão no serviço público ainda são rechaçados, por uma série de fatores que dificulta que a qualidade seja resguardada nos processos gerenciais e nos serviços prestados (BARBÊDO; VERGUEIRO, 2006; BOMFIM, 2008; FOWLER; MELLO; COSTA NETO, 2011; LIMA, 2013; MEDEIROS; ALLEBRANDT, 2014; PAULA, 2015; SENA, 2014; SILVA; FADUL, 2012; VILHENA, 2011). Mas, também há muitos estudos que apontam aspectos de benefícios decorrentes da implantação de programas de melhoria de gestão (FOWLER; MELLO; COSTA NETO, 2011; LIMA, 2013; MEDEIROS; ALLEBRANDT, 2014; PAULA, 2015). Considerando esse contraste, buscou-se responder: Entre desafios e benefícios, quais fatores exercem maior influência sobre a implantação de programas de melhoria para a gestão pública?

Diante desse contexto e com a intenção de buscar resposta para essa problemática, essa investigação teve como objetivo avaliar o grau de influência dos desafios e o grau de importância dos benefícios gerados com a implantação de programas de melhoria para a gestão pública. Sendo isso feito, por meio de uma pesquisa aplicada, exploratória e quantitativa, estruturada em um estudo de caso, onde os dados foram coletados por pesquisa *survey*, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Destaca-se, que essa pesquisa é parte integrante de uma investigação de doutorado.

Justifica-se esse estudo pela relevância do tema, visto que programas de melhorias tendem a proporcionar vantagens ao serviço público e para a sociedade. Outrossim, segundo a Carta de Brasília (BRASIL, 2009a) estudos acerca de políticas e diretrizes de melhorias da gestão pública são considerados elementos estruturantes para o bom desempenho de gestão, mais também Drucker (1995) afirma que a avaliação comparativa é uma das técnicas de gestão que podem causar mudanças significativas na burocracia.

Inicialmente apresenta-se além de um breve histórico dos programas de melhorias para a gestão pública propostos pelo Governo Federal, um levantamento de indicadores de desafios e limitações, como também de indicadores de benefícios que permeiam a implantação desses

programas de melhoria, logo expõe-se os aspectos metodológicos da pesquisa, seguidos dos resultados obtidos e das considerações acerca do estudo.

2 BREVE HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE MELHORIA DO SERVIÇO PÚBLICO BRASILEIRO

Na trajetória das ações do governo federal, que traram da modernização administrativa do Estado brasileiro, é possível constatar que ainda em período autoritário foram propostas ações de melhoria ao serviço público, pois já se reconhecia a necessidade de proteger os cidadãos contra o patrimonialismo e o formalismo da burocracia pública.

No governo de ditadura de Getúlio Vargas (1930-1945), foi criado em 1936 o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), com o objetivo de promover a estruturação básica do aparelho administrativo, período em que foi instituído o concurso público. No governo militar de Humberto Castelo Branco (1964-1967), cita-se o Decreto-lei nº 200/1967 (BRASIL, 1967) que dispunha sobre a organização da Administração Federal, com o objetivo de tentar extinguir a forte estrutura burocrática que o Brasil vivenciava. Em meados dos anos de 1970, foi instaurada uma nova iniciativa de modernização da administração pública com a criação da Secretaria da Modernização (SEMOR), com o objetivo de implantar novas técnicas de gestão, em especial na administração de recursos humanos. Já no governo militar de João Figueiredo (1979-1985), foi instituído o Ministério da Desburocratização e o Programa Nacional de Desburocratização (PrND) (BRASIL, 1979), cujos propósitos era a revitalização e a agilização das organizações do Estado, com a melhoria e simplificação dos processos administrativos e descentralização da autoridade. Todavia, a falta de experiência democrática de reformas e a imposição a níveis subnacionais fizeram com que muitas ações da reforma fossem descontinuadas (ABRUCIO, 2007; BRASIL, 1995; MARINI, 2009; RIBEIRO; PEREIRA; BENEDICTO, 2013).

Com a transição para a democratização, as ações rumo a administração pública gerencial ficaram paralisadas. Sendo que, as mudanças mais robustas na gestão da qualidade administrativa só vieram com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), em razão do controle externo da Administração Pública e da descentralização política, financeira e administrativa, que abriu oportunidade para maior participação popular, e também incentivou a geração de várias políticas públicas.

No período democrático, outros programas de melhoria foram estruturados. No governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), foi criado o Sub-Programa da Qualidade e Produtividade da Administração Pública, inserido no Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), com o propósito de implantar programas de qualidade e produtividade nas instituições públicas federais, para torná-las mais eficientes quanto a administração dos recursos públicos e dos processos burocráticos internos, o seu foco era a gestão de processos. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), foi um dos períodos mais atuantes na reforma da gestão pública, com destaque para a criação do Ministério da Administração e Reforma (MARE) e a formulação de estratégias expressas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), dirigidas pelo então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira que tentou implantar os conceitos da Nova Gestão Pública (NGP) (ABRUCIO, 2007; BRASIL, 1995; MARINI, 2009), sendo nessa época, em 1996, criado o Programa da Qualidade e Participação na Administração (QPAP), como uma evolução do programa anterior, que além do cerne na gestão, também focava em resultados decorrentes dos processos, e em 2000, foi instaurado o Programa da Qualidade no Serviço Público (PQSP) focado na qualidade de atendimento ao usuário (BRASIL, 1995, 2009c; SARAIVA, 2008).

Decorrente de incrementos importantes de programas anteriores, em 2005 foi criado o Programa Nacional de Gestão Pública (GESPÚBLICA), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011); o qual é considerado uma política pública e está virgente até os dias atuais. Suas principais características são: ser um programa essencialmente público, com foco em resultados para os cidadãos e federativo, isto é, pode ser aplicado em todas as esferas do governo (BRASIL, 2009b; PAULA, 2015). Destaca-se que nas diretrizes estratégicas do Gespública, foi fixado que, até o ano de 2015, a excelência em gestão pública seria um valor preservado pelas organizações públicas.

3 INDICADORES DE DESAFIOS E BENEFÍCIOS QUE PERMEIAM A IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS DE QUALIDADE

Considerando o longo tempo de ações de mobilização para a implantação de programas de melhoria na gestão pública brasileira e a persistência da cultura burocrática, foi feito um levantamento acerca dos indicadores que representam desafios para a implantação de programas de melhoria, como também dos benefícios a serem causados às organizações que aderem a esses programas.

Silva e Fadul (2012), considerando outras pesquisas, ressaltam a dicotomia que o Governo propõe, pois enquanto ordena a desburocratização e a simplificação de processos, incita o aumento dos controles em suas ações. De modo semelhante, Vilhena (2011) pesquisando sobre modelos de gestão, esbarrou no dilema da necessidade de implantar o modo gerencial, frente a prática do modo burocrático. Depreende-se que isso se deve ao fato de ainda que se almeje o modo de gestão gerencial, os atos do serviço público sempre serão regidos por leis, devido ao princípio da legalidade e pela necessidade de ser ter controles nos atos do serviço público.

Além do que, nota-se que as organizações, de uma forma geral, têm dificuldades em aceitar mudanças, sendo isso relacionado ao ambiente organizacional e político, onde a cultura organizacional arraigada, a interferência política externa à organização, a supervalorização da hierarquia e a descontinuidade da gestão, estagnam as mudanças (BOMFIM, 2008; FOWLER; MELLO; COSTA NETO, 2011; VILHENA, 2011). Sena (2014, p. 16) afirma que “[...] muitas das vezes a Administração Pública não está apta a executar ou não tem interesse em atingir situações que estão há anos encobertos pelo patrimonialismo”.

Ademais, problemas de governança, adesão voluntária aos programas de melhoria, falta de investimento financeiro para a implantação de programas de melhoria, clima organizacional, problemas de comunicação, falta de capacitação dos(as) servidores(as), não conhecimento da missão, visão e valores da organização, falta de comprometimento com o trabalho, servidores(as) com idade média avançada, inexperience institucional com ações de qualidade, falta de exemplos consolidados da implementação de programas de melhoria, são outros aspectos considerados como fator limitante quando se busca o progresso da gestão pela implementação de programas de melhoria da qualidade do serviço (BARBÊDO; VERGUEIRO, 2006; FOWLER; MELLO; COSTA NETO, 2011; LIMA, 2013; MEDEIROS; ALLEBRANDT, 2014; PAULA, 2015; SENA, 2014).

Todavia, ainda que exista uma gama de desafios a serem superados, pondera-se que o uso de programas de melhoria tende a resolver muitos problemas organizacionais, Lima (2013) apontou que a implantação do Programa Gespública, em um determinado órgão de pesquisa, possibilitou a visualização de assuntos que antes não eram priorizados, como infraestrutura e gestão administrativa.

Há pesquisadores que apontam que o uso de programas de melhoria está diretamente relacionado ao incentivo à capacitação e à sensibilização para um maior comprometimento com o serviço, o que implicaria que o(a) servidor(a) se sentiria mais integrado com os objetivos da organização e por consequência mais valorizado e motivado (FOWLER;

MELLO; COSTA NETO, 2011). Medeiros e Allebrandt (2014) complementam que a melhoria contínua da gestão é um aspecto influenciador para adesão de programas.

No mais, outros fatores, como eficiência gerencial de recursos, redução de erros de produção, melhoria da imagem da organização frente a sociedade, comprometimento da mão de obra, melhoria da qualidade nos procedimentos de trabalho, agilidade no atendimento ao público, consolidação de informações institucionais, melhorias no desempenho institucional e individual, alinhamento dos setores à estratégia institucional e fortalecimento da comunicação são outros aspectos de benefício gerados com a implantação de programas de melhoria na gestão pública (FOWLER; MELLO; COSTA NETO, 2011; LIMA, 2013; PAULA, 2015).

Por isso, destaca-se que é necessária uma reestruturação e preparo das áreas administrativas, como também uma fase de sensibilização com todos os membros da organização, para que a mudança, quando necessária, seja feita de maneira gradual, evitando conflitos e se torne um ciclo de melhoria contínuo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base na tipologia de Gil (2008) e Yin (2015), foi desenvolvida uma pesquisa aplicada, quanto a sua finalidade, visto que os conhecimentos adquiridos empiricamente servem para fortalecer a implementação de programas de melhoria no serviço público. Quanto a abordagem do problema, utilizou-se uma pesquisa quantitativa, onde os dados coletados foram tratados por meio de estatística descritiva para tabulação e análise. Quanto aos meios, realizou-se um estudo de caso, utilizando como procedimento técnico o levantamento tipo *survey*, por meio da aplicação de um questionário e de entrevistas. Quanto ao tempo da pesquisa, teve-se um estudo transversal, pois a coleta de dados ocorreu em um único período de tempo, que foi de novembro de 2016 a janeiro de 2017.

As etapas da pesquisa seguiram as seguintes fases: Planejar, Executar e Checar. Na fase de planejamento foi realizado o levantamento teórico, foi elaborado o questionário e buscou-se pela autorização de pesquisa no instituto que serviu de cenário da pesquisa. Na fase de execução, foi realizada a coleta de dados, feita pela aplicação de questionário, enviado eletronicamente, por até três vezes para a população da pesquisa e também por entrevistas, realizadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Na fase de checagem, foi feita a tabulação dos dados e a ponderação a respeito dos resultados obtidos, isto é, a análise.

O cenário da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas (IFAM), instituído pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), composto por 15 campi, mais a unidade da Reitoria, que tem por missão “promover com excelência a educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS, 2014, p. 32) e entre seus valores destaca-se o foco na busca pela “excelência na gestão educacional”. Considerando a importância da liderança quando se procura implantar melhorias, definiu-se como população da pesquisa, para a aplicação do questionário, os Diretores Gerais dos campi, mais o Reitor do Instituto, ou na impossibilidade de eles próprios responderem, poderiam designar pessoas para isso. Todavia, em pesquisas com questionário não há como evitar a recusa ou não-resposta de elementos, nesse caso, o estudo foi realizado em uma amostra.

Destaca-se que na fase de planejamento da pesquisa, foi feito o cálculo do tamanho mínimo necessário para a amostra, com base em Levine, Krehbiel e Berenson (2012, p. 256), pela Equação 1:

$$n = \frac{Z^2 \pi(1-\pi)}{e^2} \quad (1)$$

Definiu-se, por conveniência, o nível de confiança desejado em 90%, que implicou em $Z=1,645$, pela tabela de distribuição normal padrão; erro amostral tolerado em 30%, implicando em $e=0,30$ e; o parâmetro população em $\pi=0,5$, para se alcançar o resultado máximo. Assim, para garantir certa precisão nos resultados, foi encontrado $n \approx 7,5$, como o tamanho mínimo para amostra. Sendo que, após o envio de até três vezes do mesmo questionário ao público alvo, foram devolvidos 9 (nove) questionários corretamente preenchidos.

Para garantir a validade do constructo, Gil (2008) e Yin (2015) apontam, entre outras formas, a aplicação de múltiplas técnicas de coletas de dados, assim, também foi realizada coleta de dados por meio de entrevistas. Observando a estrutura organizacional da instituição, foi escolhido por amostragem não-probabilística de cunho intencional, dois setores que atuam a nível de Reitoria e que são de grande relevância para o planejamento e controle de ações de melhorias no âmbito da gestão administrativa, são eles: Auditoria Geral, que tem como objetivo fortalecer a gestão e racionalizar as ações de controle, e Coordenação de Governança e Controle Interno, que entre suas competências está o assessoramento dos atos da gestão administrativa, visando garantir a eficiência e qualidade dos serviços prestados.

Pelo fato dos dados terem sido coletados por meio de informações cedidas por pessoas, foi solicitado autorização a um Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, aprovado consoante o Parecer nº: 2.019.223. Assim, na coleta de dados foi assegurado aos

participantes da pesquisa a preservação de nomes, campus de lotação e cargos ou funções ocupadas, durante a exposição dos resultados, isso para que fossem mitigados os riscos de constrangimento e também para poder captar informações seguras e reais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os fatores apontados como desafios e os fatores indicados como benefícios, levantados na literatura sobre a temática, listou-se no questionário dez indicadores sobre cada viés e foi solicitado que fosse dada nota de 0 (zero) a 10 (dez), sendo que zero correspondia a um indicador de nenhuma influência ou importância, e dez significava um indicador com muita influência ou importância. Já nas entrevistas, foi solicitado que fossem apontados indicadores de forma livre.

5.1 GRAU DE INFLUÊNCIA DOS DESAFIOS ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS DE MELHORIA

Na Tabela 1, pode-se verificar os valores determinados pelo uso da estatística descritiva sobre os indicadores que são considerados como fatores de desafios e limitações para a implantação de programas de melhoria para a gestão pública brasileira.

INDICADORES DE DESAFIOS/LIMITAÇÕES	MÉDIA	EXTREMO INFERIOR	EXTREMO SUPERIOR	AMPLITUDE	MODA	DESVIO PADRÃO
Baixa capacitação dos servidores	8,56	5	10	5	10	1,83
Descontinuidade de gestões	6,22	0	10	10	0	3,58
Falta de apoio dos órgãos gerenciadores do sistema público e institucional	7,44	5	10	5	5	1,71
Falta de comprometimento da liderança	7,11	0	10	10	10	3,28
Falta de conhecimento ou entendimento do Gespública	6,67	0	10	10	4	3,16
Inexperiência institucional com programas de qualidade	8	4	10	6	10	2,11
Interferência política externa à instituição	6,11	0	10	10	0	3,45
Pouco ou nenhum investimento financeiro para implementação de programas de qualidade	6,56	0	10	10	7	3,2
Servidores desmotivados	7,56	0	10	10	10	3,06
Supervalorização da burocracia	8,44	5	10	5	8	1,42

Tabela 1 - Sumário dos Indicadores de Desafios
Fonte: Próprios autores (2017).

Baseando-se nos graus indicados e na média das respostas, pela percepção dos respondentes, constatou-se que a ‘baixa capacitação dos servidores’ é o fator que representa o maior desafio, seguido do indicador ‘supervalorização da burocracia’, que tem o menor índice de desvio padrão, o que significa que houve uma menor variabilidade dos graus das respostas indicados nos questionários.

Notou-se que o indicador ‘interferência política externa à instituição’ é percebido como o que menos indica uma limitação ou desafio para a implantação de programas de melhoria, tanto que o grau zero foi a moda para esse indicador, ou seja, foi o mais repetido. Bem como para o indicador ‘descontinuidade de gestões’ que também teve o grau zero como moda e teve uma das menores médias, assinalando a sua pouca interferência no processo de implantação de programas de melhoria. Contudo, foi o indicador que obteve o maior desvio padrão, com uma grande amplitude, o que indica que, entre os respondentes, houve uma grande variabilidade de opiniões acerca desse indicador.

Chama-se a atenção para os indicadores ‘baixa capacitação dos servidores’, ‘falta de comprometimento da liderança’, ‘inexperiência institucional com programas de qualidade’ que, juntamente com o indicador ‘servidores desmotivados’, que foram os que mais ganharam o grau dez como nota, o que permite inferir que são fatores que têm um alto impacto negativo quando se busca a implantação de programas de melhoria para a gestão pública.

Nas entrevistas, o Entrevistado A (6 jan. 2017) apontou como desafios: falhas de comunicação entre áreas específicas da Reitoria e dos campi, politicagem na escolha de cargos estratégicos, baixa remuneração salarial para jornada de oito horas de trabalho, e acrescentou que “a questão da cultura organizacional já foi muito mais complicada. Hoje, com uma nova leva de servidores, e com a boa vontade dos servidores... mais os antigos também que queriam mudança, melhorou um pouco”. Já o Entrevistado B (9 jan. 2017) apontou: servidores reativos a mudanças e ausência de padronização do fluxo de documentos.

Por essas repostas, pode-se inferir que, ao menos para a instituição que serviu de cenário para a pesquisa, fatores que envolvem pessoas são considerados como desafios. Em contrapartida, fatores externos são os que menos significam ameaças à implantação de programas de melhoria.

Pelo fato do indicador ‘supervalorização da burocracia’ ter sido o segundo aspecto apontado como mais desafiador, pela percepção dos respondentes, sugere-se que as organizações públicas modernizem sua forma de gestão, para que não fiquem estagnadas e nem fiquem repetindo erros. Ademais, também se indica para as organizações que buscam por melhorias, que seja feito *benchmarking* junto a outras organizações que já aderiram

programas de melhorias, como forma de aprendizado, ou ainda, busquem orientações no comitê gestor do Programa Gespública, para que sejam feitas as sensibilizações e a adesão da atual política pública de melhoria da gestão pública.

5.2 GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS BENEFÍCIO ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS DE MELHORIA

Na Tabela 2, pode-se conferir os valores encontrados pelo uso da estatística descritiva acerca dos indicadores que são considerados como benefícios gerados com a implantação de programas de melhoria para a gestão pública brasileira.

INDICADORES DE BENEFÍCIOS	MÉDIA	EXTREMO INFERIOR	EXTREMO SUPERIOR	AMPLITUDE	MODA	DESVIO PADRÃO
Alinhamento dos setores com a estratégia institucional	9,11	7	10	3	10	1,1
Alocação mais eficiente do recurso	9,11	8	10	2	10	0,87
Comprometimento da alta direção com a qualidade	9,44	8	10	2	10	0,83
Fortalecimento da comunicação interna	9,33	6	10	4	10	1,25
Gerenciamento eficaz da informação (internamente e externamente)	9,33	8	10	2	10	0,82
Maior valorização, motivação e satisfação dos servidores	9,44	7	10	3	10	0,96
Melhoria contínua da gestão	8,67	4	10	6	10	1,83
Melhoria da empatia com o público (cidadão)	8,67	4	10	6	9	1,76
Redução do retrabalho	8	4	10	6	7	1,76
Servidores mais comprometidos com o trabalho	9,33	8	10	2	10	0,82

Tabela 2 - Sumário dos Indicadores de Benefícios

Fonte: Próprios autores (2017).

Comparando os desvios padrões encontrados para os indicadores de desafios com os indicadores de benefícios, notou-se que para os benefícios houve uma menor dispersão de respostas em torno da média, ou seja, houve uma maior concordância de opiniões entre os participantes da pesquisa.

Averiguou-se que o grau dez foi a moda em oito dos dez indicadores listados, que as médias obtidas para os indicadores de benefício foram mais altas do que as obtidas para os fatores de desafios, como também houve quatro empates de média entre os indicadores. Dessas constatações, depreende-se que a maior parte dos respondentes concordou que os indicadores apontados no questionário causam um grande impacto positivo na implantação de programas de melhoria para a gestão pública.

Pelas médias obtidas, notou-se que o indicador ‘maior valorização, motivação e satisfação dos servidores’ é um dos aspectos com maior grau de importância como benefício gerado com a implantação de programas de melhoria, isso aponta que ações de melhoria tendem a impactar positivamente na qualidade de vida do(a) servidor(a), que está diretamente relacionada ao bom clima organizacional da instituição.

Com igual grau de importância, pela percepção dos respondentes, o indicador ‘comprometimento da alta direção com a qualidade’ foi um dos mais bem avaliados. Nesse viés ressalta-se um pensamento de Deming (1989, p. 19, tradução nossa) que aponta que “o objetivo da supervisão deveria consistir em ajudar as pessoas, as máquinas e os aparelhos para que fizessem um trabalho melhor”, isto é, a alta gestão quando exerce corretamente o seu poder de liderança e se compromete em melhorar a gestão, consegue induzir os demais colaboradores a praticar melhorias organizacionais, atingindo assim todos os departamentos da organização, tal como preconiza a Gestão da Qualidade Total, que é a atual era da qualidade.

Dentre o conjunto de indicadores, o de ‘redução do retrabalho’ obteve, pela média, o menor grau, o que indica que esse aspecto é o menos significativo como benefício para a organização, pela percepção dos respondentes.

Ademais, o Entrevistado A (6 jan. 2017) citou como benefícios: eficiência, respostas mais rápidas, definição de atuação dos cargos e funções, mitigação do retrabalho, afastamento de servidores com menos impacto para o setor, inibição de politicagem, inibição de desvio de dinheiro e corrupção, qualidade chegando até a ponta, isto é, no ensino. E o entrevistado B (9 jan. 2017) acrescentou como benefícios: padronização de procedimentos e crescimento da Reitoria e dos campi.

Assim, de acordo com os resultados alcançados, pode-se apontar que os maiores beneficiados com a implantação de programas para a qualidade administrativa são os servidores, que seriam mais valorizados; o que seria benéfico para a própria gestão, decorrente do comprometimento de todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o problema, o que facilita constituir hipóteses (GIL, 2008). Desse modo, considerando o problema da pesquisa e fazendo uma comparação entre os indicadores que receberam maior grau de avaliação dos

indicadores de desafios, com os de benefícios, foi possível conjecturar que existe uma linha tênue que separa os dois aspectos, é que essa linha diz respeito aos recursos humanos.

Foi constatado que o aspecto ‘baixa capacitação dos servidores’, segundo a percepção dos respondentes, é o que mais dificulta a implantação de melhorias, daí ressalta-se a necessidade e a importância do emprego de políticas interna de capacitação, que contemplem todos os servidores e servidoras, desde a alta gestão até os de atendimento de linha de frente. Sendo esse assunto, mais do que debatidos nas literaturas de melhoria de gestão pública (BRASIL, 2014; MARINI, 2009; RIBEIRO; PEREIRA; BENEDICTO, 2013).

Outro aspecto que se destaca como fator limitador é a ‘supervalorização da burocracia’, do que se pode afirmar que o serviço público precisa em caráter de urgência se reciclar, mudar de forma de gestão, sob o risco de ficar estagnado e não alcançar as melhorias e o padrão de qualidade que o Governo Federal almeja ao serviço público brasileiro.

Quanto aos benefícios, foi apontado, com maior grau de importância, o aspecto ‘maior valorização, motivação e satisfação dos servidores’. Desse resultado depreende-se que o fator humano é de alta relevância para a organização, ademais, considerando que são as pessoas que transformam as organizações, pondera-se que os recursos humanos devem ser gerenciado de forma bastante cuidadosa, em atenção as suas competências. No mais, comparando esse aspecto com os resultados dos fatores de desafios, percebe-se que a capacitação é a ação inicial obrigatória quando a organização for buscar por melhorias de gestão, sendo que a implantação de melhorias faz com que as pessoas se sintam mais valorizadas e necessárias para a organização, ou seja, é um processo cíclico de melhoria.

Também foi constatado que o aspecto ‘comprometimento da alta direção com a qualidade’ tem um alto grau de importância, visto que são os líderes que devem ser os mentores e os fomentadores das mudanças (BRASIL, 2009b, 2014; DEMING; 1989), tornando o assunto melhoria da gestão como uma pauta constante na agenda e nos planejamentos da organização.

Em suma, pode-se inferir que o caminho para a implantação de programas de melhoria começa com o comprometido da gestão com o assunto, passando pelo incentivo a capacitação dos servidores e pelo constante reinício do ciclo de melhorias. Os resultados dessa pesquisa, ainda que representem a percepção de um grupo de gestores de uma única instituição federal, certamente contribuem para a reflexão acerca dos fatores que precisam ser transpostos para o alcance de uma gestão com excelência e também sobre o grau de importância que tem o fator humano para a construção de melhorias em organizações públicas.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 67-86, 2007. Edição Especial Comemorativa.

BARBÊDO, Simone Angélica Del-Ducca; VERGUEIRO, Waldomiro. **Qualidade em bibliotecas universitárias da área pública**: a contribuição do GESPÚBLICA. Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, v. 14, 2006.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor do Aparelho de Reforma de Estado**. Brasília: 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.378, de 23 de fevereiro de 2005. Institui o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização - GESPÚBLICA e o Comitê Gestor do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 fev. 2005. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Decreto nº 6.932, de 11 de agosto de 2009a. Dispõe sobre a simplificação do atendimento público prestado ao cidadão, ratifica a dispensa do reconhecimento de firma em documentos produzidos no Brasil, institui a “Carta de Serviços ao Cidadão” e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 2009a. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 83.740, de 18 de julho de 1979. Institui o Programa Nacional de Desburocratização e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jul. 1979. Seção 1, p. 10109.

BRASIL. Decreto-lei nº 200, de 25 fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 fev. 1967. Seção 1, p. 4.

BRASIL. 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] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Carta de Brasília**. Brasília: MP, SEGES, 2009b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão Pública. **Programa GESPÚBLICA - Carta de Serviços ao Cidadão**: Guia Metodológico; Brasília; MP, SEGEF, 2014. Versão 3/2014.

BRASIL.Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – Gespública; Prêmio Nacional da Gestão Pública – PQGF; Documento de Referência; Fórum Nacional 2008/2009**. Brasília: MP, SEGES, 2009c.

BOMFIM, Betty Anubia Azevedo. **Clima organizacional e Gespública**: um estudo em um órgão público da cidade de Manaus. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma nova gestão para um novo Estado. **Revista do Serviço Público, Brasília**, v. 52, n. 1, p. 5-24, 2001.

DEMING, Willian Edwards. **Calidad, productivida e competitividad**: La salida de la crisis. Madrid: Diaz de Santos, 1989.

DRUCKER, Peter Ferdinand. Really reinventing government. **The Atlantic Monthly**, Boston, v. 275, n. 2, p. 49-61, 1995.

DUTRA, Graciele Neto Cardoso Lins; CARVALHO, Thiago Philipe Rodrigues de. A democracia participativa do Estado Contemporâneo. **Virtù: Direito e Humanismo**, Brasília, v. 1, n. 4, 2013.

FOWLER, Eliane D'Martin; MELLO, Carlos Henrique Pereira; COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. Análise exploratória da utilização do programa de qualidade GESPÚBLICA nas instituições federais de ensino superior. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 18, p. 4, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Plano Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**. Manaus: IFAM, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-68504-02-4.

LEVINE, David M.; KREHBIEL, Timothy C, BERENSON, Mark L. **Estadística descriptiva**. 1. ed. México: Pearson Educación, 2012.

LIMA, Welington Roberto Silva de. **Gespública**: otimização da gestão em saúde: análise de impacto dos aspectos produtivos e inovadores na FIOCRUZ. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas e Gestão de CT&I em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, 2013.

MARINI, Caio. **Inventário das principais medidas para melhoria da gestão pública no governo federal brasileiro**. Brasília, MP/SEGES, 2009.

MEDEIROS, Elisete Batista da Silva; ALLEBRANDT, Sérgio Luís. Qualidade na Gestão Pública: fatores que influenciam na tomada de decisão para que organizações públicas adotem o modelo de excelência. **Salão do Conhecimento**, v. 2, n. 01, 2014.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUENTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013, p. 15-32. [Livro eletrônico].

PAULA, Izabel Alinne Alves de. Sob a luz do Gespública, qual o caminho para a excelência? In: CHAVES, Elisângela André da Oliveira et al. (Orgs). **Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em Educação das universidades públicas e institutos federais**, volume 2. Salvador: Pontocom, 2015. p. 68-72. [Livro eletrônico].

RANGEL, Leonardo Carvalho. O Federalismo Brasileiro na Constituição de 1988. **Revista Síntese Direito Administrativo (RSDA)**, São Paulo, n. 121, jan. 2016.

RIBEIRO, Livia Maria de Pádua; PEREIRA, José Roberto; BENEDICTO, Gideon Carvalho de. As reformas da administração pública brasileira: Uma contextualização do seu cenário, dos entraves e das novas perspectivas. In: ENCONTRO DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, ANPAD, 2013, p.1-15.

SARAIVA, João Carlos P. Max Weber and Gespublic. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**, v. 30, n. 2, p. 85-85, 2008.

SENA, Junio Cardoso Silva. **Excelência na gestão pública: Avaliação das práticas gerenciais da Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas no Contexto da Gespública**. 107 f. Monografia (Especialização) - Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2014.

VILHENA, Maria das Graças dos Santos. **Organização institucional da UFPA no contexto de reforma do Estado: uma análise dos modelos de gestão e processos na implantação do SIE (2005 a 2009)**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

3 Artigo Científico - **Desafios e discussões na gestão universitária: uma análise da percepção profissional dos analistas e técnicos da Universidade do Estado da Bahia**

José Tadeu Neris Mendes¹

Odílio da Silva Santos²

RESUMO: O presente artigo de caráter descritivo e exploratório aborda um estudo realizado por servidores administrativos e pesquisadores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que buscaram responder ao questionamento: De que maneira a percepção dos analistas universitários da instituição multicampi UNEB, formada por sua atuação na construção das séries históricas da gestão universitária podem contribuir para a ampliação do papel estratégico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) na estruturação da gestão da dimensão administrativa técnica e pedagógica na UNEB? Para tanto, os analistas em tela, enquanto sujeitos pesquisadores, se debruçaram para expor suas percepções sobre o referido questionamento com o objetivo de auxiliar a PROGRAD nas discussões para a estruturação dos cursos presenciais durante o processo de suas regularizações. O texto apresenta a perspectiva de dimensão baseada na compreensão teórica de Peter Drucker (1987), como um valor na missão das organizações e Benno Sander (1995) sobre a gestão educacional. Com isso, a pesquisa se deteve em investigar os elos condutores de interação entre a PROGRAD e seus analistas, tendo como respaldo as pesquisas de servidores técnicos e docentes.

Palavras-Chave: Gestão universitária. Dimensão. Variáveis.

1 INTRODUÇÃO

Os autores deste artigo são servidores públicos, ocupando a posição de analistas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Instituição de Ensino Superior (IES), marcada pela multicampia, em vinte e quatro municípios que compõem os vinte e sete territórios de identidade da Bahia. A IES ao longo de trinta e quatro anos de existência vem ofertando cento e trinta e cinco cursos de graduação de oferta contínua, sendo eles em sua maioria de licenciatura.

¹ Discente do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (UNEB), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UCDB), Graduado em Pedagogia (UNEB). Técnico Administrativo da Universidade do Estado da Bahia.

² Discente do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (UNEB), Especialista em Língua Inglesa (FIJ - RIO), Graduado em Letras com Habilitação em Português/Inglês e Literaturas (UNEB). Analista Universitário na Universidade do Estado da Bahia.

Os cursos de graduação da UNEB ficam sob a supervisão da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), que coordena junto aos Departamentos da universidade e Colegiados de curso, várias demandas entre as principais destacam-se: a efetivação do cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, do calendário acadêmico da universidade, da construção e aplicação dos projetos político e pedagógico dos cursos, o redimensionamento curricular e do reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação junto ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA).

Ao tratar-se das abrangências de ações acadêmicas e administrativas, o quadro de decisórios da PROGRAD, por ordenamento regimental, é formado de docentes, em período limitado de gestão. Durante esse espaço de tempo, notam-se por parte dos gestores, que não há um olhar diferenciado quanto à experiência técnico-profissional dos analistas universitários, os principais descritores e detentores das séries históricas da Pró-Reitoria, visto que durante anos, atuam indiretamente no auxílio à tomada de decisões relativas às ações complexas e determinantes da Pró-Reitoria de Graduação no cenário multicampi da UNEB.

Sendo assim, os autores (analista universitários) à luz do empirismo de suas vivências no ambiente profissional, trazem à tona percepções sobre ações no âmbito da gestão acadêmica, amparados por ideias de estudiosos que abordam o tema da gestão nas variáveis **organizacional** e **educacional**. Assim, se propõem a analisar como a PROGRAD durante os processos de implantação, reconhecimento/renovação de reconhecimento e redimensionamento curricular dos cursos de graduação presencial, se detém em fluxos de procedimentos formais que privilegiam os aspectos da racionalidade burocrática e se distanciam da gestão da dimensão pedagógica dos cursos de licenciatura que a UNEB oferece? Nesta perspectiva, e de acordo com a concepção de Marina Marconi e Eva Maria Lakatos (2003), os procedimentos formais são como métodos de pensamento reflexivo, que demanda tratamento científico e se estabelecem no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.

2 GESTÃO ORGANIZACIONAL E EDUCACIONAL: DISCUSSÕES TEÓRICAS

No entanto, ao tratarmos de vieses referentes à gestão organizacional e educacional, serão abordadas as discussões teóricas de Peter Drucker (1987), referente à eficácia organizacional e o grau como que uma organização atinge suas metas e objetivos declarados. Em relação à gestão educacional e a participação empírica dos autores auxiliada pelo

Regimento Geral da UNEB, os estudos teóricos de Benno Sander (1995), propõem reflexões importantes para a compreensão de questionamentos levantados pelos autores, uma vez que sentiram a necessidade de saírem momentaneamente de um lugar racional burocrático na gestão da UNEB e se posicionarem como sujeitos críticos e participativos da gestão em que estão inseridos.

3 PERSPECTIVA DIMENSIONAL NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Para desenvolver o referido estudo, destacamos a necessidade de analisar a partir da percepção dos técnicos servidores da UNEB, a importância do campo da gestão da dimensão administrativa, técnica e pedagógica na universidade, identificando a perspectiva da “dimensão” dos processos de administração e da gestão universitária, como um valor integrante e disseminado na missão das organizações; além de observar elementos que identifiquem o campo da gestão da dimensão pedagógica no processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na PROGRAD; e verificar o papel do analista universitário da UNEB em relação ao acompanhamento dos cursos de graduação diante aos processos de reformulação curricular.

4 GESTORES: PERCEPÇÕES NO UNIVERSO DE ATUAÇÃO UNEBIANA

As primeiras discussões entre os autores, na consecução deste trabalho, foram pautadas na elaboração de uma sequência que retirasse os obstáculos imediatos de ideias pessoais preconcebidas pela vivência na condição de servidores administrativos e se ajustassem ao momento pesquisador. Assim, as análises se centraram em verificar suas percepções sobre o universo de suas atuações na gestão unebiana e na busca por respostas para o principal desafio na esfera da educação universitária pública desenvolvida pela UNEB, pautada pelo campo da gestão da dimensão administrativa, técnica e pedagógica.

Ao argumentar o caráter “dimensional”, este artigo toma por base o significado do vocábulo “dimensão” que vem do latim *dimensio*, *dimensione* e pode ser encontrado significando – (tamanho, proporção e grandeza) no verbete do Novo Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa (2001, p. 237). Para o caso deste estudo, que tem como foco o campo da administração universitária e mais especificamente a gestão de organizações; a

dimensionalidade é tratada sob a perspectiva de parâmetros – internos e externos para conectar ações interdependentes ao desempenho na busca de atingir a missão institucional e proporcionar uma imagem homogênea do seu aspecto macro. Dessa forma, ao desenvolver no aspecto macro da administração das organizações, Peter Drucker (1987), aborda a necessidade de uma compreensão da corporação como um esforço humano, construído sob a perspectiva de um propósito social, oferecendo aos agentes envolvidos “um *status* independente do processo produtivo”. Para Drucker, teórico considerado o “pai da administração moderna” a organização deve desenvolver o rodízio de cargos a partir do seu quadro de pessoal e formar o administrador profissional, um sujeito capaz de observar a necessidade interdisciplinar para a inovação e desenvolvimento de um novo estilo de organizar o esforço humano, impedindo o isolamento entre os vários níveis da administração. Contudo, as teorias organizacionais de Peter Drucker (1987) estão alicerçadas em três dimensões básicas, são elas: finalidade e missão, trabalho produtivo e realização do trabalhador, impactos e responsabilidades sociais, estas podem ser exercidas pelos analistas da UNEB.

Embora as ideias contidas na obra de Drucker (1987) se concentrem basicamente na análise de instituições empresariais privadas, a essência do seu pensamento ao apresentar as dimensões da administração universitária, diante ao trabalho técnico dos analistas universitários da UNEB nos processos de regulação dos cursos de graduação, destaca que as organizações existem para “cumprir uma finalidade e missão específica”. E na busca do cumprimento desta missão, as organizações focam suas ações para obtenção de desempenho que lhes assegure a sobrevivência.

Na segunda dimensão da administração defendida por Peter Drucker (1987, p. 37), “a realização do trabalhador”, representa o fato de que qualquer instituição “tem, na verdade, apenas um recurso: o homem [...] tornar o trabalho produtivo é, portanto, uma função essencial da administração”. Nessa dimensão, cabe aos gestores da UNEB compreenderem que os seres humanos “ao contrário dos outros recursos, têm personalidade, cidadania, controle sobre seu trabalho [...] exigem responsabilidade, motivação, participação, satisfação, incentivos e recompensas, liderança, posição social e função”. (DRUCKER, 1987, p. 37).

As organizações são, em primeira e última instância, o resultado de ações humanas no cumprimento de funções sociais. E, sob esta perspectiva, a terceira dimensão, proposta por Drucker (1987) enfatiza as responsabilidades sociais, como “[...] inerente ao trabalho de todos os administradores de todas as instituições: a universidade, o hospital, o órgão público”, pois as organizações “têm igualmente, seus impactos e responsabilidades”. (DRUCKER, 1987, p. 38).

As ideias de Drucker (1987) sintetizam a maioria dos postulados elaborados e praticados pela administração, sem, no entanto, defender paradigmas. O autor salienta que “[...] administrar requer dedicação de se obter o máximo do já existente, e a criação de um amanhã diferente que torne obsoleto tudo o que existe hoje”. (DRUCKER, 1987, p. 41). Por fim, em relação ao processo de construção da administração educacional, como um sistema complexo que amplia a proposta dimensional, Drucker (1987), descreve a profundidade genealógica que possui e propõe um novo paradigma para a administração da educação, a multidimensionalidade, como tentativa de entender simultaneamente os desafios da complexidade dos sistemas educacionais e das correntes pedagógicas existentes.

5 PERCEPÇÕES DOS AUTORES: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta do paradigma multidimensional de Benno Sander (1995) propõe uma visão totalizadora da educação, mas sem perder de vista a marca da racionalidade weberiana³ ao apresentar no topo da pirâmide dimensões substantivas e instrumentais, para observação sob o periscópio de dimensões analíticas **intrínsecas** e **extrínsecas**. Assim, as dimensões substantivas se pautam em princípios de valor (cultural, analisado sob a perspectiva intrínseca; e política sob a ótica de dimensões extrínsecas), numa espécie de prenúncio para o atendimento das demandas da comunidade, no âmbito do desenvolvimento humano, avaliados por critérios de relevância e efetividade, potenciais agentes promotores da consciência individual e emancipação humana (SOARES, 2010).

O fato de Sander (1995) apresentar através de suas análises, o papel ideológico das representações sociais dos diversos modelos de gestão, adaptados às organizações educacionais no Brasil, não significa que o paradigma multidimensional que apresenta esteja distante daqueles característicos das organizações privadas, e se constituem como instrumentos de reprodução dos interesses dos setores da sociedade que detêm o poder econômico, especialmente por manter conceitos como eficiência, eficácia e efetividade.

³ Para Weber os processos pelos quais **o pensamento racional**, ou a **racionalidade**, impactou as instituições modernas como o Estado, os governos e ainda o âmbito cultural, social e individual do sujeito moderno. A **racionalidade** ou a **racionalização**, para Weber, possui aspectos distintos que se diferenciam a partir do contexto nos quais eles são observados. A racionalização de um pesquisador que busca apreender o mundo por intermédio da observação sistemática e metódica do mundo é diferente da racionalização do cálculo que busca um fim específico. Essa diferença, no entanto, não os separa, mas os distingue em sua abordagem. Na classificação das diversas formas de racionalidade, Weber determina quatro principais: a racionalidade formal, a racionalidade substantiva, a racionalidade meio finalística e a racionalidade quanto aos valores.

Embora os pesquisadores e pensadores da gestão no campo da educação pública recorram aos conceitos da administração, o fazem ressaltando que os termos (quando utilizam) seguem uma orientação epistemológica que não compactua com as posturas individualistas e funcionalistas da racionalidade instrumental, visto que em última instância estão apegadas a um compromisso social na educação e na sociedade.

Ao tratarmos da dimensão acadêmica, o processo de Implantação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de um curso de graduação presencial analisado pelos técnicos (analistas universitários) é a oportunidade da decisão interdisciplinar. Para Nádia Fialho (2016) vários saberes podem pactuar um esforço de vontade coletiva de todos que fazem a gestão desses cursos, indo além da ideia do uso das regras contidas em documentos oficiais, por vezes pouco discutidos e excessivamente burocráticos, impostos ao coletivo dos que nele estão envolvidos, descaracterizando por completo a autonomia universitária e comprometendo a formação de uma gestão pactuada com a dimensão pedagógica.

Verificamos assim, como resultado deste trabalho, as percepções dos autores para o campo da gestão da dimensão pedagógica demonstrando que vai além do sentido de mobilizar as pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de decisão diante dos objetivos sociais e políticos da organização educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou a percepção de base empírica dos analistas universitários da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, instituição formada por sua atuação na construção das séries históricas da gestão universitária que podem contribuir para a ampliação do papel estratégico da PROGRAD na estruturação da gestão da dimensão pedagógica dos autores em seus trabalhos administrativos, técnico e pedagógico.

O caminho percorrido, na tentativa de elucidar a pesquisa, detiveram como aporte teórico os estudos de Peter Drucker (1987) e Benno Sander (1995) para identificar e apresentar sob a perspectiva de “dimensão” nos processos de administração e gestão educacional, valores integrantes e dimensionais para o cumprimento de missão das organizações, tanto públicas quanto privadas, especialmente naquelas que se dedicam à educação.

Esta análise se deteve ainda em investigar os elos condutores de interação entre a PROGRAD e seus analistas universitários, tendo como respaldo as pesquisas de servidores técnicos e docentes, que se debruçaram em estudar as práticas da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação no processo de tomada de decisão da UNEB em seu modelo multicampi e na gestão da dimensão pedagógica do sistema educacional.

A partir das abordagens comparativas expostas e explicitadas pelos vieses teóricos, os autores passaram à condução das suas análises cruzando-as com a experiência vivida no ambiente da UNEB, notadamente na Assessoria Técnica para Assuntos de Implantação e Reconhecimento dos cursos (ASTEP) setor da PROGRAD, identificando alguns vetores inibidores de desempenho que conduzam a ações do campo da gestão da dimensão pedagógica e técnica na Universidade do Estado da Bahia.

REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- DRUCKER, Peter. **Fator humano e desempenho**. São Paulo: Pioneira, 1987.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 237.
- FIALHO, Nádia Hage. Dimensão pedagógica da gestão de sistemas educacionais. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, v. 6, n. 1, p. 51-73, jan./jun. 2016.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.
- SOARES, Vanessa Burlon. **Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão**. 2010, 139f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, 2010.

UNIVERSIDADE do Estado da Bahia. **Regimento Interno**. Salvador, 2012.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. v. 1 e 2, Brasília: UnB, 2004.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Parte 1. São Paulo: Cortez, 1995.

Luzivan José da Silva¹

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que tem como tema a transparência pública. Ele se propõe analisar a prática da transparência ativa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) da região Nordeste do Brasil a partir da Lei de Acesso à Informação (LAI). Com uma abordagem quanti-qualitativa, trata-se de um estudo descritivo e, quanto aos aspectos procedimentais, uma pesquisa de campo, documental e bibliográfica. A coleta de dados se deu por meio de navegação orientada pelos sítios eletrônicos dos Institutos. Depois de uma análise comparativa subsidiada pela técnica da estatística descritiva, observou-se, dentre outros, os seguintes resultados: nenhum dos IFs cumpre de forma integral os requisitos exigidos pela LAI no tocante à transparência ativa; 63,63% dos Institutos não disponibilizam em seu sítio eletrônico respostas a perguntas mais frequentes da sociedade; 72,72% dos IFs não divulgam os registros completos dos procedimentos licitatórios (edital, resultado e contrato celebrado) dos últimos 6 meses. Apesar desses pontos negativos, foram identificados também os seguintes aspectos positivos: todos os IFs disponibilizam informações sobre suas despesas e 90,9% dos Institutos analisados disponibilizam registros sobre os repasses ou transferências de recursos financeiros.

Palavras-chave: Transparência. Lei de acesso à informação. Institutos Federais.

1 INTRODUÇÃO

A transparência vem se consolidando como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de um bom governo (MENDIETA, 2012). Um dos fatores que justifica esse panorama é o declínio dos regimes autoritários e o consequente fortalecimento da democracia em vários países (DUTRA, 2015).

Muito embora o sigilo tenha perdurado ao longo de séculos como a chave do poder em vários governos (MENDIETA, 2012), o fortalecimento da democracia tem impulsionado a

¹ Mestre em Gestão Pública (UFRGS), Especialista em Tecnologias e Educação a Distância (Centro Universitário Barão de Mauá), Graduado em Design Gráfico (IFPE). Programador Visual do Instituto Federal da Paraíba. E-mail: luzivansilva@hotmail.com.

promulgação de Leis de Acesso à Informação no mundo todo, inclusive, na América Latina. Dutra (2015) menciona em seus estudos que enquanto nos governos autoritários o sigilo é indispensável, nos democráticos a transparência é a regra a ser seguida.

Nessa perspectiva, após 23 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou o processo de redemocratização no país, o Brasil aprova a sua Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527/2011, que visa regulamentar o direito fundamental de acessar informações públicas inserido no art. 5º da Carta Magna, ampliando assim as discussões sobre a transparência nos órgãos públicos.

A Lei de Acesso à Informação (LAI) prevê em seu bojo uma série de informações, que serão apresentadas mais à frente, que devem ser disponibilizadas nos sítios eletrônicos das instituições públicas independente de solicitações, o que a literatura denomina de transparência ativa, conforme Ferreiro Yazigi (1999) e Mendieta (2012). Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar a prática da transparência ativa nos Institutos Federais (IFs) da região Nordeste do Brasil a partir da Lei de Acesso à Informação. Para tal foi utilizada a técnica de navegação orientada baseada nos estudos de Amorim (2012), conforme será exposto mais à frente.

O presente estudo se justifica por assumir uma importância no sentido de contribuir para o fomento da transparência pública no Brasil e, por conseguinte, impulsionar o pleno gozo do direito à informação que cada cidadão brasileiro possui.

Ainda a título de introdução vale mencionar alguns elementos limitadores do estudo em foco. O primeiro deles é o fato de a coleta de dados ter se restringido apenas aos sítios eletrônicos, sem realizar entrevistas com os agentes públicos envolvidos com a transparência nos IFs analisados. Mas tal restrição foi proposital, tendo em vista que a ideia era observar a prática da transparência, sobretudo, do ponto de vista de um cidadão comum que necessita ter acesso a uma determinada informação pública. Todavia, buscou-se minimizar tal limitação por meio de um refinamento maior na elaboração do instrumento de coleta de dados, bem como nos procedimentos de análise.

Além disso, outro fator a ser considerado é o dinamismo com o qual muitas informações podem ser alteradas nos sítios eletrônicos dos órgãos analisados, gerando uma necessidade de acompanhamento contínuo e sistêmico, o que não pode ser contemplado por este estudo que se limitou a coletar dados durante o recorte temporal de 47 dias.

É preciso registrar ainda que durante a pesquisa empírica, vários órgãos públicos deflagraram greve no Brasil, inclusive, muitos dos IFs analisados, o que pode ter influenciado

nos resultados, haja vista que os servidores diminuem consideravelmente o ritmo de trabalho em seus respectivos setores. Porém, como uma forma de também atenuar este fator limitador, todos os sítios eletrônicos foram analisados duas vezes em períodos distintos durante a coleta de dados, a fim de se observar possíveis alterações nas informações disponibilizadas.

2 TRANSPARÊNCIA ATIVA

A transparência ativa, seja por ato voluntário do organismo público ou por obrigação imposta por lei, trata-se da disponibilização de informações concernentes ao desempenho do Estado ou das organizações sem que haja uma demanda por parte do cidadão, órgão de controle ou qualquer outra instituição nacional ou internacional. Segundo Ferreiro Yazigi (1999) essas informações sobre a gestão dos bens e serviços públicos devem ser difundidas de forma sistêmica e periódica.

Devem ser publicadas todas as informações necessárias para que a sociedade tenha condições de avaliar as ações dos agentes públicos. Informações como orçamento, contratos, metas administrativas, indicadores de desempenho da gestão, funções e atribuições do órgão público e de seus servidores, dentre outras. Ferreiro Yazigi (1999) fala da importância de existir um histórico dessas informações para possibilitar a comparação entre períodos de tempo distintos.

A transparência ativa, segundo Mendieta (2012), baseia-se no fornecimento de dados compatíveis e reutilizáveis, bem como todas as informações necessárias para compreender e controlar o funcionamento do Estado. Para Ferreiro Yazigi (1999) a transparência ativa se configura em um instrumento central da modernização do Estado, haja vista que tal prática subsidia a sociedade na cobrança do cumprimento dos direitos sociais.

Dentre os estudos já realizados no Brasil sobre esse tipo de transparência está o que foi desenvolvido por Machado, Marques e Macagnan (2013) que verificou o nível de transparência ativa da gestão pública das capitais brasileiras e mostrou que após um ano de vigência da LAI, nenhuma das 26 capitais analisadas (o Distrito Federal não foi incluído na pesquisa), cumpria totalmente os requisitos da lei. As principais lacunas observadas foram referentes à divulgação de informações sobre repasses e transferências de recursos e acompanhamento de programas, projetos, ações e obras.

No mesmo ano de 2013 foi realizada também uma pesquisa sobre transparência ativa no âmbito da administração federal que objetivou analisar a conformidade dos sítios

eletrônicos das autarquias federais com a Lei nº 12.527/2011 (CAVALCANTI; DAMASCENO; SOUZA NETO, 2013).

A amostra desse estudo foi composta por 30 autarquias federais, dentre elas, 60% foram Universidades e Institutos Federais, órgãos vinculados ao Ministério da Educação (MEC). Os resultados revelaram que apenas 66% das autarquias cumpriam os requisitos mínimos exigidos na LAI, ou seja, 34% não cumpriam plenamente a LAI. A pesquisa mostrou ainda que a maioria das instituições que não atendia aos requisitos era composta pelas Universidades e IFs. As principais deficiências informacionais estavam relacionadas com a classificação de sigilo das informações, disponibilização dos contratos administrativos e a possibilidade de gravação dos relatórios de gestão em vários formatos de arquivos.

3 ACESSO À INFORMAÇÃO NO BRASIL

Jardim (1999) fala que a opacidade informacional é um elemento estrutural do Estado brasileiro. A opacidade percebida por ele à época de seus estudos não era uma questão de governo, tratava-se de um atributo do Estado e um tributo que a sociedade civil pagava. Para o referido autor, as ações voltadas para desenvolver uma cultura de transparência, forjadas no que ele chamou de acidentado percurso do Estado, eram insuficientes para minimizar a histórica opacidade informacional enraizada no país.

É possível compreender melhor essa opacidade informacional no Brasil mencionado por Jardim (1999) quando suas afirmações são associadas com os estudos de Nunes (2003) onde este revela que muitas das práticas patrimonialistas e burocráticas arraigadas na cultura política do Brasil se constituem barreiras para o aperfeiçoamento da gestão pública no país. Dutra (2015), por sua vez, aponta que uma dessas práticas é exatamente o sigilo ou opacidade informacional, conforme denomina Jardim (1999).

Apesar de Jardim (1999) ter observado fortes limitações da transparência frente à cultura do sigilo no país, não se pode negar que o Brasil já avançou bastante no que diz respeito a esse tema. Uma prova disso, por exemplo, é a posição que o país atingiu no Global Right to Information Rating 2016². O Brasil ficou em 22º no ranking que é composto por 111

² O Global Right to Information Rating é um ranking desenvolvido com base em 61 indicadores que estão divididos em sete categorias: direito de acesso; escopo; procedimentos de solicitação; exceções e recusas; apelações; sanções e proteções; e medidas promocionais, cuja pontuação total é de 150 pontos. Os detalhes sobre a metodologia utilizada na avaliação, bem como informações sobre as organizações responsáveis, Centre for Law and Democracy e Access Info Europe, podem ser acessadas no site do estudo. Disponível em: <<http://www.rti-rating.org/methodology/>>.

países, ficando à frente, inclusive, de países como Suécia, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Finlândia e Colômbia que promulgaram leis de acesso à informação bem mais cedo que o Brasil (GLOBAL RIGHT TO INFORMATION, 2016).

A Constituição de 1988 foi um dos passos importantes nesse avanço, haja vista que trouxe no bojo do seu art. 5º o direito fundamental de acesso à informação, presente no inciso XXXIII:

Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (BRASIL, 1988).

O art. 37 da Constituição também é apontado por Amorim (2012) como outro dispositivo constitucional importante sobre acesso à informação. Esse artigo põe a publicidade como um dos princípios norteadores da administração pública. Para Amorim (2012), esse princípio consagra que todos os atos praticados por qualquer agente público devem ter ampla divulgação, a fim de se garantir a transparência da administração pública, pela qual se viabiliza o controle desta.

Dutra (2015) elenca alguns instrumentos normativos (leis e decretos) que também trataram do acesso à informação pública no Brasil antes de 2011, ano em que a LAI foi aprovada. Esses instrumentos normativos contribuíram para o avanço da transparência no país.

O Quadro 1 aponta esses dispositivos acompanhados de suas respectivas sínteses.

Lei/Decreto	Conteúdo
Lei nº 8.159, de 1991	Trata da política nacional de arquivos públicos e privados e já previa que todos os cidadãos tinham direito de receber informações dos órgãos públicos, sob pena de responsabilização para aqueles que não cumprissem o prazo. Porém, não determina como se dará o acesso às informações. O capítulo que trata do acesso e do sigilo de documentos públicos, que previa, por exemplo, o sigilo de 30 anos (prorrogáveis por mais 30) aos documentos restritos relacionados à segurança nacional foi alterado pela LAI.
Lei nº 9.051, de 1995	Trata da expedição de certidões para a defesa de direitos e esclarecimentos de situações, estabelecendo um prazo de 15 dias para a expedição dos documentos a partir do registro do pedido no órgão expedidor.
Decreto nº 2.134, de 1997	Tratava da categorização e do acesso aos documentos públicos e sigilosos. O decreto também estabelecia que todo órgão público que tinha documentos sigilosos sob custódia deveria constituir uma Comissão Permanente de Acesso. Foi revogado pelo Decreto 4.553/2002.
Lei nº 9.507, de 1997	Conhecida como Lei do <i>Habeas Data</i> , que regula o direito de acesso a informação e trata dos processos de <i>Habeas Data</i> . Considera público os bancos de dados que não são privativos dos órgãos detentores da informação e estabelece o prazo de 48h, a partir da apresentação do requerimento, para o deferimento (ou indeferimento) do pedido.

Decreto nº 2.910, de 1998	Estabelecia regras para a proteção de documentos e demais materiais de natureza sigilosa. Foi revogado pelo decreto 4.553/2002.
Decreto nº 2.942, de 1999	Tratava da política nacional de arquivos públicos. Foi revogado pelo Decreto 4.073 de 2002.
Lei Complementar nº 101, de 2000	Conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal, prevê a transparência na gestão fiscal, disponibilizando o acesso às informações referentes a despesas e receitas públicas.
Decreto nº 4.073, de 2002	Regulamenta a Lei 8.159/1991. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ) e sobre o Sistema Nacional de Arquivos (SINAR). Trata da gestão de documentos e das Comissões Permanentes de Avaliação de Documentos. Estabelece que arquivos privados de pessoas físicas ou jurídicas, que contenham documentos relevantes para a história, a cultura e o desenvolvimento nacional, podem ser declarados de interesse público e social mediante decreto presidencial.
Decreto nº 4.553, de 2002	Dispunha sobre a proteção, classificação e acesso a dados, documentos e informações públicas de caráter sigilosos. Foi revogado pelo Decreto 7.845/2012.
Decreto nº 5.301, de 2004	Estabelecia a Comissão de Averiguação e Análise de Informações Sigilosas e restaura os antigos prazos de sigilo de documentos. Revogado pelo decreto nº 7.845, de 2012.
Lei nº 11.111, de 2005	Regulamentava a parte final do inciso XXXIII do art. 5º da Constituição Federal, que determina que o acesso a documentos do governo é direito de todos e só deve ser restringido em caso de sigilo. Foi revogada pela LAI.
Lei Complementar nº 131, de 2009	Conhecida como Lei Capiberibe, acrescenta alguns dispositivos à Lei de Responsabilidade Fiscal, determinando a disponibilização em tempo real de informações sobre a execução orçamentária em todas as esferas de governo.

Quadro 1 - Dispositivos normativos, anteriores à LAI, sobre acesso à informação

Fonte: Adaptado de Dutra (2015).

Dentre as ações que corroboraram para o avanço do acesso à informação no Brasil, está a criação do Portal da Transparência pelo Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU), em 2004, cujo propósito é ampliar a transparência da gestão pública, permitindo o acompanhamento da execução orçamentária do Governo Federal pelo cidadão.

Mas foi com a aprovação da Lei nº 12.527/2011 que o Brasil viria consolidar e definir o marco regulatório do acesso às informações públicas. A LAI regulamenta o direito constitucional à informação previsto no art. 5º da Carta Magna. Ela prevê que qualquer pessoa (física ou jurídica) pode solicitar e receber informações dos órgãos públicos, tornando dessa forma o acesso uma regra e criando procedimentos, prazos e normas para a aplicação das exceções. Apesar da LAI ter sido aprovada em 2011, ela só entrou em vigor no ano de 2012, mesmo ano em que passou a vigorar também o Decreto nº 7.724/2012, cujo objetivo é regulamentar a Lei de Acesso à Informação, estabelecendo procedimentos, no âmbito do Poder Executivo Federal, para a garantia do acesso à informação e para a classificação de informações sob restrição de acesso, observados grau e prazo de sigilo.

A LAI, em consonância com os princípios básicos da administração pública, dispõe sobre aspectos procedimentais que precisam ser observados pelos governos nacional e subnacional. O instrumento propõe as seguintes diretrizes em seu art. 31:

- I - observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção;
- II - divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações;
- III - utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação;
- IV - fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública;
- V - desenvolvimento do controle social da administração pública. (BRASIL, 2011).

Além dessas diretrizes, a LAI frisa em seu art. 8º que é dever dos órgãos e entidades públicas disponibilizar as informações de interesse público independente de requerimento e isso deve ser feito em lugar de fácil acesso. Para tal, eles podem utilizar todos os meios e instrumentos legítimos, todavia, a disponibilização em sítios eletrônicos é obrigatória. No mínimo, os órgãos e entidades devem disponibilizar:

- I - registro das competências e estrutura organizacional, endereços e telefones das respectivas unidades e horários de atendimento ao público;
- II - registros de quaisquer repasses ou transferências de recursos financeiros;
- III - registros das despesas;
- IV - informações concernentes a procedimentos licitatórios, inclusive os respectivos editais e resultados, bem como a todos os contratos celebrados;
- V - dados gerais para o acompanhamento de programas, ações, projetos e obras de órgãos e entidades; e
- VI - respostas a perguntas mais frequentes da sociedade. (BRASIL, 2011).

O Decreto 7.724/2012 reforça tais exigências ao tratar da transparência ativa nos órgãos públicos. É nesse ponto que o presente estudo está ancorado, analisando as informações disponibilizadas nos sítios eletrônicos dos IFs da região Nordeste brasileira.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é parte constituinte de uma pesquisa maior fruto de um mestrado em gestão pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Com uma abordagem quanti-qualitativa, o presente estudo se propôs analisar a prática da transparência ativa nos Institutos Federais da região Nordeste brasileira a partir da Lei de Acesso à Informação. Com base na taxonomia apresentada por Vergara (2009), pode-se dizer que,

quanto aos fins, tratou-se de uma pesquisa descritiva. Quanto aos meios, constituiu-se, ao mesmo tempo, uma pesquisa de campo, documental e bibliográfica.

O universo da pesquisa foi composto pelos 38 IFs existentes no Brasil, presentes em todos os Estados, perfazendo um total de 644 unidades (campi), de acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016). A amostra, por sua vez, limitou-se aos 11 Institutos da região Nordeste. Considerou-se na seleção da amostra o fato de a referida região abarcar a maior parte dos IFs no país (199 campi e 2 polos de inovação) e, além disso, o interesse do pesquisador por ser servidor de um dos órgãos analisados.

A coleta de dados foi realizada por meio de navegação orientada pelos sítios eletrônicos dos IFs entre o período de 09 de novembro a 26 de dezembro de 2016. Escolheu-se essa técnica a partir da observação dos estudos realizados por Amorim (2012) sobre a relação entre democracia, internet e as cidades, onde analisou-se a transparência de gestão nos sítios eletrônicos das capitais brasileiras. Conforme Amorim (2012), a navegação orientada tem o intuito principal de juntar um conjunto de dados, informações e observações necessários para a análise do problema de pesquisa em evidência.

O instrumento que norteou a coleta de dados foi resultado de uma adaptação de outros instrumentos utilizados por algumas instituições brasileiras em trabalhos desenvolvidos no país. Um desses trabalhos é o Índice de Transparência do Poder Legislativo criado pelo Senado Federal e que objetiva mensurar a transparência do Poder Legislativo em quatro dimensões: transparência legislativa, transparência administrativa, participação e controle social e aderência à LAI (SENADO, 2016).

Outra fonte para elaboração do instrumento de coleta de dados foi o Ranking Nacional de Transparência que é coordenado pelo Ministério Público Federal (MPF) e desenvolvido com base em instrumento elaborado pela Estratégia Nacional de Combate à Corrupção e à Lavagem de Dinheiro (ENCCLA) onde é feita uma análise nos Estados e Municípios que mensura o grau de cumprimento de leis referentes à transparência no país (RANKING DA TRANSPARÊNCIA, 2016). A Escala Brasil Transparente (EBT) criada pela CGU foi outra referência utilizada, essa metodologia também visa mensurar a transparência pública no Brasil e foi desenvolvida para subsidiar a CGU no cumprimento de suas funções. Além desses referenciais, foram incorporados também elementos presentes no Art. 8º da LAI.

O instrumento elaborado é formado por três partes chamadas de dimensões que possuem pesos diferentes: 1ª dimensão – transparência ativa (40 pontos), 2ª dimensão – transparência passiva (40 pontos) e 3ª dimensão – boas práticas para fomentar a transparência (20 pontos), juntas totalizam 100 pontos que é a pontuação máxima que as organizações podem atingir. Para efeito deste estudo, foi considerado apenas a 1ª dimensão que trata da

transparência ativa dos IFs. A dimensão em foco é formada por 19 indicadores que possuem diferentes ponderações, de acordo com a especificidade de cada um.

Alguns dos indicadores utilizados buscaram identificar apenas a existência da prática ou não na instituição, sem se preocupar com possíveis variações da mesma, ou seja, 0(zero) ponto quando não foi identificada a prática relacionada com a transparência e 1(um) ponto quando foi possível percebê-la. Para outros indicadores, porém, fez-se necessário o estabelecimento de pesos diferenciados, uma vez que eles objetivavam identificar algumas variações que estavam vinculadas com a qualidade da informação disponibilizada. Tais variações precisaram ser consideradas em virtude de refletirem diretamente no nível de transparência da prática apresentada. Para melhor compreensão toma-se como exemplo o indicador denominado ‘Registros das Despesas da Instituição’ que possuía a seguinte escala de peso: 1(um) para o IF que disponibilizava sua execução orçamentária de maneira detalhada, 0,66(sessenta e seis centésimos) para o órgão que permitiu o acesso de forma simplificada, 0,33(trinta e três centésimos) para a instituição que disponibilizava a informação incompleta e, por fim, 0(zero) caso não fosse encontrada a informação desejada. O Quadro 2 apresenta os indicadores utilizados no estudo.

REFERÊNCIA	INDICADORES	PONTUAÇÃO	PESO DA DIMENSÃO
LAI	Registro das competências e estrutura organizacional	1 = Completo 0,66 = Básico 0,33 = Insuficiente 0 = Não há ou não encontrado	40
	Registro de endereços e telefones das respectivas unidades e horários de atendimento ao público		
	Registros de quaisquer repasses ou transferências de recursos financeiros		
	Registros das despesas da instituição		
	Informações dos últimos 6 meses concernentes a procedimentos licitatórios, inclusive os respectivos editais e resultados, bem como aos contratos celebrados		
	Disponibilização de informações para o acompanhamento de programas, ações, projetos e obras do órgão		
	Disponibilização no sítio eletrônico de respostas a perguntas mais frequentes da sociedade		
	O sítio eletrônico possui ferramenta de pesquisa de conteúdo que permita o acesso à informação de forma objetiva, transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão		

	Possibilita a gravação de relatórios em diversos formatos eletrônicos, inclusive abertos e não proprietários, tais como planilhas e texto, de modo a facilitar a análise das informações		
	Frequência em que as informações como receitas e despesas, repasses ou transferências de recursos financeiros são atualizadas.	1 = Semanal 0,66 = Mensal 0,33 = Aleatória 0 = Não há ou não encontrado	
ÍNDICE DO PODER LEGISLATIVO	Divulgação de servidores efetivos e comissionados com seus respectivos nome, lotação, cargo, função e remuneração	1 = Completo 0,66 = Básico 0,33 = Insuficiente 0 = Não há ou não encontrado	
	Divulgação de servidores aposentados e de pensionistas com suas respectivas remunerações		
	Divulgação de terceirizados e estagiários com suas respectivas remunerações		
	Registros das receitas da instituição		
ÍNDICE DO MPF	Divulgação de gastos com diárias e passagens identificando o favorecido bem como data, destino, cargo e motivo da viagem		
	Disponibilização de relatório de gestão do ano anterior		
ESCALA BRASIL TRANSPARENTE	Exposição da LAI no sítio eletrônico	1 = Sim	
	Regulamentação da classificação de sigilo das informações	0 = Não	
	Regulamentação de instâncias recursais		

Quadro 2 - Indicadores para análise da transparência ativa nos IFs.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A pontuação foi calculada pela soma dos pontos obtidos pelos indicadores, logo em seguida o resultado dessa soma foi dividido pela quantidade de indicadores que compunham a dimensão e, por fim, multiplicou-se tudo pelo peso estabelecido para a dimensão. Para melhor compreensão, segue a representação da fórmula matemática utilizada:

$$D1 = \frac{(i1+i2+i3...+i19)}{19} \times 40$$

D1 = Dimensão 1 (transparência ativa)
 i1, i2, i3... i19 = Pontuação obtida em cada indicador
 19 = Quantidade de indicadores da dimensão
 40 = Peso da dimensão

Por fim, calculada a pontuação de cada um dos Institutos, foi possível realizar um *ranking* de transparência ativa e, além disso, foram ressaltados os principais aspectos positivos e negativos identificados por meio de uma análise comparativa subsidiada pela técnica da estatística descritiva.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados revelam a situação da transparência ativa nos IFs em relação ao cumprimento da LAI. A Tabela 1 mostra a pontuação atingida por cada instituição, onde o Instituto Federal do Ceará atingiu o 1º lugar com 25,83 pontos. O Instituto Federal de Alagoas e o Instituto Federal do Maranhão obtiveram o mesmo desempenho, ficando iguais em 6º lugar no *ranking* com 17,43 pontos cada.

Colocação	Instituição	Pontuação
1º	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	25,83
2º	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	25,11
3º	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	23,74
4º	Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO PE)	23,72
5º	Instituto Federal de Sergipe (IFS)	23,01
6º	Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	17,43
6º	Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	17,43
7º	Instituto Federal do Piauí (IFPI)	17,41
8º	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	16,75
9º	Instituto Federal Baiano (IF BAIANO)	16,71
10º	Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	15,3

Tabela 1 - Ranking de transparência ativa dos Institutos Federais.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da navegação orientada (2017).

A pontuação máxima que cada órgão poderia atingir era de 40 pontos. A Tabela 1 revela que cerca de 54,54% dos IFs não alcançaram sequer metade dessa pontuação, ou seja, 20 pontos. O estudo mostrou que nenhum dos IFs atende plenamente os requisitos exigidos na LAI, nem mesmo aqueles que mais se destacaram positivamente no *ranking*. Por exemplo, item simples como disponibilizar respostas a perguntas mais frequentes da sociedade não é cumprido por sete instituições, o que representa 63,63% do total. Outro aspecto básico que é desconsiderado por todos os IFs é o que está previsto no §3 do art. 8º da LAI (BRASIL, 2011) onde diz que os sítios eletrônicos dos órgãos públicos devem possibilitar a gravação de relatórios em diversos formatos eletrônicos, o que não acontece nos IFs, pois 100% deles só disponibilizam os arquivos em PDF, o que dificulta a manipulação dos dados neles contidos.

O estudo identificou também que um dos problemas é a desatualização das informações publicizadas. Foi possível perceber que não há uma frequência estabelecida na atualização de informações como despesas, repasses ou transferências de recursos financeiros, gastos com diárias e passagens na maioria dos Institutos. Verificou-se que apenas o IFPB (3º colocado no ranking) atualiza esses tipos de informações mensalmente.

Outro elemento também relacionado ao quesito atualização é a divulgação de procedimentos licitatórios. Buscou-se encontrar informações sobre licitações durante os últimos 6 meses, levando em consideração o período em que a coleta de dados foi realizada. Constatou-se que 72,72% dos IFs não possuíam registros de todas as licitações durante o período ou divulgavam informações incompletas, omitindo o edital, o resultado final da licitação ou o contrato celebrado. Verificou-se que apenas alguns campi costumam disponibilizar informações dessa natureza. Além de se identificar a inconstância na atualização das informações, percebeu-se que há incompletude das mesmas.

Um aspecto positivo é que todos os IFs divulgam informações sobre as suas despesas. O IFPB aparece como o órgão que melhor faz essa divulgação, pois através da integração do SUAP³ e do Tesouro Gerencial pela realizada pela Diretoria de Tecnologia da Informação da instituição é possível a sociedade acompanhar as despesas de forma detalhada e atualizada (IFPB, 2016). A navegação orientada, porém, mostrou que nos sítios eletrônicos dos IFBA, IFAL e IF BAIANO, as despesas são disponibilizadas ao público em geral apenas nos relatórios de gestão das instituições o que pode dificultar o acompanhamento da sociedade, tendo em vista que esses tipos de relatórios são gerados, via de regra, uma vez por ano.

No que concerne aos registros sobre os repasses ou transferências de recursos financeiros realizados pelos IFs, 90,9% deles divulgam esses registros, apenas o IFMA não os disponibilizam, pois não foi encontrado nenhum tipo de informação no sítio eletrônico desse órgão. Porém, vale frisar que 36,36% dos Institutos que permitem o acesso às informações em questão, ou as informações são muito resumidas, simplificadas ao ponto de não permitirem inferências contundentes pelo cidadão, ou ficam disponíveis em locais de difícil acesso.

Em relação às informações sobre programas, ações, projetos e obras, todos os IFs disponibilizam com destaque para o IF SERTÃO PE que mostrou ser o órgão que melhor detalha as informações sobre esses temas. Porém, 63,63% disponibilizam informações incompletas, sem mencionar as pessoas envolvidas nos projetos e programas, nem explicar a finalidade dos mesmos, dando apenas uma sucinta descrição do que são. Além disso, não especificam como estão os andamentos das obras, o quanto já se gastou e o que falta para concluir. Ou seja, faltam dados que permitam o real acompanhamento das ações desses IFs.

³ O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), desenvolvido e mantido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), é utilizado por mais de 20 Institutos em todo o Brasil, tem o objetivo de auxiliar os órgãos nos processos administrativos e acadêmicos. O Tesouro Gerencial, por sua vez, trata-se de um sistema da Secretaria do Tesouro Nacional que possibilita consultar informações do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), cuja finalidade é realizar todo o processamento, controle e execução financeira, patrimonial e contábil do Governo Federal.

A ferramenta de pesquisa de conteúdo disponibilizada em cada sítio eletrônico dos IFs foi outro item analisado. Percebeu-se que 8 instituições (IFRN, IFPI, IFPE, IFPB, IFCE, IFBA, IFAL e IFS) possuem uma ferramenta de fácil utilização, não exigindo alto conhecimento técnico para o seu manuseio. A ferramenta encontrada nesses sítios permite o acesso às informações de maneira objetiva e clara, possibilitando a busca avançada por meio de filtros de pesquisa.

As outras 3 instituições (IFMA, IF SERTÃO PE e IF BAIANO) possuem ferramenta de busca de fácil manuseio e com linguagem de simples compreensão, não dispondo, porém, da opção de busca avançada, elemento importante quando se procura uma informação num emaranhado de outras, o que geralmente ocorre em sítios eletrônicos como os dos IFs.

A partir dos indicadores utilizados com base no Índice do Poder Legislativo, criado pelo Senado Federal para mensurar a transparência do Poder Legislativo, pode-se verificar que 90,9% dos IFs disponibilizam informações sobre nome, lotação, cargo, função e remuneração dos servidores efetivos e comissionados. Apenas no sítio eletrônico do IFBA não foi encontrado nenhum tipo de informação dessa natureza. Cerca de 63,64% dos IFs disponibilizam link para a seção que informa os dados sobre os servidores no Portal de Transparência do Governo Federal e 27,27% disponibilizam informações em relatórios de gestão ou em área específica no sítio eletrônico. No entanto, cerca de 54,54% dos IFs não divulgam informações sobre aposentados e pensionistas. A situação também no tocante aos dados sobre terceirizados e estagiários deixa a desejar, pois mais de 90% dos IFs disponibilizam informações insuficientes sobre essas categorias de colaboradores do serviço público. As informações encontradas são superficiais e não permitem a sociedade saber, por exemplo, as funções e proventos das pessoas, nem em quais setores estão trabalhando.

Ainda tomando como referência indicador utilizado pelo Índice do Poder Legislativo, observou-se que 2 dos Institutos, IFPE e IFMA, não divulgam informações sobre as suas receitas, pois não foram encontrados nenhum tipo de dados sobre elas. Vale frisar ainda que, aproximadamente, 56% dos IFs que disponibilizam informações dessa natureza, o fazem de maneira precária, seja pela superficialidade dos dados, seja pelo difícil acesso a eles.

Verificou-se também na pesquisa que 2 IFs não divulgam relatório de gestão do ano anterior (exercício 2015), são eles o IFPE e o IFMA. Vale salientar a importância deste documento, não apenas para prestação de contas aos órgãos de controles como o Tribunal de Contas da União (TCU), mas para a sociedade como um todo, tendo em vista que ele é uma das fontes de dados para que o cidadão possa acompanhar as ações da gestão do órgão.

Com base na Escala Brasil Transparente, mecanismo criado pela CGU para avaliar a transparência pública no Brasil, buscou-se saber se os Institutos expõem a LAI em seus sítios eletrônicos, se há regulamentação da classificação de sigilo das informações e se há também algum tipo de regulamentação das instâncias recursais para os pedidos de informação. Quanto à exposição da LAI, somente os IFPI e IFPE não cumprem esse item, pois não foi possível localizar a lei nos sítios eletrônicos desses órgãos, mesmo usando o mecanismo de busca em seus respectivos sítios eletrônicos. Em relação à classificação de sigilo das informações, 45,45% das organizações estudadas ainda não realizaram a regulamentação dessa classificação ou não informaram se possuem informações sigilosas. Além disso, identificou-se que nenhum dos IFs regulamentou as instâncias recursais para quando um pedido de informação for negado ou respondido em inconformidade com o que foi solicitado. É possível até que haja tal regulamentação, mas não foi divulgada por nenhum dos IFs.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a análise feita sobre a transparência ativa dos IFs da região Nordeste do Brasil, foi possível elencar os seguintes pontos positivos:

- todos os IFs disponibilizam informações sobre suas despesas;
- 90,9% dos Institutos analisados disponibilizam registros sobre os repasses ou transferências de recursos financeiros;
- 90,9% dos IFs divulgam informações sobre nome, lotação, cargo, função e remuneração dos servidores efetivos e comissionados;
- 81,8% disponibilizam o relatório de gestão do exercício anterior (ano de 2015).

Muito embora os pontos elencados evidenciem resultados animadores, foram identificados também muitas lacunas que necessitam de atenção, constituindo obstáculos para o amplo acesso à informação pública. São elas:

- a) nenhum dos IFs cumpre os requisitos presentes na LAI de forma plena;
- b) 63,63% dos Institutos não disponibilizam em seu sítio eletrônico respostas a perguntas mais frequentes da sociedade;

- c) nenhum dos IFs cumpre o que a LAI prevê quanto à possibilidade da gravação de relatórios em formatos eletrônicos diversos;
- d) a maioria dos IFs não providenciam frequente atualização de informações como despesas, repasses ou transferências de recursos financeiros, gastos com diárias;
- e) 72,72% dos IFs não divulgam os registros completos dos procedimentos licitatórios (edital, resultado e contrato celebrado) dos últimos 6 meses;
- f) cerca de 63,63% disponibilizam informações incompletas sobre seus programas, ações, projetos e obras;
- g) mais de 90% dos Institutos não divulgam informações sobre o quantitativo de seus terceirizados e estagiários com suas respectivas remunerações;
- h) 45,45% dos IFs não divulgam a classificação de informações sigilosas;
- i) nenhum dos IFs regulamentou internamente as instâncias recursais para pedidos negados ou respondidos em inconformidade.

Em virtude do que foi exposto, percebe-se que os Institutos Federais analisados ainda necessitam melhorar a prática da transparência ativa, a fim de tornar possível o efetivo acompanhamento de suas ações pelos cidadãos. Além disso, vale salientar, ainda a título de conclusão, a importância da realização de outros estudos para que haja uma contínua discussão em torno dessa relevante temática.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Paula Karini D. Ferreira. **Democracia e internet**: a transparência de gestão nos portais eletrônicos das capitais brasileiras. 2012. 347 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

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

BRASIL. Decreto nº 7.724, 16 de maio de 2012. Regulamenta a Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição. **Diário Oficial da União**, 16 maio 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7724.htm>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.527, 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no §2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm>. Acesso em: 6 jun. 2016.

CAVALCANTI, Joyce M. Medeiros; DAMASCENO, Larissa M. da Silva; SOUZA NETO, Manoel Veras de. Observância da lei de acesso à informação pelas autarquias federais do Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 18, p. 112-126, out./dez. 2013.

DUTRA, Luma Poletti. **Direito à informação em pauta: o uso da lei de acesso por jornalistas**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERREIRO YAZIGI, Alejandro. Dinero, política y transparencia: el imperativo democrático de combatir la corrupción. In: INTERNATIONAL ANTI-CORRUPTION CONFERENCE (IACC), 9., 1999. Durban, África do Sul, 1999. p. 1-10. Disponível em: <<http://anterior.cdc.gob.cl/wp-content/uploads/2015/03/AFERREIRO.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

GLOBAL RIGHT TO INFORMATION. **Report**. 2016. Disponível em: <<http://www.rti-rating.org/country-data/>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

IFPB. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/noticias/2016/05/ferramenta-informatizada-divulga-execucao-orcamentaria-do-ifpb>> Acesso em: 20 dez. 2016.

JARDIM, José Maria. **Transparência e opacidade do estado no Brasil: usos e desusos da informação governamental**. Niterói: EdUFF, 1999.

MACHADO, Vagner Naysinger; MARQUES, Simone Beatriz; MACAGNAN, Clea Beatriz. Nível de transparência da gestão pública das capitais brasileiras, segundo a Lei de Acesso à Informação, nas respectivas páginas eletrônicas disponíveis na Internet. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONTABILIDADE E AUDITORIA, 14., 2013, Lisboa. **Resumo...** Lisboa, 2013.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MENDIETA, Manuel Villoria. Transparencia y valor de la transparencia. Marco conceptual. In: ASENSIO, Rafael Jiménez; ÁLVAREZ, Jesús Lizcano; MENDIETA, Manuel Villoria. **La transparencia en los gobiernos locales: una apuesta de futuro**. Madrid: Fundación Democracia y Gobierno Local, 2012.

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília: ENAP, 2003.

RANKING DA TRANSPARÊNCIA. **Ministério Público Federal do Brasil**. Disponível em: <<http://www.rankingdatransparencia.mpf.mp.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

SENADO FEDERAL DO BRASIL. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/12/21/senado-lanca-indice-de-transparencia-do-legislativo>> Acesso em: 22 dez. 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PARTE II

GESTÃO DE PESSOAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E EQUIVALENTES

5 Relato de Experiência - **O Seminário de Integração dos Técnicos Administrativos em Educação da UFRJ (SINTAE UFRJ): dados sobre participação no evento e sobre formação do corpo técnico**

Gustavo Cravo de Azevedo¹

Maíta Carvalho de Almeida²

Patrícia Vieira da Silva³

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), assim como as demais Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) do país, vem passando, nas últimas décadas, por um período de expansão de suas atividades com a ampliação dos campi e o crescimento significativo no número de alunos, técnicos administrativos em educação (TAEs) e docentes. Como fator essencial para a compreensão desse crescimento, está o dimensionamento e a divulgação da produção de sua comunidade acadêmica. Para tanto, realiza-se, anualmente, uma série de eventos que visam a dar visibilidade a esses trabalhos.

No âmbito discente, ocorre, por exemplo, a Jornada de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC), um evento considerado de grande porte e complexidade que parte de uma ideia simples: todos os alunos que receberam uma bolsa de iniciação científica no período de um ano devem obrigatoriamente apresentar os resultados, parciais ou totais, de seus trabalhos na Jornada.

Já a produção docente, embora seja, sem dúvida, a mais amplamente publicada e publicizada dentro e fora da Universidade, apresenta uma maior dificuldade de mensuração. Importantes iniciativas como o ORCID, conhecido como o CPF do pesquisador⁴, além da Coleta CAPES, instrumento que coleta as informações sobre os programas de pós-graduação stricto sensu e subsidia o processo de avaliação realizado pela CAPES, colaboram bastante nessa tarefa.

¹ Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro da Comissão Organizadora do Seminário de Integração dos Técnicos Administrativos em Educação. Editor da Revista Práticas em Gestão Pública Universitária. E-mail: gustavocravo@pr4.ufrj.br.

² Graduanda em Produção Editorial (Escola de Comunicação/UFRJ). Bolsista do Programa de Bolsas em Projetos de Desenvolvimento Institucional (PBPD/IFUFRJ). E-mail: maitac.almeida@gmail.com.

³ Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Pessoal/UFRJ. Membro da Comissão Organizadora do Seminário de Integração dos Técnicos Administrativos em Educação. Editora da Revista Práticas em Gestão Pública Universitária. E-mail: patriciavieira@pr4.ufrj.br.

⁴ Open Researcher and Contributor ID. Disponível em: <http://orcid.org/>. Acesso em: 14 jun. 2016.

Mas no que tange à produção dos técnicos administrativos em educação (TAEs), não há nenhum instrumento de coleta e divulgação do trabalho e das experiências deste importante elemento da engrenagem universitária.

A “invisibilidade” da categoria técnico-administrativa nas instâncias de gestão intermediárias das Instituições de Ensino Superior (IES) e também nas áreas fim de ensino, pesquisa e extensão é ainda notável em pleno século XXI. A falta de reconhecimento, por exemplo, de autorias de trabalhos de pesquisa, na formulação e implementação de projetos de extensão ou na gestão pedagógica do ensino ainda é um desafio a ser superado.

E não é por falta de interesse. Uma rápida pesquisa permite observar que parcela significativa dos TAEs da UFRJ apresentam os resultados e as reflexões sobre seu trabalho em diferentes espaços da Instituição e fora dela. É notória, por exemplo, a participação da categoria como autora ou coautora de trabalhos no Congresso de Extensão (CEX) e nos diversos seminários, grupos de pesquisa e grupos de elaboração de trabalhos técnicos.

Diante desse contexto e no que tange à política de gestão de pessoas da UFRJ, o Seminário de Integração dos Técnicos Administrativos em Educação (SINTAE UFRJ), uma iniciativa da Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4), desponta, em 2013, como uma oportunidade de reflexão sobre a produção técnico-científica e as atividades desenvolvidas pelos TAEs na Universidade, tendo como eixos temáticos “Gestão Pública e Universidade” e “Ensino, Pesquisa e Extensão”.

O SINTAE UFRJ tem como princípio norteador ser um espaço privilegiado de intensa troca e debates sobre as experiências e contribuições para o desenvolvimento e fortalecimento de uma Universidade que se expande, se democratiza, enfrenta novos desafios e renova seu compromisso social. Para tanto, o Seminário tem como principais objetivos: a) dar visibilidade à produção profissional e científica dos técnicos administrativos em educação, com foco em duas grandes áreas: Gestão Pública e Universidade e Ensino, Pesquisa e Extensão; b) Promover a integração dos técnicos administrativos através da troca de experiências e conhecimentos nas diversas áreas da Universidade; c) Mapear a produção técnico-científica com vistas a integrar os conhecimentos e as experiências desenvolvidas pelos TAEs.

Para que esses objetivos possam ser alcançados, é essencial conhecer a estrutura da Universidade, bem como a formação/qualificação de seu público-alvo, conforme se observará a seguir.

2 A UFRJ EM NÚMEROS

É indiscutível que a elaboração de qualquer tipo de evento depende, sobremaneira, do público-alvo que se deseja alcançar. Quando se trata de um seminário que visa a atender uma categoria tão heterogênea como a dos TAEs, sobretudo em uma Instituição gigantesca como a UFRJ, fazer um levantamento dos dados referentes à organização estrutural da Universidade e à formação/qualificação de seu corpo técnico-administrativo é imprescindível. Eis alguns números.

2.1 A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DA UFRJ

A UFRJ é a maior universidade federal do país. Situada principalmente na cidade do Rio de Janeiro, onde estão localizados seus campi mais conhecidos, Cidade Universitária e Praia Vermelha, a Instituição dispõe ainda de dois polos no interior do estado do Rio de Janeiro, o Campus Macaé e o Pólo Xerém. No total, seus campi atendem a 55.000 alunos de graduação e pós-graduação oriundos de todo o país.

Dados do último UFRJ em números, de 2013, apontam que a Universidade possui 182 cursos de graduação enquanto apuração do último Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PR2) em números, de 2015, indica a existência de 117 cursos de pós-graduação. Além disso, sua estrutura acadêmica compreende 13 museus, 43 bibliotecas, oito unidades hospitalares e, aproximadamente, 1.000 laboratórios.

Toda essa estrutura conta com o apoio de 9.401 profissionais na ativa que formam o corpo técnico-administrativo da Universidade. Seus conhecimentos, práticas e experiências, bem como sua formação e qualificação, refletem o sucesso da Universidade como um todo; daí a importância da análise do desenvolvimento dos TAEs durante sua carreira. A seção abaixo vislumbra exatamente este ponto.

2.2 A FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO DOS TÉCNICOS DA UFRJ EM QUATRO MOMENTOS: 2005, 2010, 2015 E 2016

Analisar o crescimento na formação/qualificação dos TAEs da UFRJ ao longo dos anos é uma tarefa bastante extensa, de modo que, para este trabalho, focar-se-á em um período específico, que começa a ser delimitado em 2005, ano em que a categoria obtém uma

importante conquista: o Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PPCTAE) das IFEs, fruto da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

Após a entrada em vigor do PPCTAE/2005, a classe renovou suas expectativas de crescimento profissional, o que pode ser percebido, na UFRJ, pela ampliação da formação/qualificação de seus TAEs, motivados, entre outras razões, pelo incentivo à qualificação estabelecido pelo Plano, conforme pode ser observado nas tabelas a seguir.

Os dados tabulados, referentes a quatro momentos desde a implantação do PPCTAE, com intervalos regulares de cinco anos (2005, 2010 e 2015), além dos números atuais (2016), foram obtidos através de consulta ao Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), gerido pela Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público do Ministério do Planejamento, e competem aos meses de junho de cada um dos anos citados, incluindo apenas os servidores que já recebem o incentivo à qualificação referente à maior titulação. Aqueles que ainda não concluíram seus cursos ou cujos processos de incentivo à qualificação ainda não foram iniciados ou finalizados não entraram nesse cômputo.

Escolaridade dos TAEs	2005	2010	2015	2016
Até 4ª série do Ensino Fundamental	667	628	567	491
Ensino Fundamental Completo	742	691	607	565
Ensino Médio	2282	2711	2613	2734
Ensino Superior Completo	1774	2397	2275	2301
Especialização	529	697	1875	2033
Mestrado	251	314	853	975
Doutorado	44	64	243	302
Total	6.289	7.502	9.033	9.401

Tabela 1 – Níveis de formação/qualificação dos TAEs da UFRJ nos anos 2005, 2010, 2015 e 2016 em números

Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE)

No caso específico da UFRJ, os dados acima tabulados demonstram mudanças importantes. Primeiro, é possível observar que o número de servidores técnicos administrativos com apenas até a 4ª série do ensino fundamental ou o ensino fundamental tem diminuído gradativamente. Mas isso não significa, necessariamente, o aumento da formação/qualificação desses grupos. Na verdade, como praticamente não há mais a abertura de concurso para cargos dos níveis A, B e C — que infelizmente vem sendo substituída pela sistemática terceirização dos cargos de apoio, como portaria, segurança e limpeza —, é possível inferir que boa parte desses servidores esteja entre os mais antigos na Instituição e se aposentando.

No que tange aos níveis médio e superior (graduação), entre 2005 e 2010, a grande entrada de novos concursados levou a um aumento considerável nesses números. O cargo de Assistente em Administração, nível D, um dos que mais convocam para posse, por exemplo, atrai uma quantidade significativa de graduados, incluindo ex-alunos da própria Universidade, mestrandos, e até mesmo alguns mestres, que vêem o cargo como uma porta de entrada no serviço público federal. Diante dessa realidade, vale destacar, ainda é um desafio para a área de Gestão de Pessoas da Universidade reter esses servidores mais qualificados, que, não raro, buscam com o tempo novos concursos mais atraentes financeiramente na administração pública, levando à vacância da vaga e, com isso, à descontinuidade do trabalho feito na Instituição.

Em 2015, nota-se uma queda no número de graduados quando comparado a 2010. Entretanto, crescem os números de especialistas, mestres e doutores, indicando que os TAEs que continuam na Universidade dão prosseguimento a sua qualificação. Em cinco anos, além do impressionante aumento dos especialistas, que passam de 697 para 1875, crescem também exponencialmente o número de mestres (de 314 para 853) e o de doutores (de 64 para 243).

Entre 2015 e 2016, o número de servidores mestres e doutores continua em ascensão. Enquanto os primeiros subiram de 853 para 975, os segundos cresceram de 243 para 302, representando, juntos, quase 15% do quadro técnico-administrativo da Instituição, concentrados, em sua maioria, em cargos dos níveis D e, principalmente, E. Considerando que este crescimento deve continuar, estima-se que a UFRJ pode chegar, em pouco tempo, à sólida marca de 1000 técnicos com mestrado.

Nesse contexto, torna-se imprescindível pensar em formas de divulgar o conhecimento desses TAEs em contínua formação e incentivar toda a categoria para que também se sinta motivada a buscar alguma complementação em sua qualificação. É a partir daí que a PR-4 dá vida ao SINTAE.

3 SINTAE EM NÚMEROS

As duas primeiras edições do SINTAE UFRJ, realizadas em 2013 e 2014, focam-se na apresentação de produções de TAEs dos diversos Centros da Universidade, tendo recebido trabalhos com os mais variados temas. Já sua terceira, de 2015, propõe a discussão da “Produção do Conhecimento dos Técnicos Administrativos em Educação” através de um

diálogo nacional, contando com participantes de diferentes instituições do país que apresentam a divulgação do conhecimento em publicações eletrônicas e a formação dos técnicos administrativos em educação — experiências em Graduação, Especialização e Mestrado.

Após exposição sobre as principais etapas necessárias para a realização do Seminário, são apresentados abaixo alguns dados referentes às três edições já realizadas. Estes números servem para sinalizar os resultados já obtidos e assinalar outros objetivos a serem traçados para edições futuras.

3.1 AS I E II EDIÇÕES (2013 E 2014)

Sabendo que os TAES fazem parte de uma categoria com uma grande carga de trabalho, tornando difícil a participação em atividades extralaborais, em 2013, quando foi realizada a primeira edição do SINTAE, o maior receio de seu Corpo Editorial foi acerca do nível de participação do público-alvo. Além disso, por ser, notoriamente na UFRJ, uma classe marcadamente heterogênea, não se sabia ao certo qual seria sua experiência em seminários, apresentação de trabalhos e submissão de artigos (ainda que de forma resumida).

No entanto, conhecendo a dificuldade enfrentada pelos TAEs de se fazerem ouvir, de conhecerem o conhecimento técnico e as práticas realizadas por outros colegas e de serem protagonistas na divulgação de sua própria produção, a organização do SINTAE rompeu as barreiras da insegurança para se tornar o primeiro espaço de reflexão sobre a produção técnico-científica e as atividades desenvolvidas, primordialmente, pelo corpo técnico-administrativo da Universidade.

E todo o esforço de elaborar um seminário do zero foi recompensado. As tabelas a seguir apresentam o envolvimento da categoria no projeto, que contou ainda com cerca de 300 ouvintes em cada uma de suas duas primeiras edições.

Trabalhos	SINTAE 2013	SINTAE 2014
Comunicações Orais Aprovadas	62	60
Pôsteres Aprovados	43	36
Trabalhos na Área "Gestão Pública e Universidade"	63	41
Trabalhos na Área "Ensino, Pesquisa e Extensão"	42	55
Total	105	96

Tabela 2 - Trabalhos aprovados por modalidade de apresentação e por eixo

Fonte: Seminário de Integração dos Técnicos Administrativos em Educação da UFRJ

Nível	SINTAE 2013	SINTAE 2014
A	1	2
B	1	2
C	4	2
D	25	31
E	74	59
Total	105	96

Tabela 3 - Nível dos expositores de trabalhos no SINTAE

Fonte: Seminário de Integração dos Técnicos Administrativos em Educação da UFRJ

Nível de Formação	SINTAE 2014	Percentual
Fundamental Cursando	0	0%
Fundamental Completo	0	0%
Ensino Médio Cursando	1	1,4%
Ensino Médio Completo	0	0%
Graduação Cursando	2	2,08%
Graduação Completa	7	7,3%
Especialização Cursando	23	23,96%
Especialização Completa	2	2,08%
Mestrado Cursando	25	26,04%
Mestrado Completo	18	18,75%
Doutorado Cursando	5	5,21%
Doutorado Completo	13	13,54%
Total	96	100%

Tabela 4 – Último nível de formação dos expositores do SINTAE 2014

Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE)

A tabela 2 atesta que, dos cerca de 100 trabalhos apresentados por ano⁵, houve preferência dos expositores pela modalidade comunicação oral. Já no que tange aos eixos temáticos, observa-se uma boa divisão na submissão de trabalhos.

Sobre a formação/qualificação dos expositores, a tabela 3 demonstra que a grande maioria dos autores pertence aos níveis D e E. Já a tabela 4, com dados de 2014⁶, aponta que parte significativa dos expositores possui, no mínimo, curso de especialização em andamento. A comparação desses dados com os números referentes à qualificação dos TAEs da UFRJ permite constatar que o nível dos trabalhos apresentados no SINTAE está diretamente relacionado aos maiores níveis de formação/qualificação dos TAEs. Atrair os demais níveis para que submetam trabalhos ao Seminário ainda é um desafio.

⁵ Vale ressaltar que 2014 foi um ano de forte greve federal, ficando a divulgação do SINTAE notadamente prejudicada.

⁶ Na edição de 2013 não houve coleta desses dados.

3.2 A III EDIÇÃO (2015)

Em 2015, a UFRJ vivenciou um ano bastante peculiar. Em abril, houve a realização da eleição para Reitoria da Universidade, levando a mudanças nos Pró-Reitores e suas equipes. Ainda no primeiro semestre, deu-se início àquela que foi considerada uma das maiores greves da história, com 133 dias de duração.⁷ Esses fatores afetaram sobremaneira o planejamento da III edição do SINTAE, tornando impraticável o lançamento de novo edital para chamada de trabalho e a execução do evento no modelo até então adotado.

Apesar dos obstáculos, os esforços da Comissão Organizadora para que o Seminário continuasse sua tradição de realização anual levaram à produção de um evento compacto, composto por quatro mesas de debates, divididas em dois dias, sem submissão de trabalhos.

Intitulada “Produção do Conhecimento dos Técnicos Administrativos em Educação - Diálogos Nacionais”, a III edição do SINTAE, realizada nos dias 26 e 27 de outubro de 2015, contou com participantes de diferentes instituições do país que apresentam a divulgação do conhecimento em publicações eletrônicas e a formação dos técnicos administrativos em educação – experiências em Graduação, Especialização e Mestrado⁸.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já é fato que o SINTAE UFRJ vem se tornando um importante espaço de divulgação do conhecimento produzido pelos técnicos administrativos da Universidade. Os números apresentados nas duas primeiras edições do evento, bem como a iniciativa de outras Instituições, observadas nas mesas que compuseram a terceira edição, seja na forma de seminários e publicações, seja na forma de novos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, demonstram que o interesse pela formação/qualificação e a produção dos TAEs é uma realidade que tende a se consolidar.

⁷ Segundo dados do Informativo da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA). Disponível em: <http://www.fasubra.org.br/documentos/Greve/2015/Informativo_FASUBRA-Retrospectiva_da_Greve_2015.pdf>. Último acesso em 14/06/2016.

⁸ No primeiro dia, houve duas mesas de debate: "Mesa 1 - As Experiências dos Seminários de Divulgação da Produção de Conhecimento dos Técnicos Administrativos em Educação" e "Mesa 2 - Divulgação do Conhecimento em Publicações Eletrônicas". Já no segundo dia foram apresentadas mais duas mesas: "Mesa 3 - Formação dos Técnicos Administrativos em Educação: Experiências em Graduação e Especialização" e "Mesa 4 - Formação dos Técnicos Administrativos em Educação: Experiências em Mestrado".

Diante desse cenário, a PR-4 percebe o anseio pela ampliação do debate. Deste modo, em sua IV edição, realizada em 2016, o evento inova ao abrir suas inscrições para ouvintes e submissão de trabalhos em nível nacional, visando a compartilhar o conhecimento técnico-científico e as experiências profissionais e sociais dos TAEs de IES de todo o país.

Apesar do empenho e atenção constantes às demandas e necessidades dos TAEs, o Corpo Editorial do Seminário reconhece que ainda há desafios a serem superados para que o SINTAE UFRJ possa ampliar ainda mais seu alcance (interno e externo) e atrair a atenção de todos os demais setores da comunidade universitária (docentes, discentes e aposentados) para que prestigiem a apresentação dos resultados de trabalhos e/ou pesquisas desenvolvidos pelo corpo técnico-administrativo das IES nos âmbitos “Gestão Pública e Universidade” e “Ensino, Pesquisa e Extensão”. Este é o desafio a ser enfrentado para edições futuras.

O presente relato não se esgota em si mesmo. Ao abordar um projeto em constante atualização, que já conquistou muitos de seus objetivos, mas que ainda tem muitos outros a alcançar, este trabalho propôs, essencialmente, expor a experiência prática da produção de um seminário institucional voltado para uma categoria específica da comunidade universitária, que avança enfrentando forte renovação de seus quadros, novas conjunturas políticas e sociais e constantes desafios na construção da universidade pública brasileira gratuita e de qualidade.

Espera-se que a leitura deste texto possa contribuir para que outros projetos semelhantes possam ser desenvolvidos em IES de todo o país, ajudando a forjar para os TAEs uma identidade sólida, qualificada e orgulhosa de seu papel profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre o 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. Brasília, DF: Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, 2007.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. 2013. Disponível em: <<https://ufrj.br/estatuto-da-ufrj>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

FASUBRA SINDICAL. **Informativo da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA)**, ano 2015, n. 1. Disponível em: <http://www.fasubra.org.br/documentos/Greve/2015/Informativo_FASUBRA-Retrospectiva_da_Greve_2015.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

ORCID. **Open Researcher and contributor ID**. Disponível em: <<http://orcid.org/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO UFRJ. **PR2 em números 2015**. Disponível em: <http://app.pr2.ufrj.br/public/suporte/pr2/pr2_numeros_2016.pdf?1466990271>. Acesso em: 14 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **UFRJ em números 2013**. Disponível em: <<https://ufrj.br/docs/lai/ufrj-em-numeros-2013.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

PARTE III

CAPACITAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE SERVIDORES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E EQUIVALENTES

6 Artigo Científico - **A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal na nova
Administração Pública**

Geraldo Tessarini Junior¹

RESUMO: Instituída pelo Decreto nº 5.707/2006, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) tem por finalidade o desenvolvimento permanente do servidor visando à melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados ao cidadão. A partir dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo apresentar um estudo geral sobre a PNDP, sua implementação e os resultados obtidos até o presente momento, visando compreender e explorar como a relevante questão da qualificação e capacitação dos servidores tem sido percebida e executada pelos órgãos da administração federal. Para sua efetivação, realizou-se uma revisão da literatura pertinente e um estudo de caso, através de pesquisa documental, junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Os resultados verificados indicam que a maior contribuição da política, até então, foi o direcionamento das ações de capacitação e qualificação sob uma lógica de gestão por competências. Contudo, alguns fatores intervenientes têm configurado-se como elementos inibidores do seu total sucesso. Em relação ao caso narrado, verifica-se, por um lado, a existência de diversas ações realizadas pela instituição para promover o desenvolvimento de seu quadro de pessoal, mas, por outro, a ausência de indicadores quanto à efetividade dessas ações.

Palavras-chave: Administração pública. Capacitação. Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. Qualificação.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil tem vivido um verdadeiro e expressivo crescimento nos quantitativos de servidores públicos federais, na ordem de 35% entre os anos de 2002 e 2014, segundo dados oficiais da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP, 2015). Hoje,

¹ Bacharel em Administração (Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Basto). Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Roque. E-mail: geraldo.tessarini@gmail.com.

são mais de um milhão de pessoas que empregam sua força de trabalho em órgãos dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além do Ministério Público da União.

Ao lado disso, as transformações dos processos e métodos de trabalho, derivadas, sobretudo, do surgimento de tecnologias, além da crescente demanda da sociedade por serviços públicos eficientes, eficazes, ágeis e objetivos, tem exigido que as organizações públicas atualizem-se e adotem novas práticas com vistas à prestação de um serviço público de melhor qualidade ao cidadão.

Destarte, é indispensável reconhecer o papel exercido pelos servidores públicos nesse processo, pois são os efetivos responsáveis pela execução das ações e dos serviços essenciais de que necessitam os cidadãos em sua relação com o Estado Brasileiro. Isso implica na intrínseca obrigação de treiná-los e desenvolvê-los, o que requer muito mais que o oferecimento de ações de capacitação e treinamento formais, e sim, a adoção de políticas de gestão administrativa e de pessoal, orientadas pelo foco nos resultados, pela flexibilidade administrativa e pela adoção de estratégias que proporcionem meios e indiquem o caminho a ser percorrido na busca pelos objetivos institucionais.

Com base nesse princípio é que nasceu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), instituída no âmbito federal à luz do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. A referida política representa uma inovação e um primeiro passo em direção a gestão por competências na administração pública federal.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar um estudo geral sobre a PNDP, sua implementação e os resultados obtidos até o presente momento, visando compreender e explorar como a relevante questão da qualificação e capacitação dos servidores tem sido percebida e executada pelos órgãos da administração federal.

2 GESTÃO DE PESSOAS NA NOVA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Historicamente, a administração pública brasileira tem passado por diversas reformas na busca pela eficiência organizacional. Inicialmente abandonou-se ou procurou-se diminuir a presença do patrimonialismo da velha república para o surgimento da reforma burocrática, proposta na Era Vargas. Já no fim do Século XX, durante o governo FHC, dão-se os primeiros passos em direção à reforma gerencial, que busca, acima de tudo, tornar a administração pública eficiente e instituir medidas de avaliação do desempenho organizacional (COSTA, 2008).

Na administração pública gerencial predominam os valores da eficiência e da qualidade da prestação de serviços públicos, além da difícil tarefa de desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (COSTA, 2008).

Para Gemelli e Filippim (2010), baseado em seus princípios constitucionais de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, a administração pública tem seu norteador para buscar as soluções que melhor atendam os anseios da coletividade, o que requer que as atividades administrativas sejam executadas com presteza, perfeição e níveis aceitáveis de rendimento.

Esse contexto de transformações exige servidores públicos com um novo perfil profissional, os quais devem estar preparados para as mudanças e principalmente capacitados a enfrentar as novas demandas surgidas com a adoção pelas organizações públicas de estratégias que priorizam os resultados em vez das estruturas (SIGOLLO; SOARES, 2007). Consequentemente, a gestão de pessoas na área pública deve ter um papel estratégico e as políticas de gestão alinhadas aos objetivos da instituição. Para tanto, é essencial que qualquer política de treinamento e desenvolvimento seja possível de ser avaliada, de modo a evidenciar a melhoria do desempenho do servidor, o que este tem feito, como tem feito e de que maneira pode melhorar para contribuir com a excelência organizacional. Contudo, o estabelecimento de objetivos e a mensuração de resultados ainda representam campos que o setor público está apenas começando a avançar (SIGOLLO; SOARES, 2007; GEMELLI; FILIPPIM, 2010).

Entende-se que as políticas devem partir da premissa de que desenvolvimento institucional e individual estão intimamente relacionados. Desconsiderar o fator humano e toda a sua complexidade é um erro que fatalmente impedirá qualquer organização, seja pública ou privada, de atingir os seus objetivos. É o sugerido por Magalhães (2007, p. 15) ao afirmar que “olhar e cuidar do ser humano como um ser integral, com suas diferentes facetas, dificuldades e aspirações é ser capaz de enxergar a potencialidade latente de uma nova realidade, mais ampla e mais próspera”.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL

A PNDP veio para suprir uma lacuna existente no planejamento das ações de treinamento e desenvolvimento dos servidores públicos ao nível federal, dispondo como objetivos:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
- V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. (BRASIL, 2006).

De acordo com um estudo da Escola Superior de Administração Fazendária (ESAF) realizado por Nelson (2010), ela cria a expectativa da formulação de uma agenda que atenda aos interesses da Administração e do servidor, que sirva como meio propagador de conhecimento e contribua para fomentar a motivação no trabalho. Para Chrispim e Torres (2014), o Decreto pode ser elogiado por realçar aspectos de transparência e governança no gerenciamento, na racionalização, na gestão e na efetividade dos gastos com capacitação. Os autores também salientam que a maior inovação advinda da PNDP é a preocupação não somente com os processos, mas também com os resultados das ações administrativas, agregando eficiência ao discurso normativo.

Em um dos mais completos estudos sobre a política, Camões e Meneses (2016) ainda acrescentam que além dos objetivos elencados em seu art. 1º, a PNDP possui outros, implícitos, tais como a ampliação do poder de agenda do tema junto aos dirigentes; o envolvimento de outros atores no processo e não somente aqueles vinculados à área de Recursos Humanos e a aproximação entre as escolas de governo e executores.

Complementando os objetivos explícitos e implícitos, a adoção de um modelo de gestão por competências configura-se no objetivo maior da PNDP, que conceitua o tema como a “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”.

Esse conceito, todavia, parece não ter sido muito bem aceito pela comunidade acadêmica. Críticas são feitas, por exemplo, por Lima e Silva (2015) que apontam que ele é falho ao desconsiderar as competências coletivas presentes nos grupos e equipes de trabalho e por Chrispim e Torres (2014) que entendem que a PNDP concebe a gestão por competências como uma ferramenta e não como um modelo, muito em função da dificuldade histórica do setor público em implantar modelos de gestão democrática, consensual e dialógica. Já para Guimarães (2000), a gestão por competências proposta pela PNDP possui dupla face, pois é ao mesmo tempo um modelo de inovação e um mecanismo que pode agravar a exclusão social. No primeiro caso tem-se que a flexibilidade passa a ser a regra, procurando-se menor

grau de padronização, maior descentralização da responsabilidade estratégica e orçamentária e maior aproximação entre o servidor e o cidadão. Já pelo outro lado, o modelo por competências, à medida que melhora os níveis de produtividade e eficiência, pode acarretar na redução de pessoal, tanto nos escalões mais altos quanto na base das organizações públicas.

O ideal seria que a efetivação de um modelo de gestão por competências na administração pública fosse precedida por um mapeamento das competências necessárias para o desempenho de determinada função juntamente ao mapeamento das competências já existentes em nível individual e institucional. Assim, identificar-se-iam lacunas de competências permitindo a elaboração de um rigoroso plano de aprendizagem e desenvolvimento que levaria em conta o viés estratégico da organização (NELSON, 2010; CHRISPIM; TORRES, 2014).

A PNPD também é pautada, em seu art. 3º, por treze diretrizes que visam assegurar o eficaz cumprimento de seus objetivos e procuram garantir que as ações adotadas pela administração pública federal realmente concernam para o integral e permanente desenvolvimento de seu pessoal. Entre elas, destacam-se os incentivos e apoios ao servidor em suas iniciativas de capacitação e às iniciativas de capacitação promovidas pelas instituições mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de pessoal.

Outra inovação trazida pela PNPD foi a criação de um Comitê Gestor composto pela Secretaria de Recursos Humanos, pela Secretaria de Gestão e pela ENAP, todos órgãos e entidades do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que possuíam, além de competências específicas, algumas competências conjuntas, como a disseminação da PNPD em toda a administração federal e o zelo pelo cumprimento ao disposto no Decreto.

3.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A PNPD não especifica um projeto estruturado para sua efetivação, apenas elencando em seu art. 5º alguns instrumentos obrigatórios:

- Art. 5º São instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:
- I - plano anual de capacitação;
 - II - relatório de execução do plano anual de capacitação; e
 - III - sistema de gestão por competência.

Constata-se pelo artigo supracitado que a PNDP atribuiu a cada órgão público a obrigatoriedade da elaboração de planos de capacitação anual para os seus servidores, definindo como capacitação o “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”. Mais do que isso, cada órgão deveria encaminhar ao Comitê Gestor da PNDP um relatório de execução do plano anual de capacitação que serviria como indicador para avaliação e monitoramento das ações. Conquanto, essa medida apresentou bastantes dificuldades em sua aplicação, pois não havia qualquer tipo de sanção ou incentivo para que os órgãos encaminhassem o seu relatório consolidado, e aqueles que o faziam não recebiam um retorno sistemático sobre os resultados (CAMÕES; MENESES, 2016).

Sobre um sistema de gestão por competências, Camões e Meneses (2016) analisam que houve várias tentativas de criação de um sistema único para o governo federal, denominado CapacitAÇÃO, contudo o sistema jamais foi utilizado, resultando em seu total descrédito.

As escolas de governo também se constituem em uma importante ferramenta para a consecução dos objetivos propostos pela política, a qual define em seu art. 4, parágrafo único, que as “escolas de governo contribuirão para a identificação das necessidades de capacitação dos órgãos e das entidades, que deverão ser consideradas na programação de suas atividades”. Como forma de valorização do papel dessas organizações, Camões e Meneses (2016) relatam que foi criada uma Rede de Escolas de Governos, composta, em 2012, por 194 instituições governamentais.

Nelson (2010) defende que as escolas de governo exercem um papel fundamental na capacitação de servidores públicos, pois na concepção da nova administração pública não se pode exigir uma obrigação ou ônus unilateral por parte do servidor em capacitar-se. É necessário que a capacitação seja vista como um dever institucional, onde as escolas de governo sejam reconhecidas como uma das principais condutoras do processo.

3.2 RESULTADOS E INIBIDORES

Em linhas gerais, Camões e Meneses (2016) afirmam que um dos mais importantes resultados obtidos com a política foi o amadurecimento da temática sobre gestão por competências na administração federal. Além disso, houve aumento na quantidade de cursos de capacitação de curta duração, inclusive na modalidade à distância, ofertados pelas escolas de governo através de uma lógica de competências, priorizando as necessidades definidas e apresentadas pelos órgãos.

Outro importante dado a ser considerado é a recente evolução da escolaridade dos servidores federais, materializada no aumento de servidores com escolaridade em nível de graduação e pós-graduação e na redução daqueles apenas com ensino médio ou menos, conforme dados apresentados pela ENAP (2015), referente ao período de 2002 a 2014.

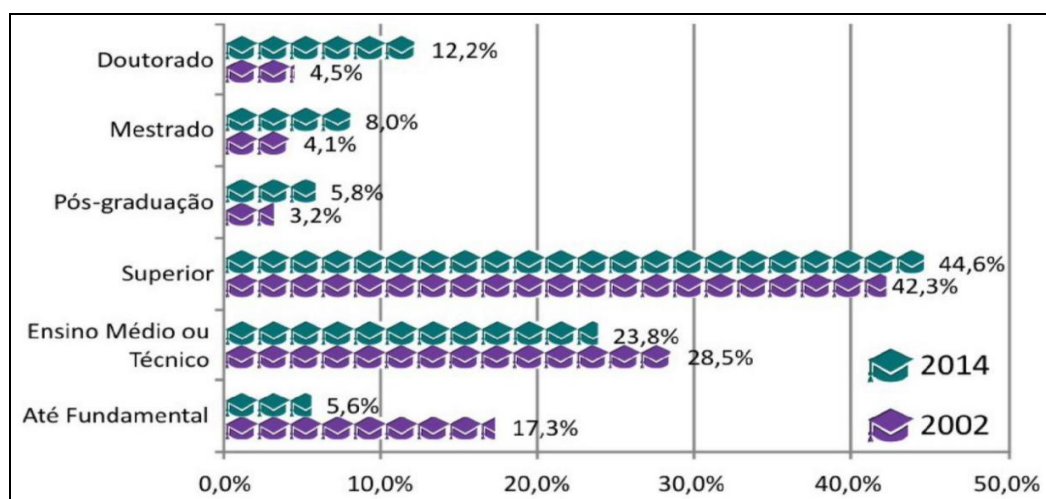


Figura 1 - Evolução de escolaridade dos servidores ativos do Poder Executivo
Fonte: ENAP (2015).

Ainda que não seja possível inferir que essa evolução seja fruto da PNDP, uma vez que a própria ENAP (2015, p. 7) salienta que a “informação sobre escolaridade somente é solicitada quando o servidor ingressa no serviço público ou assume um cargo, portanto, não necessariamente se refere à sua escolaridade atual”, observa-se – como se demonstra no estudo de caso aqui narrado – que tem sido cada vez mais frequente nas organizações públicas a adoção de medidas para incentivar os servidores a se aperfeiçoarem e se qualificarem em cursos de educação formal, seja em nível de graduação, especialização, mestrado ou doutorado. Destacam-se a concessão de afastamentos remunerados, a flexibilização da carga horária de trabalho, a progressão na carreira e o aumento salarial. Embora tais medidas já estivessem previstas em lei, mais especificamente na 8.112/1990 que instituiu o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, o que muda a partir da PNDP é justamente a obrigatoriedade dos órgãos em buscarem o pleno desenvolvimento do servidor, o que exige maior compromisso e empenho por parte da Administração.

Apesar desses ganhos iniciais, alguns fatores têm interferido no processo de implementação da PNDP na administração federal, o que acarreta na não obtenção da totalidade dos resultados esperados: (1) Fatores políticos – destacam-se o conflito de interesse entre os membros do Comitê Gestor da PNDP e também a não priorização das ações da

política pela alta cúpula de gestão de alguns órgãos; (2) Fatores estruturais – são os entraves legais, excesso de rotatividade nos cargos de gestão, escassez de recursos orçamentários e de disponibilidade de pessoal, falta de integração entre os subsistemas de gestão de pessoas e, em alguns casos, ausência de competência técnica para execução da política; e (3) Fatores sistêmicos e de relações humanas – relacionados às relações entre os diferentes atores envolvidos na gestão da PNDP e as relações entre os próprios órgãos públicos que muitas vezes parecem não caminhar na mesma direção (CAMÕES; MENESES, 2016).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo é o resultado de pesquisas bibliográficas e documentais aplicadas a um estudo de caso. Metodologicamente, classifica-se como do tipo exploratório e qualitativo. Conforme Diehl e Tatim (2004) um estudo exploratório é aquele que proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e estimulando a compreensão ou a construção de hipóteses. Já a abordagem qualitativa procura compreender a complexidade do tema em questão e apresentar elementos de investigação não quantificáveis.

O levantamento bibliográfico apresentado no referencial teórico foi realizado a partir de consultas a materiais presentes em artigos científicos, livros nacionais e estudos técnicos da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e da Escola de Administração Fazendária (ESAF). Como estratégia de busca nas bases de dados foram utilizados os descritores “gestão de pessoas na administração pública”, “gestão por competências na administração pública”, “Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal” e “nova administração pública”. Os textos localizados foram analisados por meio dos títulos e resumos, ou, em alguns casos, da íntegra da leitura, para a adequada tomada de decisão no processo de inclusão/exclusão. Verifica-se que a literatura disponível ainda é escassa, indicando a existência de um amplo campo de estudo a ser explorado, sem, contudo, receber maiores atenções por parte dos pesquisadores.

Visando ainda narrar um caso concreto que permita compreender com maior proximidade como a questão do desenvolvimento de pessoal tem sido percebida e executada pelos órgãos federais, foi realizado um estudo de caso, através de pesquisa documental, junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Tal pesquisa foi efetuada em documentos institucionais de livre acesso, disponíveis no site oficial da

instituição. Foram consultados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2014 a 2018, o Programa de Capacitação e Qualificação (PCQ) e suas alterações, o último Relatório de Gestão apresentado pela instituição referente ao exercício de 2015, os relatórios da Comissão Própria de Avaliação do IFSP referente a 2016, além de diversas portarias, comunicados e editais relacionados às questões de desenvolvimento de pessoal.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O IFSP é uma autarquia federal que promove o ensino público e gratuito, com a oferta de cursos técnicos e superiores em diversas áreas de atuação. Compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mas se origina, historicamente, em 1909 com a Escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo. Posteriormente, também recebeu os nomes de Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

Conforme o art. 1º, parágrafo único, da lei supracitada, o IFSP é detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Em seus 36 campi espalhados por 34 cidades paulistas – há três na capital, onde também se localiza a Reitoria – trabalham 3.612 servidores efetivos e 273 com contratos temporários (IFSP, 2016).

5.1 O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS NO IFSP

No âmbito do IFSP, o principal instrumento de gestão de pessoas é o Programa de Capacitação e Qualificação, aprovado pela Portaria nº 2.110/2013. Logo em seu art. 2º, o documento enfatiza que se encontra em consonância com o disposto na PNDP. O programa abrange, conjuntamente, servidores docentes e técnicos administrativos, embora estabeleça alguns requisitos e procedimentos diferentes para cada carreira.

O PCQ define em seu art. 6º que o desenvolvimento dos servidores poderá ocorrer em duas modalidades: aperfeiçoamento e educação formal. Enquanto a primeira está relacionada a eventos de capacitação que visem atualizar, aprofundar conhecimentos e complementar a formação do servidor, tornando-o mais apto a desenvolver suas atividades, a segunda diz respeito à formação acadêmica do servidor em diferentes níveis de ensino.

5.1.1 Ações de aperfeiçoamento e capacitação

Assim como o inciso III do art. 2º da PNDP, o Programa de Capacitação e Qualificação do IFSP traz uma série de eventos de capacitação que possibilitam o aperfeiçoamento das capacidades individuais e, conseqüentemente, das institucionais. Entre eles, destacam-se: cursos presenciais e à distância, simpósios, seminários, congressos, grupos de estudos, palestras, projetos de pesquisa e treinamento em serviço. Esses eventos poderão ser propostos e realizados pela própria instituição ou mediante solicitação do servidor.

O PCQ ainda determina que os eventos podem ocorrer de forma interna (*in company*) e externa. Em ambos os casos, prevê-se, objetivando a adequada participação nos eventos, a dispensa da realização das atividades funcionais diárias sem a necessidade de compensação de horário – exceto para os docentes, os quais devem repor as aulas não ministradas.

Sobre a capacitação externa, enfatiza-se que esta poderá ocorrer com ou sem ônus para a instituição. O IFSP define que, caso exista o interesse institucional, poderão ser custeadas as taxas de inscrição em eventos ou cursos, as passagens aéreas e diárias. Essas questões são regulamentadas pela Resolução do Conselho Superior do IFSP nº 62, de 20 de maio de 2014, que trata do Programa Institucional de Incentivo à Participação em Eventos Científicos e Tecnológicos.

Segundo o Relatório de Gestão do exercício de 2015 (IFSP, 2016), somente naquele ano, 1.381 servidores do IFSP foram atendidos com projetos de capacitação *in company* e outros 313 com capacitação externa individual, o que corresponde, respectivamente, a 35,5% e 8% do quantitativo total de trabalhadores.

5.1.2 Ações de educação formal e qualificação

A educação formal compreende a participação do servidor em cursos que possibilitem a elevação de sua formação acadêmica. As principais ações adotadas pela instituição são:

- *Programa de Incentivo Educacional*: concessão de auxílio financeiro para complemento do pagamento das despesas decorridas com a formação do servidor. A seleção é regida por edital próprio e os valores mensais concedidos variam de R\$ 400,00 (graduação) a R\$ 1.200,00 (doutorado em universidade privada). O principal critério de classificação é o tempo de carreira no IFSP. Ocorrendo empate, terá preferência aquele que possuir maior idade.
- Afastamento remunerado para participação em Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado, doutorado e pós-doutorado). No caso dos docentes, o número total

de vagas anuais para afastamento é definido por meio de edital, onde se aplicam critérios de classificação semelhantes aos do Programa de Incentivo Educacional. Já em relação aos técnicos administrativos ou nos casos dos docentes em que não exista a necessidade de contratação de substitutos, a partir de 2016 adotou-se um novo modelo de solicitação no qual esses servidores podem realizar o pedido de forma contínua em qualquer época do ano e a possibilidade do atendimento ao pleito será referendada pelo Conselho de Câmpus (órgão máximo normativo, consultivo e deliberativo) de cada unidade.

No ano de 2015, 74 servidores (1,9%) foram contemplados com o auxílio financeiro e 141 afastamentos remunerados (3,6%) foram concedidos (IFSP, 2016). Ressalta-se que não é possível a concessão dos dois benefícios mutuamente. Além disso, em ambos os casos, o servidor, após o término de sua qualificação, deverá permanecer na instituição por período igual ao da duração do benefício, sob pena de restituição do montante efetivamente investido pelo IFSP.

Outra importante ação, adotada desde 2012, é a concessão, aos servidores administrativos, de 20% (oito horas) da carga horária semanal de trabalho para a realização de cursos de educação formal. Aprovada pela Resolução do Conselho Superior nº 690, de 10 de julho de 2012, tal medida tem sido crucial para permitir que esses profissionais, inclusive aqueles ocupantes de funções gratificadas, possam flexibilizar sua jornada de trabalho, frequentar os cursos, elevar sua escolaridade e melhorar seu desempenho profissional.

Finalmente, destaca-se que é cada vez mais frequente a realização de parcerias com outras instituições de ensino públicas e privadas, visando (1) oferecer descontos nos valores das mensalidades aos trabalhadores do Instituto Federal, que em alguns casos podem chegar a 40% e (2) destinar vagas exclusivas aos servidores do IFSP em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* ofertados pelas universidades parceiras.

5.2 CORRELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES E A PNDP

Observa-se que o IFSP adota ações em diferentes linhas que, cada qual a sua maneira, visam a promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos servidores, evidenciando que existe uma preocupação institucional em oferecer condições favoráveis para que eles estejam em constante aperfeiçoamento.

Entretanto, apesar desses esforços, alguns recentes indicadores apontados pela Comissão Própria de Avaliação (IFSP, 2017) demonstram que as ações e as políticas de gestão relativas à formação e desenvolvimento dos servidores ainda não atingiram níveis de excelência. A pesquisa mostra que 41% dos docentes e 43% dos técnicos administrativos estão insatisfeitos com os incentivos ofertados pela instituição para participação em eventos científicos, técnicos e culturais. No que diz respeito às oportunidades de qualificação acadêmica, 32% dos administrativos e 18% dos docentes estão insatisfeitos. Em relação às ações de aperfeiçoamento e capacitação, embora a maior parte dos docentes considerem-nas suficientes ou boas, 41% dos administrativos demonstram insatisfação. Já quando questionados se as políticas de gestão estão coerentes com o plano de carreira de cada categoria, 20% dos docentes e 33% dos administrativos estão insatisfeitos.

Essa insatisfação, embora não seja tão alta a ponto de representar total fracasso das ações, indica que elas devem ser reavaliadas e discutidas, de forma ampla e democrática, visando ao alinhamento entre aquilo que tem sido feito e aquilo que é realmente necessário. Acredita-se que o próprio PCQ precise ser revisto, uma vez que foi elaborado em 2013, e mesmo que tenha sofrido algumas modificações posteriores, ainda não se configura em um modelo de gestão por competências, não abarcando algumas das diretrizes estabelecidas pela PNDP, sobretudo aquelas que dizem respeito à avaliação dos resultados obtidos com as ações realizadas. Não há um diagnóstico formal que qualifique os impactos dessas ações na melhoria da produtividade e qualidade dos serviços prestados ao cidadão. Isso se comprova, por exemplo, analisando o Relatório de Gestão do ano de 2015, que apenas descreve, sucintamente, as ações realizadas e o quantitativo de servidores atendidos, não apresentando nenhum indicador da eficiência e eficácia das ações. Nasce, com isso, dúvidas quanto ao atendimento, ou não, de um dos pilares da PNDP: a racionalidade e a efetividade dos gastos com capacitação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou, em sua abordagem teórica, um estudo geral sobre a PNDP, suas características, sua implementação e os resultados já obtidos. Verifica-se que a PNDP tem contribuído para a promoção do debate sobre gestão por competências na administração federal e para a definição e concretização de políticas e práticas de incentivo à qualificação e

capacitação dos servidores. Também se destaca a criação de uma Rede de Escolas de Governo com a finalidade de atender as demandas de capacitação levantadas pelos órgãos. Entretanto, a PNDP tem enfrentado diversos obstáculos em sua implementação, execução e avaliação, o que faz que ainda não tenha atingido todos os seus objetivos, bem como não esteja totalmente efetivada na Administração.

Visando ainda maior aproximação com o tema, foi realizado um estudo de caso junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, buscando compreender como aquela instituição tem lidado com o desenvolvimento de seu quadro de pessoal. Revelaram-se diversas ações desenvolvidas que exercem papel fundamental para fomentar a capacitação e qualificação dos servidores, apesar de estes apresentarem, em alguns pontos, certo grau de insatisfação. Nota-se, ainda, que não há indicadores de que o desenvolvimento dos servidores esteja se refletindo em melhorias na prestação dos serviços públicos educacionais à que a instituição se presta.

Entende-se que esta pesquisa contribui para a promoção de um debate que, mesmo após mais de 10 anos da instituição da PNDP, ainda não parece receber a devida atenção, tanto pelas instituições públicas, quanto pelos pesquisadores. Exclusivamente ao IFSP, os resultados apontados podem ser úteis para auxiliar em futuras decisões sobre a necessidade de medir os resultados das ações de treinamento e desenvolvimento, visando, essencialmente, o seu aperfeiçoamento.

Por fim, as limitações desta pesquisa resultam de sua própria metodologia, uma vez que o estudo de caso narrado foi realizado a partir de fontes documentais e institucionais. Não foi objeto de estudo nenhum tipo de percepção ou interpretação individual sobre a eficiência das ações adotadas pela instituição, sendo esta uma possibilidade de continuação deste estudo. Também se sugere a realização de novas pesquisas, por meio de estudos de caso, através de uma perspectiva comparada em diferentes órgãos da Administração, com vistas a analisar as mudanças provocadas pela PNDP, os fatores limitantes e facilitadores para o seu sucesso e as diferentes abordagens que o tema do desenvolvimento de pessoas tem recebido no setor federal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal na administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília: Presidência da República, 2006.

CAMÕES, M. R. S; MENESES, P. P. M. Gestão de pessoas no governo federal: análise da implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. **Cadernos ENAP.** Brasília, n. 45, 2016.

CHRISPIM, A. C. D; TORRES, W. A capacitação e a gestão por competências como ferramenta para o desenvolvimento institucional da administração fazendária no âmbito da Receita Federal do Brasil. **Caderno de Finanças Públicas**, Brasília, n. 14, p. 5-38, 2014.

COSTA, F. L. História das reformas administrativas no Brasil: narrativas, teorizações e representações. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 59, n. 3, p. 271-288, 2008.

DIEHL, A. A; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Pearson, 2004.

ENAP. **Servidores públicos federais: perfil – 2015.** Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1156374-Servidores-Publicos-Federais-Perfil-2015>> Acesso em 9 jun. 2017.

GEMELLI, I. M. P; FILIPPIM, E. S. Gestão de Pessoas na Administração Pública: o desafio dos municípios. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 153-180, 2010.

GUIMARÃES, T. A. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro: v. 24, n. 3, p. 125-140, 2000.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018).** São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>> Acesso em: 12 jun. 2017.

IFSP. **Portaria Nº 2.110, de 10 de maio de 2013.** Aprova o Programa de Capacitação e Qualificação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/48-politica-de-capacitao.html>> Acesso em: 12 jun. 2017.

IFSP. **Relatório de Autoavaliação Institucional - Exercício 2016.** São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/cpa/autoavaliacao.php>> Acesso em: 17 set. 2017.

IFSP. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015.** São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

IFSP. **Resolução do Conselho Superior nº 690, de 10 de julho de 2012.** Estabelece critérios para a concessão aos servidores técnico-administrativos de carga horária semanal de trabalho para a realização de autocapacitação. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/209-resolues-2012.html>>. Acesso em 12 jun. 2017

IFSP. **Resolução do Conselho Superior nº 62, de 20 de maio de 2014.** Referenda e altera o regulamento do Programa Institucional de Incentivo à Participação em Eventos Científicos e Tecnológicos para servidores do IFSP. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/417-resolucoes-2014.html?start=100>>. Acesso em 13 jun. 2017.

LIMA, J. O; SILVA, A. B. Determinantes do desenvolvimento de competências coletivas na gestão de pessoas. **Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo: v. 16, n. 5, p. 41-67, 2015.

MAGALHÃES, D. Visão, valores e espiritualidade em T&D. **Manual de treinamento e desenvolvimento: gestão e estratégias**. São Paulo: Pearson, 2007.

NELSON, L. C. N. **Capacitação e afastamento de servidores públicos da união:** distinção e aplicação combinada dos institutos jurídicos existentes. Disponível em: <http://www.esaf.fazenda.gov.br/a_esaf/biblioteca/textos-para-discussao>. Acesso em: 9 jun. 2017.

SIGOLLO, S; SOARES, M. T. R. C. Os caminhos e os desafios do desenvolvimento de pessoas na área pública. **Manual de treinamento e desenvolvimento: gestão e estratégias**. São Paulo: Pearson, 2007.

7 Artigo Científico - **O reflexo do PCCTAE Na qualificação de servidores de uma Instituição Federal de Ensino**

Tiago Santos Barreto Thomaz¹

RESUMO: O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) possui a concessão do incentivo à qualificação como uma das possibilidades de desenvolvimento do servidor. O Plano se constitui em um instrumento de gestão da universidade, sendo necessário o conhecimento do nível de escolaridade dos servidores para definir políticas e diretrizes condizentes com as especificidades e necessidades da instituição e destes trabalhadores. Objetiva-se analisar os percentuais desse incentivo concedido ou não aos servidores, dez anos após a implementação da carreira na Universidade Federal de Minas Gerais. Para tanto, este estudo incorpora elementos de análise qualitativa e quantitativa, tendo como foco central a implantação do PCCTAE e a evolução da qualificação dos servidores técnico-administrativos em educação (TAE). A análise poderá subsidiar a elaboração do plano de desenvolvimento dos integrantes da carreira indispensável à consolidação do PCCTAE. Essa análise permitiu inferir a qualificação desses servidores, cujo resultado apresentou assimetrias no desenvolvimento desses trabalhadores ao considerar os níveis de classificação. O estudo confirmou que os TAE desta universidade, posicionados nos primeiros níveis de classificação da carreira, não recebiam os maiores percentuais previstos no incentivo à qualificação. Apesar de todos os níveis poderem recebê-los, nenhum servidor ativo dos níveis A, B e C conseguiu concluir um doutorado. E nenhum dos níveis A e B possuíam mestrado. Sendo que apenas 11 dos 360 TAE mestres estão no nível C. Além disso, apenas um servidor do nível A, oito servidores do nível B e duzentos e um do nível C concluíram uma especialização.

Palavras-chave: Administração Pública. Gestão de Pessoas. PCCTAE. Qualificação.

¹ Especialista em Gestão de Recursos Humanos e Meio Ambiente, Bacharel em Administração, Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos e Tecnólogo em Processos Gerenciais. Técnico-Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. E-mail: tgthomaz@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) foi implementado no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação em 12 de janeiro de 2005. O PCCTAE substituiu o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) instituído pelo Decreto nº 94.664 de 23 de junho de 1987, em atendimento a dispositivos da Lei nº 7.596 de 10 de abril do mesmo ano.

O incentivo à qualificação foi instituído pelo PCCTAE com o objetivo de fomentar a formação dos servidores a fim de desenvolver as competências institucionais por meio do desenvolvimento das competências dos servidores públicos. A sua concessão foi estabelecida para o servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular.

Essa concessão requer a análise da correlação do curso concluído com os ambientes organizacionais da instituição, de acordo com a correlação das áreas de conhecimento de cada um destes ambientes, previstos no Decreto nº 5.824/2006. Este Decreto também estabelece as áreas interambientes nas quais as formações são diretamente relacionadas com todos os ambientes organizacionais da Instituição Federal de Ensino (IFE), tendo em vista o percurso formativo da área de conhecimento e a função social da instituição.

O incentivo à qualificação está estruturado em uma tabela que compõe o anexo IV da Lei nº 11.091/2005. A tabela prevê um percentual que incide sobre o vencimento básico, ou seja, o valor nominal pela conclusão de uma mesma titulação difere de acordo com o posicionamento na carreira, sendo maior quanto maior for o piso ocupado.

No período de 2006 a 2008 esteve vigente uma tabela que concedia o percentual máximo de 20% sobre o vencimento básico e exigia para cada nível de classificação, uma escolaridade específica para perceber este percentual. Para o nível de classificação A, deveria ser concluído um curso médio profissionalizante ou técnico ou uma formação de maior grau a fim de perceber o maior percentual. Para o nível B, deveria ser concluída uma graduação. Para o nível C, deveria ser concluída uma especialização, com carga horária superior ou igual a 360h. Para o nível D, deveria ser concluído um mestrado ou uma formação de maior grau. Para o nível E, deveria ser concluído um doutorado.

Esta proposta exigia uma escolaridade maior quanto maior fosse a escolaridade inicial, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, dentre outros critérios que diferenciam os níveis de classificação. Por exemplo, um servidor ocupante do cargo auxiliar de limpeza, que compõe o nível de classificação A e exige a

alfabetização para investidura, receberia pela conclusão do ensino fundamental um incentivo no percentual de 10%, com a conclusão do ensino médio, 15% e, com a conclusão de um curso médio profissionalizante ou técnico ou uma formação de maior grau, 20%. Contudo, para o cargo de administrador, que exige o curso superior na área e está classificado no nível E, o servidor perceberia 10% com a conclusão da especialização, 15% com a conclusão do mestrado e 20% com a conclusão do doutorado².

Entretanto, a Lei nº 11.784/2008, contrária a este posicionamento, alterou esta tabela do incentivo à qualificação concedendo percentuais maiores para as maiores titulações. Dessa forma, o doutorado passou a incidir com um percentual de 75% sobre o vencimento básico. Como o mesmo era exigido somente no nível E, somente os integrantes deste cargo poderiam receber este percentual. O mestrado passou a incidir com um percentual de 52% e somente os níveis de classificação D e o E poderiam obtê-lo. A especialização passou a incidir com um percentual de 27% e somente os níveis C, D e o E poderiam percebê-lo. Esta distorção foi reparada somente em 2012, com a publicação da Lei nº 12.772. Esta Lei instituiu uma tabela única de percentuais a ser aplicada a todos os níveis de classificação.

Com a publicação desta nova tabela de percentuais, foi corrigida a distorção de permitir os maiores percentuais somente para alguns níveis. Entretanto, a tabela única gerou outra distorção, pois os primeiros níveis de classificação na estrutura do plano de carreira demorariam mais para alcançar os maiores percentuais ou até mesmo poderiam não ter condições de alcançá-los. Para avaliar esta hipótese, o presente artigo propõe uma análise do nível de classificação dos Técnico-Administrativos em Educação (TAE) em uma universidade federal após dez anos de vigência do PCCTAE. Objetiva-se avaliar a hipótese de que os primeiros níveis de classificação não recebam os maiores percentuais, apesar de todos os níveis de classificação poderem recebê-los a partir da nova redação dada à legislação em 2012.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

London e Stumph (1982 apud DUTRA, 1996, p. 17) conceituam carreira como um elemento de conciliação entre as expectativas do trabalhador e da organização, envolvendo uma sequência de estágios e transições resultantes desta relação. Estes autores afirmam que:

² Estes valores percentuais se referem aos cursos diretamente relacionados com o ambiente organizacional.

Carreira são as sequências de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa. A carreira envolve uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais e expectativas e imposições da organização e da sociedade. Da perspectiva do indivíduo engloba o entendimento e a avaliação de sua experiência profissional, enquanto, da perspectiva da organização, engloba políticas, procedimentos e decisões ligadas a espaços ocupacionais, níveis organizacionais, compensação e movimento de pessoas. Estas perspectivas são conciliadas pela carreira dentro de um contexto de constante ajuste, desenvolvimento e mudança.

Lima (2016) descreve estes estágios no PCCTAE a partir dos sistemas de remuneração. Dessa forma, o desenvolvimento foi desenhado por meio da possibilidade de progressão por mérito profissional, a progressão por capacitação profissional e a concessão do incentivo à qualificação. Desse modo estabeleceu-se diferentes alternativas para os integrantes deste plano definirem o próprio percurso formativo. Por esse motivo, Souza e outros (2005) demonstram que a verificação experimental tem mostrado que o êxito de um método de remuneração requer a sincronização com os valores, história, estratégia e arquitetura da organização.

A observação realizada por Dutra (1996) a respeito da realidade das empresas sugere que a carreira se caracteriza negativamente como uma sequência de causalidades tanto para o trabalhador quanto para a organização. Este autor constatou que isto ocorre porque a implantação de um conceito e instrumentos de gestão mais flexíveis e dinâmicos exige a reformulação dos padrões comportamentais e políticos da organização, uma vez que os anseios de controle e manutenção do status quo (situação atual) divergem das necessidades de flexibilização e envolvimento das pessoas com o compartilhamento da administração da carreira.

Nesta perspectiva, Valle (2014) destaca a importância do projeto de carreira dos trabalhadores em educação que resultou no PCCTAE. Evidencia-se neste processo a intenção destes servidores se reconhecerem como sujeitos do processo de construção da universidade. O autor defende que a implementação deste plano transcende a mera estruturação remuneratória. Procura-se o reconhecimento como sujeitos do processo de ensino, pesquisa, extensão e administração universitária, com a consequente democratização das relações de trabalho e superação de subserviências e inferioridades descritas em sua obra a partir da apropriação do conceito de subalternidade.

3 PLANO DE CARREIRA

O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) compreende um modelo de carreira tradicional, típico da administração pública, vinculando o plano aos cargos que o compõe. Essa forma de remuneração baseada no cargo é denominada funcional ou tradicional. Os diferenciais apresentados pelo servidor não influenciam no posicionamento do nível de classificação, porque o valor agregado não é construído pelo servidor, mas pela descrição precisa e detalhada das atividades que integram o cargo.

Apesar do PCCTAE manter elementos de conceitos com os quais procura superar, este plano conseguiu romper com alguns conceitos arraigados e inovar enquanto carreira na administração pública. Esse plano apresenta a inovação da gestão compartilhada da carreira, sendo criadas instâncias a serem compostas com a participação de servidores integrantes do próprio plano de carreira.

O PCCTAE foi instituído pela Lei nº 11.091/2005, tendo sido incluídas alterações por meio das leis nº 11.233/2005, 11.784/2008, 12.772/2012 e 13.325/2016. A carreira está estruturada em cinco níveis de classificação (A, B, C, D e E) e quarenta e nove pisos remuneratórios. Cada piso compreende um percentual vigente de 3,9% que incide sobre o vencimento básico imediatamente anterior. Para que o servidor possa avançar um piso na carreira, é necessário o interstício de dezoito meses e a aprovação em programa de avaliação de desempenho (são possíveis até dezesseis progressões por mérito) ou o cumprimento deste interstício e a participação em programa de capacitação e aperfeiçoamento (são possíveis até três progressões por capacitação).

O nível de classificação é definido como o "conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições" (BRASIL, 2005). O agrupamento dos cargos nestes níveis de classificação é utilizado para definir o posicionamento na estrutura do vencimento básico do plano de carreira, remunerando igualmente todos os cargos de um mesmo nível. Há uma exceção somente para o cargo de médico, médico/área e médico veterinário que possuem carga horária de 20 horas/semanais e caso, mediante termo firmado com a IFE, seus ocupantes optem pela jornada de 40 horas/semanais, possuem a possibilidade de dobrar a remuneração, conforme estrutura do vencimento básico do PCCTAE implementada pela Lei nº 12.772/2012.

No nível de classificação A desta carreira, foram agrupados 30 cargos, exigindo para o ingresso de alguns cargos estar pelo menos alfabetizado e outros, possuir o fundamental incompleto. No nível B, foram reunidos 58 cargos exigindo pelo menos estar alfabetizado ou possuir o ensino fundamental completo. No nível C, foram classificados 73 cargos, do fundamental incompleto até o ensino médio com curso profissionalizante. No nível D, 76 cargos, com escolaridade deste o fundamental completo mais curso de formação até o ensino médio com curso profissionalizante. No nível E, 85 cargos, exigindo o curso superior na área, com exceção para alguns cargos oriundos de profissões sem formação superior, mas com complexidade e responsabilidades compatíveis com este nível de classificação.

No total, há 322 cargos no PCCTAE, sendo que, o Governo Federal já extinguiu diversos destes, que não tiveram abertura de nenhuma vaga de reposição nem de ampliação do quadro por meio de concurso público nos últimos anos. Estas extinções envolvem todos os cargos do nível de classificação A e B e alguns do nível C. Ao contrário da abertura de concurso público no qual o trabalhador integraria o PCCTAE, o Governo Federal optou pela contratação de empresas terceirizadas para prestar os serviços relacionados com os cargos destes níveis de classificação.

Esse plano vincula o desenvolvimento do servidor aos objetivos institucionais e ao planejamento estratégico. Para tanto, é observado o ambiente organizacional em que se insere o servidor. O ambiente organizacional é a "área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento de pessoal" (Brasil, 2005).

Assim, os ambientes organizacionais foram estabelecidos a partir do trabalho coletivo que deveria direcionar o desenvolvimento dos servidores. Também associava a avaliação de desempenho das IFE, a dos ambientes organizacionais e a dos trabalhadores com um programa de capacitação e aperfeiçoamento.

3.1 DESENVOLVIMENTO NO PLANO DE CARREIRA

O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) determinou um nível de suporte mínimo que deve ser elaborado pelas Instituições de Ensino a partir do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PDIC). Isto pode possibilitar um maior envolvimento das pessoas com seu trabalho, comprometendo-as com o próprio futuro profissional, em uma

perspectiva contínua de adaptação do desenvolvimento do trabalhador com as necessidades da organização.

Dessa forma, o Decreto nº 5.825/2006 vinculou a elaboração do PDIC ao Plano de Desenvolvimento Institucional de cada IFE. O PDIC deve contemplar o dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal, com a definição de modelos de alocação de vagas que expressem a realidade da instituição, além do programa de avaliação de desempenho e do programa de capacitação e aperfeiçoamento. Este plano é fundamental para a consolidação do PCCTAE e ainda não foi elaborado pela instituição pesquisada.

O programa de capacitação e aperfeiçoamento do PDIC propõe contribuir para o desenvolvimento do servidor tanto como profissional quanto cidadão. Objetiva-se a capacitação para o desenvolvimento de ações de gestão pública e para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE. Este programa deve possuir um escopo que englobe a iniciação ao serviço público, a formação geral, a específica, a para a gestão, a inter-relação entre ambientes e a educação formal.

Neste contexto, a qualificação foi conceituada pelo Decreto nº 5825/2006 como o processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, a fim de o servidor desenvolver conhecimentos e habilidades, considerando o planejamento institucional e o próprio desenvolvimento na carreira.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi criada em 1927 a partir da junção de quatro escolas de ensino superior - Faculdade de Direito, Escola Livre de Odontologia, Faculdade de Medicina e Escola de Engenharia. Atualmente, a comunidade universitária é formada por 33.242 alunos de graduação (sendo que 946 são da educação a distância), 14.013 alunos de pós-graduação e 1.694 alunos na educação básica e profissionalizante; em um total de 48.949 alunos. Há a oferta de 174 programas de extensão, 75 cursos de graduação, 68 cursos de especialização lato sensu, 77 cursos de mestrado e 63 cursos de doutorado. O quadro de trabalhadores efetivos é composto por 2.818 professores do 3º grau (magistério superior), 111 professores do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico e 4.299 técnico-administrativos em educação³.

³ Informações retiradas do site eletrônico da UFMG em 9 de março de 2017.

Ao longo desses dez anos da implantação do PCCTAE, a universidade promoveu, por meio da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, a oferta de algumas vagas em programas de fomento à qualificação dos servidores. Foram ofertados programas de concessão de bolsas para participação em cursos não gratuitos na modalidade pré-vestibular, no período de 2004 a 2011; bolsas para pagamento de cursos em nível de graduação, concedidas a partir de 2004; e para cursos em pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu* nos anos de 2013 e 2014. Além disso, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores nas Instituições Federais de Ensino foram oferecidas turmas aos TAE para a realização da especialização *latu sensu* Gestão de Instituições Federais de Educação Superior – Gifes na modalidade a distância.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo incorpora elementos de análise qualitativa e quantitativa, tendo como foco central a implantação do PCCTAE e a evolução da qualificação dos servidores técnico-administrativos em educação. O trabalho assume também a perspectiva exploratória, no sentido de buscar uma familiaridade com os objetivos propostos, apontar problemas, impasses e avanços e, ainda, abrir outras possibilidades de investigação.

A qualificação dos servidores técnico-administrativos em educação (TAE) foi definida a partir da interpretação do percentual do incentivo à qualificação recebido ou não pelo servidor quando o PCCTAE completou dez anos de vigência, ou seja, no mês de janeiro do ano de 2015⁴. A análise da qualificação e desenvolvimento dos servidores pelo método da análise do percentual do incentivo à qualificação possui uma margem de erro com relação ao quantitativo exato relacionados com três percentuais do incentivo à qualificação. São os percentuais de 10%, 15% e 20%, pois estes três percentuais são aplicados em níveis de escolaridade diferentes.

O percentual de 10% refere-se tanto à conclusão do ensino fundamental quanto à conclusão do ensino médio profissionalizante ou curso técnico em área de conhecimento indiretamente relacionada com o ambiente organizacional em que o servidor está lotado. Diante dessa situação, este artigo classificou o percentual de 10% no nível A e no B se referindo à conclusão do ensino fundamental, uma vez que estes dois níveis possuem diversos cargos com exigência menor que esta conclusão e que, ao concluírem o ensino fundamental

⁴ Estes dados foram extraídos do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE).

completo, fazem jus a este percentual. No nível C, este percentual de 10% foi interpretado como conclusão do ensino médio profissionalizante ou curso técnico, pois a ampla maioria dos cargos deste nível já exige pelo menos o ensino fundamental completo, pois os servidores não podem receber o incentivo à qualificação por titulação correspondente à exigência do cargo. Registra-se que não há nenhum servidor com este percentual nos níveis D e E.

O percentual de 15% refere-se tanto à conclusão do ensino médio quanto à conclusão do curso de graduação em área de conhecimento indiretamente relacionada com o ambiente organizacional em que o servidor está lotado. Diante dessa situação, este artigo classificou o percentual de 15% nos níveis A, B e C se referindo à conclusão do ensino médio. No nível D, este percentual foi interpretado como conclusão de curso de graduação em área indireta, pois todos os cargos deste nível já exigem pelo menos a conclusão do ensino médio, com exceção apenas de um dos 76 cargos existentes neste nível, a saber, o cargo de vigilante. O nível E não possui este incentivo para os cargos existentes na UFMG.

O percentual de 20% refere-se tanto à conclusão do ensino médio profissionalizante ou curso técnico em área de conhecimento diretamente relacionada ao ambiente organizacional do servidor quanto à conclusão de especialização em área de conhecimento indiretamente relacionada com o ambiente organizacional em que o servidor está lotado. Diante dessa situação, este artigo classificou o percentual de 20% nos níveis A, B e C se referindo à conclusão do ensino médio profissionalizante ou curso técnico. E no nível D e no E, como conclusão de um curso de especialização.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro de pessoal efetivo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) estava em janeiro de 2015 com 4.472 servidores técnico-administrativos em educação (TAE). Destes, 55 estavam no nível de classificação A, 216 no nível B, 878 no nível C, 2.235 no nível D e, 1.088 no nível E. A pesquisa identificou que mais de dois terços dos TAE da UFMG possuem algum incentivo à qualificação. Isto significa que 3.216 dos 4.472 TAE possuem alguma escolaridade superior à exigência para o ingresso no cargo. Entretanto, ainda há na universidade 1.256 servidores que possuem somente a formação exigida para o ingresso no cargo.

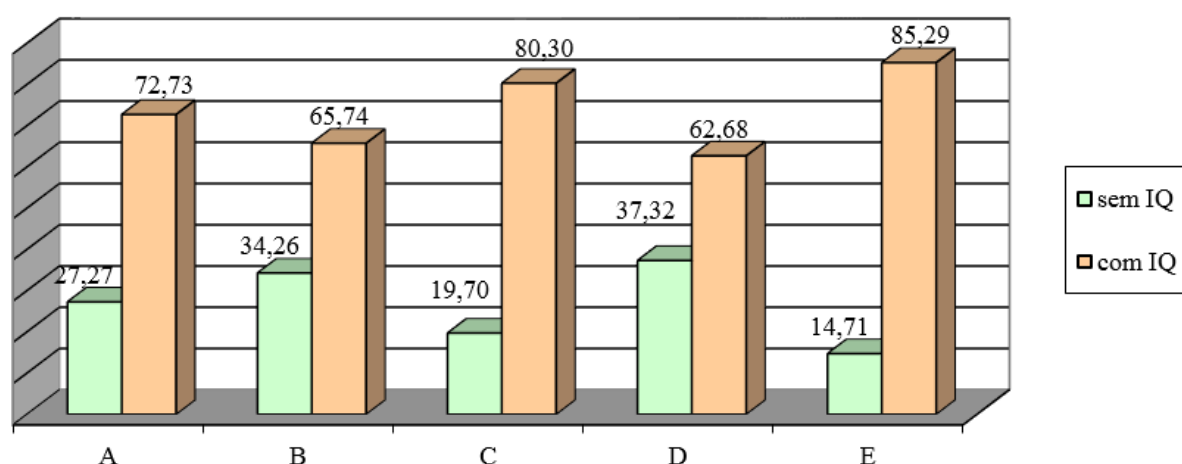


Figura 1 - Servidores TAE da UFMG por nível de classificação e concessão do incentivo à qualificação (IQ)
Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados retirados do SIAPE do mês de janeiro de 2015.

A Fig. 1 discrimina o percentual de servidores em cada nível de classificação que recebem e não recebem o incentivo à qualificação. Ainda há 27,27% dos TAE no nível de classificação A (15 servidores) que possuem somente a escolaridade exigida para ingresso no cargo. Esta situação é preocupante se observado a função social que a UFMG possui em seu escopo e o fato de que este nível exige somente a alfabetização ou o fundamental incompleto para a investidura. Se esses servidores concluíssem somente o ensino fundamental completo já receberiam um percentual de 10% sobre o vencimento básico e poderiam exercer suas funções com uma melhor apropriação dos processos de trabalho. Com esta iniciativa, os mesmos também poderiam se motivar para continuar os estudos e concluir outros níveis de escolaridade.

No nível de classificação B ainda há 74 servidores nessa situação, o que representa 34,26% dos integrantes desse nível. No nível C, há 19,7% dos servidores somente com a escolaridade exigida para o ingresso no cargo, referindo-se a 173 trabalhadores. No nível D, 37,3%, indicando 834 servidores. Este é o nível com o maior quantitativo percentual e efetivo de servidores que não concluíram nenhuma formação superior à exigência do nível de escolaridade do cargo. No nível E, há 160 servidores somente com a exigência mínima para ingressar no cargo, representando 14,7% dos integrantes deste nível.

As observações permitiram inferir que a ampla maioria dos 3.216 TAE que possuem algum nível de escolaridade superior ao exigido para o exercício do cargo buscaram uma formação diretamente relacionada com o ambiente organizacional em que se encontram. Apenas 154 servidores desse total possuem o nível de escolaridade em área de conhecimento indiretamente relacionada com o ambiente organizacional de atuação. Este resultado pode estar relacionado com a maior familiaridade do servidor com as áreas de conhecimento que

possuem mais relação com as atividades que desenvolvem. E também ao fato de que a aquisição de título em área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor concede percentual maior na fixação do incentivo à qualificação.

Em janeiro de 2015, havia na UFMG 36 servidores que recebiam o percentual do incentivo à qualificação de 10%. Desses, 23 servidores foram classificados como concluintes do ensino fundamental e 13 como concluintes do ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico. Havia 343 TAE que recebiam o percentual de 15%. Desses, 238 foram classificados como concluintes do ensino médio e 105 como tendo concluído uma graduação. E 222 servidores obtiveram neste período o percentual de 20%. Desses, 200 foram separados como concluintes do ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico e 22 servidores foram especificados como concluintes de um curso de especialização.

Ademais, havia 653 servidores que receberam o percentual de 25% por terem concluído uma graduação. E 1.513 servidores que receberam 30% por terem concluído uma especialização em área direta. Havia 14 servidores que possuíam o percentual de 35% por terem concluído um mestrado com correlação indireta ao ambiente organizacional de atuação. Outros 346 servidores receberam o percentual de 52% por terem concluído o mestrado em área diretamente relacionada com o ambiente de atuação. E 89 servidores receberam o percentual de 75% por terem concluído o doutorado. Todos os TAE da UFMG que conseguiram concluir um programa de pós-graduação em nível de doutorado, o fizeram em áreas de conhecimento diretamente relacionadas com o ambiente organizacional de atuação.

O nível de escolaridade dos 1.256 servidores que não possuem nenhum percentual do incentivo à qualificação pode ser verificado por meio da análise proporcional da exigência de ingresso dos cargos agrupados em cada nível de classificação. Assim, os 15 servidores do nível A e os 74 do nível B foram agrupados como detentores do ensino fundamental incompleto. Os 173 TAE do nível C, como concluintes do ensino fundamental completo. Os 834 do nível D foram classificados como detentores do ensino médio. Já os 160 servidores do nível E possuem a conclusão do curso de graduação.

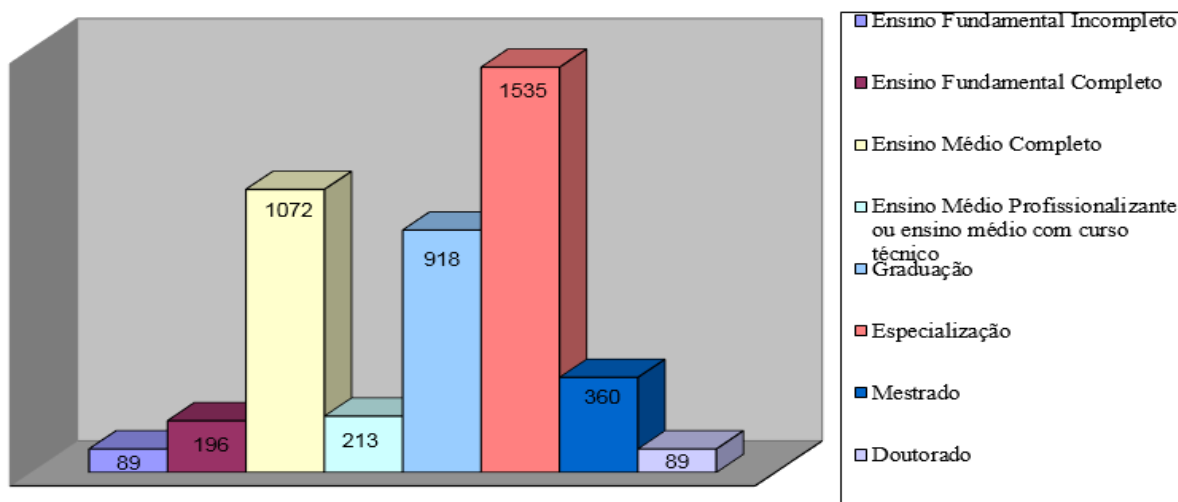


Figura 2 - Escolaridade dos servidores TAE da UFMG

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados retirados do SIAPE do mês de janeiro de 2015.

A Fig. 2 apresenta a inferência do nível de escolaridade dos 4.472 servidores técnico-administrativos em educação da UFMG após dez anos de implantação do PCCTAE. Como exposto, esta análise resulta da interpretação dos percentuais do incentivo à qualificação e da análise do nível de escolaridade exigido para a investidura nos cargos da estrutura do plano de carreira.

O gráfico demonstra que 89 servidores possuem somente o ensino fundamental incompleto. Destes servidores, 15 se encontram no nível A e 74 no nível B. A Fig. 2 aponta 196 servidores com o ensino fundamental completo. Desses, 06 estão no nível A, 17 estão no nível B e 173 no nível C. Há 1.072 servidores classificados com a conclusão do ensino médio. Desses, 26 estão no nível A, 74 estão no nível B, 138 estão no nível C e, 834 no nível D. Há 213 servidores classificados como concluintes do ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico. Desses, 06 estão no nível A, 24 no nível B e 183 no nível C. Há 918 servidores que concluíram um curso de graduação. Desses, apenas um é do nível A, 19 são do nível B, 172 são do nível C, 566 são do nível D e 160 estão no nível E.

A conclusão da especialização, com carga horária igual ou superior a 360h, é o nível de escolaridade que reuni o maior quantitativo de servidores TAE na UFMG, compreendendo 1.535 trabalhadores. Desses, apenas um é do nível A, 08 são do nível B, 201 são do nível C, 730 são do nível D (esse dado representa 32,6% dos integrantes desse nível) e 595 são do nível E (54,6% dos integrantes desse nível). E possui 360 servidores que possuem mestrado. Desses, 11 estão no nível C, 96 estão no nível D e 253 estão no nível E.

Ao completar uma década de vigência do PCCTAE, havia somente 89 TAE que concluíram algum curso em nível de doutorado na universidade pesquisada. Esse dado

representa menos de dois por cento dos servidores técnico-administrativos em educação em exercício na instituição. Desses, 09 são do nível D e 80 são do nível E. Assim, apenas 0,4% dos integrantes do nível D e 7,3% dos integrantes do nível E concluíram uma formação em nível de doutorado.

Apesar das possibilidades de desenvolvimento profissional e melhoria remuneratória, os resultados indicaram que, efetivamente, nem a instituição nem os TAE se beneficiaram dos melhores estímulos e benefícios do incentivo à qualificação implementada pelo PCCTAE na sua primeira década de existência.

Os resultados deste artigo reforçam a necessidade de discussão a respeito da implantação da tabela única de percentuais aplicada a todos os níveis de classificação. É imperativo analisar se é razoável aos servidores e fundamental ao aperfeiçoamento da qualidade da prestação dos serviços técnico-administrativos em administração impor uniformemente a conclusão de uma formação em nível de doutorado a todos os níveis de classificação para que seja alcançado o percentual de 75% no incentivo à qualificação.

Caso se justifique a permanência desta exigência, é fundamental que as instituições de ensino desenvolvam condições para que todos os servidores possam concluir cursos em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Caso contrário, estes trabalhadores tenderiam a permanecer estagnados no plano de carreira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção e manutenção de possibilidades que permitam aos servidores poderem se qualificar é imprescindível. A qualificação dos técnico-administrativos contribui para o aperfeiçoamento dos processos de trabalho e o cumprimento da função social da universidade, além de ser essencial para o desenvolvimento no plano de carreira.

A análise desse artigo constatou que, com dez anos da implementação do PCCTAE, a Universidade Federal de Minas Gerais exerceu suas funções com o segmento técnico-administrativo em educação constituído por 89 doutores, 360 mestres e 918 graduados. Além disso, esse estudo pôde inferir que há 89 servidores com o ensino fundamental incompleto, 196 com o ensino fundamental completo, 1.072 com o ensino médio completo, 213 com formação técnica ou profissionalizante e 1.535 especialistas em nível de pós-graduação *latu sensu*. Com essa formação, a universidade conta com uma parcela significativa do corpo

técnico-administrativo mais qualificada para a prestação dos serviços públicos relacionados à administração, ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária.

A identificação do nível de escolaridade dos técnico-administrativos poderá fomentar a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE condizente com as especificidades e demandas reais destes trabalhadores e da universidade, a fim de permitir a elaboração de políticas e diretrizes eficientes, eficazes e efetivas.

O estudo realizado confirmou a hipótese suscitada de que os TAE em atividade na universidade pesquisada, posicionados nos primeiros níveis de classificação da carreira, não recebiam os maiores percentuais previstos. A despeito de todos os níveis poderem recebê-los, a partir da nova redação dada à legislação em 2012 e dos dez anos de vigência do Plano, nenhum servidor ativo dos níveis A, B e C conseguiu concluir um programa de pós-graduação em nível de doutorado. E nenhum dos níveis A e B possuíam mestrado. Sendo que apenas 11 dos 360 TAE mestres estão no nível C, representando 1,25% dos servidores deste nível. Além disso, apenas um servidor do nível A (1,8% dos integrantes deste nível), oito servidores do nível B (3,7%) e duzentos e um do nível C (22,8% dos servidores deste nível) concluíram uma especialização lato sensu.

Como possibilidade de trabalho futuro que complemente o estudo realizado, sugere-se analisar o impacto institucional da atuação do servidor depois da conclusão de um nível de escolaridade superior ao exigido para o ingresso no cargo. Outra possibilidade é a pesquisa dos servidores que, apesar de ainda não terem concluído um nível de escolaridade superior ao exigido para o ingresso no cargo, já se encontram com esta formação em andamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm> Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DUTRA, Joel Souza. **Administração de carreiras**: uma proposta para repensar a gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 1996.

LIMA, Ioneiry Viana. O sistema de remuneração dos servidores técnico-administrativos das IFEs sob a lente da gestão de pessoas por competências. In: RIMÁ, Jacqueline de Castro et al (Org.). **Gestão pública**: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais : vol. 3. São Carlos, SP: Pedro & João, 2016. p. 67-79. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0DneSsHmlj-dZGTXg4UW0zNlE/view>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PORTAL SIAPEnet. Desenvolvido por SERPRO. Sítio oficial das informações do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos - SIAPE. Disponível em: <<http://www.siapenet.gov.br/Portal/Service/Apresentacao.asp>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SOUZA, Maria Zélia de Almeida et al. **Cargos, carreira e remuneração**. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Desenvolvido por UFMG, 2000-2014. Apresenta produtos e serviços oferecidos pela Universidade. Disponível em: <<https://www.ufmg.br>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

VALLE, Arthur Schlunder. **Trabalhadores técnico-administrativos em Educação da UFMG**: inserção institucional e superação da subalternidade. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

8 Artigo Científico - **Plano de Capacitação do Sistema de Bibliotecas da UFMG:
sistematizando treinamentos sob a tríade qualificação-eficiência-carreira**

Eliane Pawlowski de Oliveira Araújo¹

Wellington Marçal de Carvalho²

Anália das Graças Gandini Pontelo³

RESUMO: Dentre as diretrizes básicas que orientam a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos ofertados pelos órgãos da administração pública à sociedade destaca-se a necessidade de gerenciar adequadamente as ações de capacitação dos servidores visando não somente a melhoria da qualidade dos serviços, mas, também, capacitar a máquina estatal estimulando os servidores a desenvolverem para se tornarem mais conscientes de suas atribuições em benefício dos cidadãos. Neste sentido, o presente artigo apresenta o trabalho desenvolvido no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais que tinha como objetivo mapear o quadro das necessidades de capacitação da equipe lotada nas suas 25 bibliotecas. O mapeamento foi realizado por meio de pesquisa documental e levantamento de demanda junto à equipe lotada no referido Sistema. Este diagnóstico possibilitou conhecer, de forma verticalizada, o estágio de qualificação e capacitação dos recursos humanos do Sistema e, por conseguinte, forneceu subsídios que nortearam a elaboração de oferta de treinamento de maneira planejada. Tal exercício administrativo visou, sobretudo, a otimização dos recursos públicos investidos no fazer cotidiano deste setor específico da Universidade e, de igual modo, a valorização da força de trabalho que desempenha suas funções nesse setor vital da instituição. Considera-se, por fim, que este diagnóstico deve ser complementado por estudos similares a serem desenvolvidos por instâncias superiores da UFMG; não obstante, o Sistema de Bibliotecas construiu, por comissão específica, relevante contribuição para enfrentamento desse desafio.

Palavras-chave: Plano de capacitação. Gestão de pessoas. Bibliotecas universitárias.

¹ Doutoranda em Ciência da Informação (UFMG). Assistente em Administração. Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: elianepaw@yahoo.com.br.

² Doutor em Letras (PUCMG). Bibliotecário. Diretor do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: marcalwellington@yahoo.com.br.

³ Mestre em Administração (Novos Horizontes). Bibliotecária. Vice-Diretora do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: analiagandini@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

As diretrizes básicas que orientam a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos ofertados pelos órgãos da administração pública à sociedade estão contidos em instrumentos normativos editados nos últimos anos por sucessivos governos. Dentre as várias diretrizes estabelecidas nesses instrumentos destaca-se a necessidade de gerenciar adequadamente as ações de capacitação dos servidores lotados nos diversos entes administrativos das instituições federais Brasil afora. Tal premissa visa não somente a melhoria da qualidade dos serviços, mas, também, capacitar a máquina estatal mediante incentivos de progressão nas carreiras, estimulando os servidores a desenvolverem para se tornarem mais conscientes de suas atribuições em benefício dos cidadãos.

Com base nesses pressupostos a direção superior do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais (SB/UFMG) iniciou estudos, designando para tanto uma comissão multidisciplinar⁴, visando mapear o quadro das necessidades de capacitação da equipe lotada nas bibliotecas da Universidade. A meta para tal intento foi elaborar uma proposta de sistematização da oferta de cursos e treinamentos para o corpo funcional com base na legislação em vigor que orienta a matéria e as demandas expressas pelos servidores. Para tanto foi realizado um levantamento documental da legislação pertinente, da demanda preliminar por capacitação dos servidores lotados no SB/UFMG e dos assentamentos funcionais desses servidores. Com base nesses três pilares foi elaborado um plano de capacitação visando atender e encaminhar as demandas e necessidades identificadas da equipe que atua nas bibliotecas da UFMG.

2 DA CAPACITAÇÃO

Entende-se por capacitação, com base na legislação vigente, Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 e Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, o processo permanente e deliberado de aprendizagem que visa contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais. Nessa perspectiva, verifica-se que a capacitação pode ser viabilizada por meio de eventos, entendidos como

⁴ Comissão interdisciplinar foi composta pelos seguintes membros: André Azevedo, Fabiene Letizia Alves Furtado, Fabiana Martins Pinto, Jacqueline Pawlowski Oliveira e Paulo Fernando da Silva, todos integrantes da Equipe do Sistema de Bibliotecas da UFMG.

curso presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal.

Esse mesmo arcabouço legal destaca que se deve buscar uma gestão por competência, ou seja, uma gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho das funções dos servidores com vista ao alcance dos objetivos da instituição, o que implica a noção de eficiência.

Eficiência é um princípio que pressupõe o exercício da atividade administrativa pública, segundo Di Pietro (2002, p. 102) com “o melhor desempenho possível de suas atuações e atribuições para lograr os melhores resultados”. Verifica-se, na perspectiva apontada pela autora, que a capacitação do staff é uma das condições para que a eficiência se consolide em qualquer organização, seja ela estatal ou privada.

Entretanto, cabe destacar a fala de Appugliese (2010, p. 1) segundo a qual a “inclusão do Princípio da Eficiência na Constituição Federal, ao lado dos Princípios da Legalidade, Impessoalidade, Moralidade e Publicidade nos leva a reflexão sobre a questão do que significa ser eficiente para o Estado”. E esse aspecto envolve, na perspectiva adotada no presente trabalho, não apenas as competências e habilidades técnicas adquiridas e/ou desenvolvidas, mas o conjunto que considera o servidor enquanto indivíduo completo, com suas aspirações de desenvolvimento na carreira e de execução de um trabalho que pautado pela excelência e pela satisfação com o próprio desempenho frente a sociedade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para viabilizar a sistematização da oferta de cursos e treinamentos para a equipe do Sistema de Bibliotecas da UFMG a Comissão, que realizou seus trabalhos no período de junho a agosto de 2016, executou as seguintes atividades: a) pesquisa documental sobre a legislação pertinente; b) identificação da demanda por capacitação dos servidores lotados no Sistema de Bibliotecas por meio de email encaminhado aos chefes das 25 bibliotecas do SB/UFMG, e c) análise documental dos assentamentos funcionais dos 207 servidores lotados no SB/UFMG visando identificar seu enquadramento no Plano de Carreira.

No tocante à legislação, verificou-se que a elaboração de uma proposta de capacitação no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação deve

seguir as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.091/2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a estruturação do Plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, e pelo Decreto nº 5.707/2006 (BRASIL, 2006), que institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Segundo estes dispositivos legais a implementação de uma Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal pelos órgãos e entidades da administração pública federal deve ter como finalidade a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados ao cidadão; o desenvolvimento permanente do servidor público e a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições (tendo como referência o plano plurianual). Para tanto, a divulgação e gerenciamento das ações de capacitação, bem como a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação devem ser observados.

A análise do contexto do Sistema de Bibliotecas com vistas a subsidiar o atendimento ao previsto na Política de Desenvolvimento de Pessoal foi elaborada em duas vertentes: demanda por capacitação e caracterização da equipe. Em relação à demanda, de acordo com levantamento realizado junto à equipe do Sistema de Bibliotecas em maio de 2016, foram identificadas solicitações de treinamentos inerentes aos ambientes técnico, administrativo e tecnológico das bibliotecas, bem como demandas por qualificação pessoal. No tocante à equipe, verificou-se que o SB/UFMG (conforme levantamento realizado em julho de 2016), conta com 207 servidores (excetuando os servidores terceirizados, bolsistas e estagiários) cujos cargos se distribuem nas classes de B a E do Plano de Carreira contabilizando 21 cargos diferentes.

4 ANÁLISES PRELIMINARES

A análise da legislação vigente permitiu estabelecer alguns parâmetros que orientaram a condução dos trabalhos. Partiu-se das diretrizes estabelecidas pela Política de Desenvolvimento de Pessoal que, em seu artigo 3º, destaca que as instituições devem procurar assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externa ao seu local de trabalho, devem estimular a participação do servidor em ações de educação continuada (entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional ao longo de sua vida funcional) e devem incentivar e apoiar as iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias instituições mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores

de seu próprio quadro de pessoal, devendo priorizar, contudo, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo.

O referido artigo também legisla, no aspecto voltado ao servidor, sobre a necessidade das instituições promoverem sua capacitação gerencial e qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento e oferecerem cursos introdutórios ou de formação àqueles que ingressarem no setor público (inclusive àqueles sem vínculo efetivo com a administração pública). Na perspectiva da instituição, estabelece que esta deve:

- conter condições que incentivem a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor nas carreiras da administração pública federal assegurando-lhe a participação nessas atividades;
- considerar o resultado das ações de capacitação e a mensuração do desempenho do servidor como complementares entre si, avaliando permanentemente os resultados das ações de capacitação;
- elaborar o plano anual de capacitação da instituição, compreendendo as definições dos temas e as metodologias de capacitação a serem implementadas; e
- promover entre os servidores ampla divulgação das oportunidades de capacitação.

Para a operacionalização desses propósitos algumas estruturas relativas ao Plano de Carreira foram observadas. Destacaram-se, nesse quesito, cinco pontos:

- a) O Plano de Carreira dos servidores técnicos e administrativos é dividido em cinco níveis de classificação (A, B, C, D, E) - aqui denominado Classes - que correspondem a conjuntos de cargos de mesma hierarquia classificados a partir de alguns requisitos (como escolaridade, por exemplo). Cada classe é dividida em quatro níveis de capacitação (I, II, III e IV), sendo que cada um desses níveis tem 16 padrões de vencimento básico;
- b) A ascensão na carreira ocorre, dentre outras alternativas, por meio da progressão por capacitação profissional definida na legislação como a mudança de nível, dentro do mesmo cargo e classe, decorrente da obtenção de certificação compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida. Para tanto, deve ser respeitado o interstício de 18 meses, sendo permitido o somatório de cargas horárias de cursos superiores a 20 horas aula;
- c) O servidor que fizer jus à progressão por capacitação profissional será posicionado no nível de capacitação subsequente, no mesmo nível de classificação;

d) Aos servidores titulares de cargos de nível de classificação "E" poderá ser considerada a conclusão, com aproveitamento, de disciplinas isoladas que tenham relação direta com as atividades inerentes ao cargo em cursos de mestrado e doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação;

e) Deve ser garantido ao servidor programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, além do seu desenvolvimento vinculado aos objetivos institucionais.

Consideraram-se, também, as diretrizes expressas no Anexo III à Lei 11.091/2005 (BRASIL, 2005) que preconizam que a mudança de posicionamento na carreira decorrente da progressão por capacitação profissional deve observar as seguintes prerrogativas (Quadro 1):

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

Quadro 1 - Progressão por capacitação

Fonte: BRASIL (2005)

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE

A análise dos assentos funcionais da equipe do SB/UFMG permitiu identificar a existência de 21 cargos diferentes ocupados pelos servidores (Quadro 2).

CLASSE	CARGO	QUANT. SERVIDORES
B	Auxiliar de Cozinha	3
	Auxiliar de Laboratório	1
	Auxiliar de Microfilmagem	1
C	Administrador de Edifícios	1
	Auxiliar Administrativo	22
	Encadernador	1
	Mecânico	1
	Motorista	1
	Porteiro	3
	Recepcionista	3
D	Assistente em Administração	37
	Técnico em Enfermagem	1
	Técnico em Informática	2
	Vigilante	2
E	Administrador	1
	Analista de Tecnologia da Informação	1
	Bibliotecário	123
	Contador	1
	Jornalista	1
	Técnico em Assuntos Educacionais	1
TOTAL		207

Quadro 2 - Cargos por nível de classificação

Fonte: Dados de pesquisa

Nesse aspecto é interessante observar a dinamicidade da estrutura do Sistema de Bibliotecas da UFMG (UNIVERSIDADE, 2015) que é constituído por 25 bibliotecas nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharia, Ciência da Saúde e Linguística, Letras e Artes. Possui, também, bibliotecas vinculadas às Unidades Especiais e atividades de extensão,

cultura e lazer, assim discriminadas: Bibliotecas do Colégio Técnico, Centro Pedagógico e do Museu de História Natural e Jardim Botânico e Carro-Biblioteca. Além destes, o SB/UFMG comporta acervos diferenciados como o Espaço de Leitura da Biblioteca Central, a Biblioteca do Sertão, o Acervo de Escritores Mineiros e o acervo vinculado à Divisão de Coleções Especiais que compreende a Memória Intelectual da UFMG, Obras Raras e Coleções Especiais. Cabe destaque para a biblioteca da Casa da Glória vinculada ao Instituto de Geociências e a biblioteca do campus cultural de Tiradentes, em implantação, que contemplam acervos específicos.

Além das bibliotecas setoriais, o Sistema, que tem sua estrutura organizacional definida pela Resolução nº 12/2005 (UFMG, 2005), do Conselho Universitário da UFMG, é composto pela Diretoria da Biblioteca Universitária (com suas Divisões Técnicas e Seções Administrativas) que tem como atribuição a coordenação técnica das bibliotecas do SB/UFMG, sendo responsável por definir as normas e diretrizes que subsidiam as bibliotecas setoriais na prestação de serviços e produtos de informação necessários ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na UFMG.

O Sistema ocupa uma área de 30.832,5 m² distribuída em suas várias unidades, possui acervo impresso em torno de 1.100.000 exemplares, acrescido da coleção de periódicos impressos e de materiais especiais que contabilizam, aproximadamente 15.000 exemplares e 44.000 unidades, respectivamente. Possui em torno de 185 mil usuários e oferece, além da possibilidade de empréstimo e consulta ao acervo, serviços de levantamento bibliográfico, visitas orientadas, comutação bibliográfica, orientação e normalização, treinamento de usuários, alertas, sumários correntes e boletins informativos, realização de exposições e eventos, dentre outros.

4.2 DEMANDA POR CAPACITAÇÃO

Em relação ao terceiro aspecto - a demanda por capacitação - o levantamento realizado junto ao Sistema de Bibliotecas da UFMG em maio de 2016 (Quadro 3), ressalvadas as peculiaridades de cada biblioteca em virtude de suas áreas específicas, demonstra que os ambientes organizacionais Administrativo e o de Informação descritos no Decreto nº 5.824, de 2006 (BRASIL, 2006a) – que trata do Incentivo à Qualificação e da efetivação do enquadramento por nível de capacitação – contemplam quase todas as demandas apontadas pelos servidores. Essa relação foi complementada pelo Anexo à Portaria nº 9, de 29 de junho de 2006, do Ministério da Educação, que abrange, além dos cursos de capacitação que não

sejam de educação formal, que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor, também os cursos aplicáveis a todos os ambientes organizacionais de atuação do servidor no âmbito das Instituições Federais de Ensino.

Áreas	Cursos
Administrativa	Atendimento ao público Língua estrangeira (inglês e espanhol) Libras Gestão Institucional Desenvolvimento pessoal e liderança Relações de trabalho e Negociação de conflitos Elaboração de projetos
Informática	Excel Opus Tecnologia da Informação e Comunicação (ex. Repositórios institucionais) Criação de Home-page Armazenamento em nuvem Linguagem HTML
Técnica	ACCR2 Autoridade Autoridade – ênfase em periódicos e materiais especiais (mapas, fotos aéreas) Catalogação e formato Marc Catalogação de mapas e slides Catalogação de materiais especiais (CD's, DVD's etc) Catalogação de livros e periódicos Conservação e reparo de livros, mapas, cd, fotos Conservação e preservação de mapas e slides Identificação de obras raras Identificação de microrganismos em acervos bibliográficos Normalização bibliográfica Preservação do acervo (diferentes formatos) Pergamum (circulação, usuário, catalogação e relatórios)
Qualificação	Mestrado profissional

Quadro 3 - Demanda por capacitação SB/UFMG

Fonte: Dados de pesquisa

4.3 PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO

Com base nas informações levantadas foram desenvolvidas duas perspectivas de análises: atendimento da demanda identificada e ampliação do cenário da capacitação demandada.

4.3.1 Atendimento da demanda identificada

A vertente de análise apresentada vem compor um quadro que busca atender ao disposto no artigo 3º, inciso II do Decreto 5.707/2006 (BRASIL, 2006) que trata de assegurar

o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externa ao seu local de trabalho. Nesse sentido, verificou-se que inicialmente a demanda por cursos de formação administrativa básica pode ser atendida a distância por meio da oferta de capacitação pelas entidades de governo, conforme exemplificado abaixo (Quadro 4), cabendo ao setor responsável na UFMG pela Política de Desenvolvimento de Pessoal trabalhar na divulgação desta oferta de modo a incentivar a inscrição dos servidores nos treinamentos oferecidos.

Cursos demandados pelo SB/UFMG	Possibilidade de atendimento da demanda (modalidade a distância)		
	Cursos gratuitos com certificação	Ofertante	Carga horária
Atendimento ao público	Atendimento ao cidadão	ENAP	20h
Libras	Libras básico - Língua Brasileira de Sinais	Senac	160h
Gestão institucional	Gestão estratégica com uso do BSC	ENAP	20h
	Gestão da Informação e Documentação – conceitos básicos em gestão documental	ENAP	20h
Desenvolvimento pessoal e liderança	Desenvolvimento de equipes	ILB: Instituto Legislativo Brasileiro	10h
	Recursos humanos	FGV	15h
Relações de trabalho e negociação de conflitos	Deveres, proibições e responsabilidades do servidor público federal	ILB: Instituto Legislativo Brasileiro	60h
	Ética e serviço público	ENAP	20h
	Motivação nas organizações	FGV	5h
	Processo de comunicação e comunicação institucional	FGV	5h
Elaboração de projetos	Introdução à gestão de projetos	ENAP	20h

Quadro 4 - Possibilidade de atendimento da demanda de capacitação – ambiente administrativo
Fonte: Dados de pesquisa

Entretanto, foi ressaltado que, considerando as especificidades do atendimento realizado nas bibliotecas, deve ser verificada a possibilidade da criação de cursos específicos com instrutores do próprio SB, como, por exemplo, de atendimento aos usuários deste tipo de ambiente organizacional visando a satisfação, efetividade e excelência no atendimento, oferta esta que não identificada nas instituições consultadas.

Em relação aos cursos de língua estrangeira e informática, foi sugerido o encaminhamento da demanda à Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFMG para, junto com seus departamentos subordinados, elaborarem oferta utilizando a capacidade intelectual e estrutural existente na própria Universidade, valendo-se tanto dos recursos institucionais

quanto da possibilidade da concessão de bolsas previstas na Resolução nº 7/2004 (UFMG, 2004) do Conselho Universitário da UFMG.

No tocante aos cursos “técnicos” da área da biblioteconomia foram identificados potenciais instrutores no próprio Sistema de Bibliotecas para oferta dos cursos específicos que podem ser contatados para o desenvolvimento de novas propostas de capacitação. Neste caso, ressalta-se a importância da participação do Centro de Extensão da Biblioteca Universitária (CENEX/BU) na orientação sobre os procedimentos operacionais necessários para a oferta efetiva dos cursos, uma vez que todos os cursos administrados com o auxílio do CENEX/BU constam do Sistema de Informação de Extensão (SIEX), sendo esta inserção vantajosa para o ministrante e para a Biblioteca Universitária, pois o registro eletrônico dos cursos representa a produção extensionista realizada na instituição.

Também foi identificada a existência de uma estrutura de cursos que podem atender uma parte da demanda apresentada, que já foram ofertados pelo CENEX/BU e/ou por intermédio da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) (Quadro 5). Foi sugerido que tais iniciativas fossem retomadas e pudessem ser viabilizadas para capacitação da equipe e não apenas ofertados para o público externo.

Cursos de extensão ofertados via Cenex/BU e/ou Fundep/UFMG
a) Coleções Especiais: conceitos e conservação
b) Introdução a técnicas de acondicionamento e conservação de acervos bibliográficos raros e especiais
c) Web 2.0
d) MARC 21: formato para dados de autoridade
e) AACR2 2002 e MARC 21: formato para dados bibliográficos com ênfase em monografias
f) AACR2 2002 e MARC 21: formato para dados bibliográficos – ênfase seriados
g) Atualização em Normalização Bibliográfica, modalidade a distância

Quadro 5 - Oferta de cursos

Fonte: Dados de pesquisa⁵

Outra sugestão apontada foi a articulação com profissionais do SB/UFMG junto ao Centro de Apoio a Educação a Distância (CAED/UFMG), para criação de cursos na modalidade Educação a Distância que possam contemplar as demandas identificadas, bem como outras de interesse institucional. Ressalta-se que iniciativas neste sentido já foram tema de trabalho apresentado em congresso por servidores do SB e que têm sido executadas, de forma segmentada, por meio de tutoriais e vídeos desenvolvidos pelo Sistema de Bibliotecas.

⁵ Dados de pesquisa adaptados dos sites da FUNDEP e SB/UFMG disponíveis, respectivamente, em <<http://www.fundep.ufmg.br>> e <<https://www.bu.ufmg.br/cenex/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

4.3.2 Ampliando o cenário da capacitação demandada

No desenvolvimento dos trabalhos foram identificadas duas questões que perpassam o presente estudo e ampliam sua esfera de análise. A primeira relaciona-se à capacitação voltada para o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes dos servidores lotados no Sistema de Bibliotecas e que não foram identificadas nas demandas apresentadas que demonstraram um caráter mais pragmático e executivo.

Na análise realizada verificou-se que devem ser propostas outras modalidades de cursos que possam se somar às demandas identificadas e que atuariam no sentido de enriquecer a formação do indivíduo em temas correlatos à área de atuação da biblioteca universitária. Como exemplos têm-se cursos relacionados a estudos de usuários, gestão da informação e conhecimento, práticas e comportamentos informacionais, formação de leitores, informação, cultura e sociedade, dentre vários outros temas que ampliam os saberes e podem contribuir para transformar a biblioteca em um ambiente que extrapola o viés custodial, mais conectado às características do mundo globalizado e às novas necessidades e perfis dos usuários.

A segunda perspectiva relaciona-se ao desenvolvimento do servidor na carreira, vertente apontada no artigo 3º, inciso VI do Decreto 5.707/2006 (BRASIL, 2006a) que prevê que a política de desenvolvimento de pessoal deve incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor.

Assim, quando se analisa o disposto no artigo 4º do Decreto 5.824/2006 (BRASIL, 2006b) e na Portaria nº 9/2006 (BRASIL, 2006c) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que definem os ambientes organizacionais que devem ser observados quando da análise da concessão da progressão por capacitação – verifica-se que as demandas apresentadas possuem relação direta com as áreas de atuação dos servidores, fato que pode influenciar na concessão de progressão por capacitação caso as solicitações sejam atendidas e usufruídas pelos servidores. Por esta perspectiva de análise, e considerando os níveis de capacitação previstos na legislação, foi possível verificar que a equipe do SB se encontra disposta nas categorias apresentadas no Quadro 6.

CLASSE	NIVEL	QUANT. SERVIDORES POR NIVEL	QUANT. SERVIDORES POR CLASSE
B	II	1	5
	III	1	
	IV	3	
C	I	1	32
	II	5	
	III	4	
	IV	22	
D	I	9	42
	II	10	
	III	7	
	IV	16	
E	I	9	128
	II	15	
	III	16	
	IV	88	

Quadro 6 - Classificação por nível de capacitação

Fonte: Dados de pesquisa

Quando se amplia a análise sobre a possibilidade de progressão por capacitação do grupo de servidores lotados no SB/UFMG – tendo em vista as informações constantes dos Quadros 1 e 2 – verifica-se que 78 servidores necessitam participar de cursos conforme especificação constante do Quadro 7. Estas informações são apresentadas de forma sistematizada no Quadro 8 agrupando-se os servidores por classe e no Quadro 9, com a descrição por cargos.

CLASSE	NIVEL	QUANT. SERVIDORES	CARGA HORÁRIA NECESSÁRIA PARA PROGRESSÃO
B	II	1	60h
	III	1	90h
C	I	1	60h
	II	5	90h
	III	4	120h
D	I	9	90h
	II	10	120h
	III	7	150h
E	I	9	120h
	II	15	150h
	III	16	180h (ou curso de aperfeiçoamento)
TOTAL		78	

Quadro 7 - Demanda do SB/UFMG para progressão por capacitação

Fonte: Dados de pesquisa

CARGA HORÁRIA	QUANT.SERVIDORES	CLASSES
60h	2	B; C
90h	15	B; C; D
120h	23	C; D; E
150h	22	D; E
180h	16	E

Quadro 8 - Carga horária necessária em cursos para progressão por capacitação – por classe

Fonte: Dados de pesquisa

CARGA HORÁRIA	QUANT.SERVIDORES	CARGO
60h	2	Auxiliar de Microfilmagem; Auxiliar Administrativo
90h	15	Auxiliar de Cozinha; Auxiliar Administrativo; Encadernador; Assistente em Administração; Técnico de TI
120h	23	Auxiliar Administrativo; Assistente em Administração; Bibliotecário
150h	22	Assistente em Administração; Vigilante; Bibliotecário; Jornalista; Técnico em Assuntos Educaçãoais
180h	16	Bibliotecário; Contador

Quadro 9 - Carga horária necessária em cursos para progressão por capacitação – por cargo

Fonte: Dados de pesquisa

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta buscou atender uma vertente relativa à demanda por capacitação que está relacionada ao atendimento dos interesses institucionais expressos nas demandas apontadas pelos servidores. Entretanto, considera-se por bem ressaltar que a política de desenvolvimento de recursos humanos deve ser mais ampla contemplando, além das demandas identificadas, também a oferta de cursos que visem o aprimoramento profissional com vistas a garantir a excelência da prestação do serviço ao usuário-cidadão. Também deve contemplar a oferta de cursos que contribuam para o crescimento pessoal do servidor enquanto indivíduo buscando atender seus anseios e expectativas de desenvolvimento, assim como para o crescimento profissional por meio da possibilidade de atendimento dos critérios para progressão funcional por capacitação.

Pode ir mais além ao apontar a necessidade do desenvolvimento de iniciativas que contemplem a oferta de cursos ou bolsas em nível de mestrado profissional e doutorado, bem como a participação em eventos e projetos, que devem ser previstas e incentivadas pela

administração central da Universidade com a missão e compromisso de propiciar a qualificação e valorização de sua equipe de colaboradores.

Sem a pretensão de esgotar o tema sugere-se a realização de novos estudos que busquem mapear o capital intelectual instalado no Sistema de Bibliotecas de modo a identificar novos possíveis instrutores e cursos. Nesse novo plano deve-se observar e contemplar o levantamento dos servidores do SB/UFMG que possam ministrar treinamentos, palestras, realizar oficinas, dentre outras atividades afins que atendam as demandas dos ambientes organizacionais administrativo e informacional do SB e que contribuam para o desenvolvimento e aprimoramento pessoal e profissional do servidor. O Sistema de Bibliotecas da UFMG é tido, no âmbito da Ciência da Informação, como uma estrutura com um corpo técnico e administrativo de reconhecida expertise, condição que deve ser aproveitada para se atingir a tão almejada eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços públicos à disposição dos cidadãos.

Considera-se, por fim, que aliar a possibilidade de capacitação dos servidores - para que as instituições públicas possam cumprir sua missão de prestar serviços de excelência - à possibilidade de progressão na carreira de seu corpo funcional – configurando-se como elemento motivador para o servidor enquanto profissional – a administração pública caminha na direção de uma gestão de competência, o que irá gerar reflexos positivos para aqueles que veem no Estado um organismo a serviço de todos.

REFERÊNCIAS

APPUGLIESE, Marcilene Maria Enes et al. **Capacitação dos servidores visando eficácia dos serviços públicos**: um estudo de caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Cubatão (IFSP). São Paulo: IFSP, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. 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. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006**. Estabelece os procedimentos para a concessão do incentivo à qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. **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. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 9, de 29 de junho de 2006**. Define os cursos de capacitação que não sejam de educação formal que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares. 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/portarias/pt09_2006.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

DI PIETRO, Maria Sylvia. **Direito administrativo**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Biblioteca Universitária. **Relatório anual Sistemas de Bibliotecas 2015**. Belo Horizonte, MG: Biblioteca Universitária, 2015. Disponível em: < https://www.bu.ufmg.br/bu/files/Relatorio_Anual_2015.pdf > Acesso em: 14 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Universitário. **Resolução nº 7, de 2 de setembro de 2004**. Regulamenta a concessão de bolsas em cursos de extensão e pós-graduação lato sensu, em conformidade com o percentual definido na Resolução no 06/92, de 23/06/1992. 2004. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Conselho-Universitario/Documentos/Resolucoes-Comuns>>. Acesso em: 20 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Universitário. **Resolução nº 12, de 3 de novembro de 2005**. Aprova o Regimento da Biblioteca Universitária - Sistema de Bibliotecas da UFMG. 2005. Disponível em: <https://www.bu.ufmg.br/bu/images/regimento_bu_2005.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

9 Relato de Experiência - **Constituição do serviço de formação docente na UFTM e a qualificação permanente de servidores**

Walêska Dayse Dias de Sousa¹

Sonia Maria Gomes Lopes²

Eliana Helena Corrêa Neves Salge³

1 INTRODUÇÃO

A expansão do acesso ao ensino superior público brasileiro, sobretudo com a inclusão de camadas sociais antes alijadas desse contexto formativo, tem forçado as instituições públicas de educação superior a voltarem sua atenção para a necessária discussão da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nesse nível de ensino. A demanda é urgente, sob pena das instituições públicas não conseguirem atender padrões mínimos de aprovação de seus estudantes impactando, inclusive, os repasses financeiros do Estado que tem como objetivo a manutenção das instituições.

Por outro lado, observa-se que mesmo com a expansão do acesso ao ensino superior e o aumento pelas demandas por qualidade do ensino, a estrutura institucional não tem acompanhado os mesmos índices de ampliação, assim como os recursos necessários para viabilizar ações de formação docente. Ao contrário, os recursos encontram-se cada vez mais parcos, inviabilizando, muitas vezes, a implementação de ações.

Tem-se, portanto, um dilema relacionado à situação de desenvolvimento que o país experimenta: falta de recursos estruturais para fomentar ações de formação docente e ampliação de demandas nesse sentido. Que estratégias poderiam ser desenvolvidas para enfrentar a situação? Esperar as condições objetivas se apresentarem para desenvolver o trabalho? Iniciar o trabalho e buscar junto aos órgãos responsáveis as condições necessárias para sua realização? Acredita-se que seja necessária a busca criativa e solidária de articulação

¹ Doutora e Mestre em Educação (UFU), Especialista em Gestão Escolar (Universidade Castelo Branco), Graduada em Pedagogia (UFU). Técnico-administrativo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: waleska.sousa@uftm.edu.br.

² Mestre em Educação (UFU), Especialista em Planejamento Educacional (UFU), Especialista em Docência na Educação Superior (UFTM), Graduada em Pedagogia (UFU). Técnico-administrativo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: sonia.lopes@uftm.edu.br.

³ Mestre em Educação (UNIUBE), Especialista em Metodologia e Didática do Ensino (Faculdades Claretianas), Graduada em Pedagogia (UNIUBE). Técnico-administrativo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: eliana.salge@uftm.edu.br.

de ações com outros entes institucionais, de forma que a promoção de qualidade das relações de ensino-aprendizagem não fique desassistida, potencializando prejuízos para docentes e estudantes que têm em comum formar-se para o próprio desenvolvimento e o bem comum da sociedade.

Considerando esse contexto, a Divisão de Apoio Técnico-pedagógico – DATP, divisão que integra a Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, setor que sempre desenvolveu ações pontuais relacionadas à formação do professor universitário na instituição de forma a contribuir com a qualidade permanente do ensino, pleiteou e conseguiu instituir em 2016 em sua estrutura organizacional, o Serviço de Formação Docente.

Este relato tem como objetivo socializar a experiência de constituição do setor, além de analisar limites e possibilidades que a consolidação do serviço pode trazer para a capacitação e qualificação dos servidores da instituição. O incremento das demandas, objetivadas por dados que demonstram que as universidades, de forma geral, têm sofrido com índices de retenção e evasão de alunos de graduação, além de queixas relativas à qualidade da relação professor-aluno no processo educativo, justifica a relevância da iniciativa, sobretudo no que diz respeito à necessária estruturação da política de formação docente na instituição.

O relato de experiência da constituição do Serviço de Formação Docente na estrutura da UFTM foi apresentado nesse trabalho considerando os seguintes elementos: referências teórico-práticas que fundamentam a necessidade de implementar ações de formação do docente universitário nas universidades, a constituição do Serviço de Formação Docente na estrutura institucional, as primeiras atividades desenvolvidas, suas análises e as considerações finais.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Convive-se na educação superior brasileira com uma situação que se mantém como um grande desafio a ser enfrentado: o fato de que os professores desse nível de ensino são formados para a pesquisa em sua pós-graduação *stricto sensu* embora assumam, além da importante tarefa de pesquisadores, a função de professores, essa segunda, sem um investimento mínimo na formação. O ensino é desvalorizado em detrimento da pesquisa num movimento que é legitimado pelas próprias agências que regulam o ensino superior no país.

Como exemplo dessa situação contraditória, configura-se o próprio processo de progressão do professor universitário das instituições públicas, em que a relevância de iniciativas de formação e experiência na docência são, timidamente, consideradas como critério de avaliação.

A desvalorização do ensino se reflete, frequentemente, nas concepções sobre a docência reproduzidas pelos próprios professores da educação superior. São concepções em que se acredita ser suficiente saber determinado conteúdo para ensinar, ou seja, não é necessário apreender saberes específicos para a docência. Além dessa concepção convivem outras: a de que a docência é uma tarefa vocacional, que a intuição é quem deve orientar a tarefa do professor, que é suficiente reproduzir modelos de aulas vividas na época da graduação e pós-graduação para ser um bom professor, entre outras. Em síntese, concepções que reforçam a ideia de que a docência não é uma profissão que considera diferentes saberes produzidos pela ciência, dos quais é necessário se apropriar.

Para os professores, uma nova visão de profissionalização se faz necessária, ao considerar a natureza social e educativa do trabalho. O professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 39).

Tais situações têm sido objeto de estudo de diferentes áreas de conhecimento (CUNHA, 1998; BARAÚNA, 2006; TEIXEIRA, 2007; VEIGA, 2008; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; PACHANE, 2009; RAMOS, 2010; DIAS DE SOUSA, 2011, 2016, entre outros). O tema docência universitária tem-se configurado como temática de grupos de pesquisa em todas as regiões do país e também no exterior. Trata-se de movimento que busca problematizar a tese do professor como profissional que apenas cumpre a função de transmitir conhecimentos aos alunos, enquanto se estes aprendem ou não “não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão...” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Ou seja, professores que acreditam nesta concepção de docência não compreendem a unidade que se estabelece entre o ensino e a aprendizagem. Nessa unidade, o ensino só existe para um fim: a aprendizagem do aluno, o que demanda do professor uma série de medidas necessárias para orientar este processo.

Alguns grupos de profissionais têm se preocupado com a formação para a docência universitária, como medicina, engenharias, entre outros. Como exemplo dessa preocupação, destaca-se a área de educação médica, que tem na UFTM o seu curso mais tradicional e

antigo, ou seja, o curso de medicina, produzindo estudos e pesquisas sobre a problemática. Os estudiosos do ensino de medicina, assim como os estudiosos do ensino de outras áreas de conhecimento têm chegado a conclusões que reforçam a necessidade de investimento na formação do docente universitário. Feuerwerker (2002, p. 1), indica algumas dificuldades relacionadas à educação médica: “[...] em muitas escolas há falta de preparo dos professores para atividades de docência e investigação, baixa produção de conhecimentos, currículos arcaicos, carga horária excessiva, dissociação teoria e prática”.

Documento produzido em 2006 pela DATP, com o objetivo de diagnosticar o projeto pedagógico do curso de medicina vigente na época com vistas a sua reformulação, entre outras análises concluiu pela necessidade de promover ampla reforma pedagógica, o que perpassa a formação dos docentes do curso.

[...] o egresso do curso de graduação em medicina não tem formação humanista, generalista, crítica, reflexiva como definida nas diretrizes curriculares. O perfil atual visa o incentivo à especialização precoce e não traz em seu bojo a ótica da humanização. A CPA sugere uma ampla reforma pedagógica. (UFTM, 2006, p. 1).

O exemplo do curso de medicina, embora repleto de especificidades, reflete situação generalizada na educação superior que justifica a necessidade de estruturação de um serviço de formação docente na estrutura organizacional da instituição. Pesquisa desenvolvida na própria UFTM tem se dedicado a analisar as aulas desenvolvidas por professores de graduação e indica que:

[...] a observação de suas aulas demonstrou que a relação planejamento – execução das aulas não parece refletir uma unidade. As categorias que devem integrar o sistema didático, ou seja, objetivos, conteúdos, metodologias e procedimentos, meios avaliativos, parecem não dialogar entre si, não estão claros e muitas vezes parecem encaminhar-se para pontos divergentes e não convergentes, sugerindo uma série de indagações: o que se pretende a partir da discussão de textos de estudo, metodologia que mais sobressaiu nas observações de aula? Atendem a que objetivos? Que conceitos pretendem ser formados? Que meios avaliativos são empregados para que o professor e o próprio aluno tenham condições de analisar o seu processo de aprendizagem? (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2014, p. 5).

A DATP sempre se ocupou em desenvolver ações, especialmente, voltadas para a orientação, formulação e vigência de projetos pedagógicos coerentes às diretrizes nacionais existentes. Mesmo assim, reconhece que esse trabalho tem sido insuficiente, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores responsáveis pela concretização dessas propostas.

Eventos pontuais têm sido programados na instituição, com o objetivo de refletir sobre a docência universitária, em que se verifica a pouca participação de professores. Contraditoriamente, os professores que participam desses encontros são aqueles que já têm abertura para discutir suas práticas pedagógicas.

Em 2013 a divisão realizou consulta entre os professores da instituição, por meio de questionário com questões abertas e fechadas. O questionário tinha como objetivo conhecer as necessidades formativas dos professores relacionadas às seguintes dimensões da atuação docente na UFTM: concepções de formação docente, necessidades formativas - temáticas, estratégias e condições institucionais. Um número expressivo respondeu ao questionário, ou seja, 46,5%, num universo, à época, de 516 professores.

Na consulta foram sistematizados muitos dados. Os professores ouvidos compõem um grupo em que prevalece a titulação em nível de doutorado e experiência na docência maior que cinco anos. Grande parte afirma já ter participado de algum tipo de formação para a docência. Perguntados sobre os formatos que melhor atendem às suas necessidades de formação, indicaram que preferem o modelo presencial com programação anual divulgada previamente pela instituição. A relevância da formação permanente para a docência foi declarada por 84% dos professores ouvidos, um número bastante expressivo.

Quanto ao tempo que já dedicaram à formação para a docência, embora 31% não tenham respondido, mais da metade das respostas (51%) afirmou ter formação maior que 60h/a. Apenas 23% dos professores afirmaram não ter formação alguma para a docência. Esse percentual elevado (51%) de professores que consideram ter mais do que 60h/a de formação nos dá margem para dúvidas quanto ao que se tem considerado nessa formação.

Quanto às necessidades formativas (temáticas), elas foram agrupadas em quatro áreas, relativas ao maior número de respostas obtidas. Na primeira área, questões relativas à didática foram apresentadas como potenciais temas a serem discutidos na formação: dimensões do planejamento de ensino, projeto pedagógico de curso, plano de disciplina, plano de aula, tecnologias de informação e comunicação e elementos do planejamento de ensino: objetivos, metodologias, recuperação da aprendizagem e avaliação.

Na segunda área, psicologia escolar, os seguintes temas apresentados: relacionamento interpessoal professor-aluno, dinâmicas de grupo e processos mentais de aquisição de conhecimento. Na terceira área, temas relacionados a políticas de ensino: programas de formação docente atualmente oferecidos, diretrizes curriculares, legislação do Ensino Superior, teorias pedagógicas, inclusão, ética docente, produção de conhecimento, educação a

distância, educação por competências, gestão escolar, interdisciplinaridade, propostas pedagógicas contemporâneas e pesquisa em educação. Em outros assuntos menos citados, oratória, estatística e uso de bases bibliográficas.

As temáticas sugeridas para a formação são fundantes, básicas para o conhecimento de todos os professores, indicando a relevância de instituir um projeto de formação docente permanente. As necessidades formativas dos professores demonstram conhecimentos elementares para o trabalho a ser desenvolvido com qualidade no ensino superior. Questionados sobre estratégias organizadoras dos processos formativos que melhor lhe atendem, os professores citaram, em sua maioria, aquelas que promovem articulação teórico-prática. Estratégias como estudos de caso, observação de situações reais em sala de aula, oficinas, estudos orientados, entre outros, o que evidencia possíveis críticas a modelos formativos que em sua maioria se limitam a discussões teóricas, sem as devidas aproximações ao contexto concreto de atuação profissional.

Ouvidos sobre as condições que consideram essenciais para a implementação de um projeto institucional de formação docente permanente, os professores indicaram como condições gerais: organização do tempo que considere as inúmeras atividades já desempenhadas e mais de uma opção de horário para a formação. Quanto à oferta da formação: que não exija participação obrigatória, bons palestrantes, programas diferentes para professores iniciantes, por área de conhecimento, em ambientes adequados e próximos dos locais de atuação dos professores. Quanto ao conteúdo de estudo, que seja atualizado, diversificado, claro, com modalidades específicas para as diferentes áreas de conhecimento.

Os professores sugeriram auxílio financeiro para participação nos programas de formação permanente, efetividade da mobilidade docente, incentivo institucional à pesquisa na área de formação docente e valorização da participação nos programas para efeito de progressão na carreira. Os professores também indicaram a necessidade de valorização institucional da docência, por meio da melhoria das condições de trabalho. Elas seriam concretizadas por meio de incentivos financeiros para a participação no programa de formação, melhor aproveitamento das verbas destinadas à instituição, destinando percentual para a formação docente permanente, ampliação de número de vagas docentes, integração de cursos e visibilidade para a política de formação docente adotada.

Os levantamentos iniciais informam sobre pressupostos da formação de professores no ensino superior e também sobre suas necessidades formativas. São justificativas teórico-práticas para a necessidade de estruturar o Serviço de Formação Docente na estrutura

institucional como forma de contribuir para que a gestão pública seja realizada com qualidade, qualificando também os serviços que são oferecidos à população. Investir na qualificação e capacitação dos servidores que atuam nas universidades públicas, em especial dos professores universitários, representa comprometimento com uma sociedade mais solidária e igualitária, em que se acredita na formação permanente e integral das pessoas que a compõem. Acredita-se que esse trabalho precisa ser consolidado, com o atendimento de condições mínimas necessárias para o seu desenvolvimento.

3 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SERVIÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESTRUTURA INSTITUCIONAL

A luta para que a DATP tivesse a instituição de um serviço especializado, voltado para a formação do professor universitário não é recente. A divisão existe desde 1993 e desde então assume atribuições relacionadas à assessoria pedagógica dos cursos de graduação da UFTM. De forma recorrente as demandas por formação acabam se apresentando no cotidiano de trabalho da divisão, pois ao acompanhar e orientar processos de elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos de curso, a formação do docente universitário sempre surge como temática relacionada. Assim, de maneira pontual, à medida que consegue assegurar condições mínimas de realização, a DATP tem oferecido cursos, palestras, oficinas com o objetivo de discutir o processo ensino-aprendizagem na universidade, mas sem a regularidade e permanência que é demandada pelo contexto institucional.

Para que o Serviço de Formação Docente fosse criado em junho de 2016 na estrutura organizacional da instituição foram necessárias muitas negociações junto à gestão central da universidade, pois a decisão envolvia, além da dificuldade de destinação de cargos comissionados, vontade política. Em síntese, o processo que culminou na oficialização do serviço e no início de suas atividades de forma mais sistematizada, percorreu o seguinte caminho: a) gestões das diferentes direções da DATP junto à Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Planejamento e Reitoria solicitando a criação do serviço. Essas gestões foram intensificadas, sobretudo, após a transformação da instituição em universidade, em 2005, já que anteriormente ela funcionava como faculdade isolada com a oferta de apenas três cursos da área da saúde: Medicina, Enfermagem e Biomedicina. Hoje ela conta com 24 cursos de graduação em três áreas de conhecimento: saúde, licenciaturas e engenharias; b) definição de

cargo comissionado para a gestão do serviço em 2016; c) inclusão do serviço no desenho organizacional da DATP, da Pró-Reitoria de Ensino e da universidade; d) definição de servidores para o serviço, dentre os que já atuavam na DATP; e) elaboração de projeto para o serviço e f) início das primeiras ações.

Para estruturar, inicialmente, o Serviço de Formação Docente da DATP, tendo em vista a busca por qualidade dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no ensino de graduação da instituição, foram planejadas as seguintes ações:

- Captação de recursos financeiros para promover ações de formação;
- Construção de banco de dados para ajudar na definição dos perfis docentes da instituição;
- Planejamento das primeiras ações de formação;
- Busca de soluções para o problema da falta de servidores do serviço;
- Estudo de formas de valorização da docência que pudessem impactar a progressão docente.

Essas ações representaram os primeiros passos do serviço recém-instituído. A partir delas foram feitas aproximações a outros setores e pró-reitorias da instituição, como forma de firmar parcerias e tornar possível o desenvolvimento do serviço. Nem todas essas ações avançaram e desde o início muitas dificuldades se apresentaram, mas o delineamento de um planejamento inicial foi fundamental para orientar os processos a serem desenvolvidos.

4 DESENVOLVIMENTO DAS PRIMEIRAS ATIVIDADES E ALGUMAS ANÁLISES

Com o início das atividades do Serviço de Formação Docente em 2016 foi possível realizar algumas ações, mesmo que o acúmulo de atribuições tenha gerado a necessidade do cumprimento de horas adicionais à carga horária de trabalho semanal e a redistribuição de responsabilidades entre os integrantes da DATP, como forma de dimensionar melhor as demandas.

As ações realizadas foram distribuídas em:

- Eventos formativos;
- Curso;
- Articulações Internas;
- Articulações Externas;

- Produção e socialização de conhecimento.

Cada uma dessas categorias de ações demandou intenso trabalho de estudo, elaboração, registro e planejamento para ser implementada. Algumas não foram completamente concluídas em 2016, devendo continuar a ser desenvolvidas em 2017. Outras continuarão a ser ofertadas nos mesmos formatos atuais.

Na categoria “eventos formativos” foram realizadas quatro ações:

- Seminário de Ensino de Graduação: a didática em foco, com 57 participantes entre docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade em geral;
- Diálogos teoria-prática na docência universitária, para socialização de experiências docentes bem-sucedidas no ensino de graduação. Essa ação teve 50 participantes nos dois encontros que foram promovidos;
- Fórum Permanente de Gestão Universitária, que discutiu ao longo de 4 encontros com a participação de 130 pessoas, o tema: projeto pedagógico de curso;
- Simpósio de EaD, com 154 participantes para discussão da modalidade de educação a distância na universidade.

Na categoria “curso de extensão” foi oferecida formação para 10 participantes com carga horária de 24h/a focalizando a temática: Psicologia Pedagógica: contribuições da escola de Vigotski aos processos ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Na categoria “articulações internas” foram realizadas interlocuções com diferentes integrantes da gestão institucional no sentido de viabilizar apoio e melhoria da estrutura para as ações formativas a serem concretizadas. Esses processos apenas foram iniciados e espera-se que as parcerias sejam consolidadas ao longo do trabalho a ser desenvolvido. Tais articulações foram iniciadas junto aos seguintes coletivos institucionais: Programa de Mestrado em Educação da UFTM, Pró-Reitoria de Planejamento, Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, Instituto de Ciências, Tecnologias e Exatas, Curso de Medicina e Rede Municipal de Ensino

Na categoria “articulações externas” foram estabelecidos diálogos com outras universidades e grupos de pesquisa, considerando que o tema da formação continuada do professor universitário demanda formação permanente tanto de quem participa quanto de quem coordena as ações formativas propostas. Sendo assim, o Serviço de Formação Docente procurou atuar junto a outros coletivos, externos à universidade, que pudessem enriquecer e alimentar o trabalho desenvolvido.

Na categoria “produção e socialização de conhecimento” partiu-se do princípio de que não é possível dissociar o ensino da pesquisa também na formação do professor universitário. Assim, os integrantes do serviço foram apoiados a dedicar parte do seu tempo laboral para participar de iniciativas voltadas à produção e socialização de novos conhecimentos relacionados à área, como a participação em eventos científicos e publicação de artigos em periódicos especializados na área.

Os dados sistematizados revelam que as ações realizadas tomaram uma dimensão importante no contexto universitário, mesmo em se tratando de um momento inicial da criação do serviço. Foram lançadas sementes em várias frentes, com a expectativa de florescerem no curto e médio prazo. Muitas devolutivas orais, expressas por participantes das ações formativas, manifestaram seu contentamento com a iniciativa e destacaram que o trabalho é necessário para o desenvolvimento dos diferentes segmentos institucionais.

Por outro lado, muitas barreiras foram encontradas para concretização dos propósitos do serviço. Falta de estrutura de recursos humanos e de orçamento foram apenas alguns deles. Tal situação de precariedade obrigou os integrantes do serviço a acumularem muitas atribuições, sobrecarregando-os sobremaneira, indicando a necessidade de avaliação da situação para o período seguinte e fortalecimento das condições disponíveis, de forma a concorrer para um trabalho de qualidade. Além da dificuldade estrutural, também foi considerada uma limitação importante a ser analisada, a cultura organizacional, que não facilita o intercâmbio de informações e procedimentos, toma para si determinadas atribuições com pouca disposição para reavaliá-las e redefini-las num cenário de criação de novos serviços, centraliza definições e tem dificuldade para se avaliar e modificar percursos.

Todo esse contexto só fortalece a necessidade de continuar trilhando um caminho de fortalecimento do setor que ousou iniciar serviços voltados à formação do docente universitário, considerando um cenário que tem deixado para segundo plano a preocupação de apoiar a formação pedagógica permanente e o desenvolvimento profissional da carreira docente nas universidades públicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaboração do projeto do Serviço de Formação Docente da UFTM, partiu-se do princípio de que a docência se materializa no confronto com problemas e necessidades reais

do âmbito do ensino, o que implica em entender que a formação precisa oportunizar o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual do professor, mediado por instrumentos, que ajudem no encaminhamento e na superação das situações concretas expressas na realidade da sala de aula.

Assim, acredita-se que a formação continuada deve ter como horizonte o desenvolvimento do professor e para isso precisa estar organizada para que ele atue criticamente ao longo do processo, pensando, se posicionando tanto em relação aos conceitos teóricos estudados, quanto em relação às práticas que deverão ser criadas por eles, fundamentadas nos conceitos, ao longo do processo formativo.

Nesse sentido, faz-se necessário enfrentar a omissão da atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDB 9394/96, que não aborda a necessidade de formação específica para a docência universitária e, portanto, desconsidera que essa seja uma profissão, com saberes próprios e específicos a serem desenvolvidos. De acordo com a legislação, para atuar no ensino superior é suficiente a formação *stricto sensu*, que no Brasil forma o pesquisador e não o professor. Isso contribui para o agravamento da desvalorização da atividade docente.

Tal situação é naturalizada no contexto acadêmico e não tem se modificado. Muitos docentes da educação superior reconhecem a necessidade de uma formação específica para a docência (DIAS DE SOUSA, 2011), mas nem sempre conseguem converter essa tomada de consciência em uma atitude prática de busca por uma formação que o faça enfrentar limitações e/ou necessidades relacionadas à dimensão do ensino, seja por dificuldades inerentes à sua rotina pessoal e/ou profissional, seja pela falta de opções de oferta dessa formação.

Enfrentar essa situação demanda disposição interna para o estudo e à reflexão da prática pensada e concretizada, representando investimento pessoal e institucional na formação permanente para a docência. Foi referendado nesses princípios que o Serviço de Formação Docente da UFTM foi planejado, começando a colher os primeiros frutos de sua experiência inicial. Espera-se que o serviço seja consolidado e fortalecido, para que mais e mais professores possam usufruir desse direito tão importante: desenvolver-se de forma permanente na profissão docente.

REFERÊNCIAS

- BARAÚNA, Silvana Malusá; CICILLINI, Graça Aparecida. **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse. **Identidade profissional docente no curso de medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**. 2011. 158f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse; LONGAREZI, Andrea Maturano. **A prática pedagógica de cinco professores de uma universidade pública brasileira: análise sob o enfoque da teoria histórico-cultural**. 2014. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCENCIA UNIVERSITÁRIA Y DE NIVEL SUPERIOR, 8., 2014. **Libro de resúmenes...** Rosário, Argentina: Universidade de Rosário, 2014.
- DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-pedagógica com o formador de professores**. 2016. 341f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- FEUERWERKER, Laura. **Além do discurso de mudança na educação médica**. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; Rio de Janeiro: ABEM, 2002.
- LAMPERT, Jadete Barbosa. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil: tipologia das escolas**. São Paulo: Hucitec/Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.
- LIMA-GONÇALVES, Ernesto. **Médicos e ensino da Medicina no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- PACHANE, Graziela Giusti. Formação de professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. In: **Aprender**, Vitória da Conquista, ano 7, n. 12, p. 25-42, jan./jun. 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.
- RAMALHO, Betania Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clerman. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. Porto Alegre, Sulina, 2003.
- RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática**. Porto, Universidade do Porto, 2010.
- TEIXEIRA, Geovana Ferreira de Melo. **Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. 2007. 230f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

UFTM. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Principais pontos a serem considerados na elaboração do projeto pedagógico do curso de graduação em medicina, resultantes das discussões da 1ª oficina de reforma curricular, do fórum do PDI e III Seminário sobre o ensino de graduação na UFTM e do relatório de auto-avaliação institucional da UFTM.** Uberaba, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PARTE IV

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

10 Relato de Experiência - **A importância dos TAES Para as aulas experimentais no interior do Amazonas: estudo de caso no ISB - UFAM**

Magno da Cunha Nascimento¹

Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi²

1 INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas vêm sendo crescentes e impulsionam novas descobertas que geram alterações na vida humana e na sociedade como um todo. O desenvolvimento técnico-científico exige um domínio cada vez maior de conhecimentos e habilidades que impõem novas concepções de educação, escola e ensino. Com isso os processos educacionais têm a necessidade de se atualizar para acompanhar essa evolução. Ser, refletir, saber, pensar, fazer, pesquisar, analisar, compartilhar, dialogar fazem parte desse processo (SANSEVERINO; GOMES JÚNIOR, 2014; PINTO, 2004).

As alterações ocorridas na educação superior foram substanciais, em especial a partir da década de 90, onde o Ensino, Pesquisa e Extensão tornou-se a base para o ensino universitário (LDB 9394/96). Quando bem articulados, estes segmentos promovem mudanças relevantes no processo ensino-aprendizagem, contribuindo de forma efetiva na formação profissional de professores e estudantes, fortalecendo assim os atos de aprender, ensinar e na formação de profissionais e cidadãos. Além disso a universidade desenvolve seu papel quando instituição social, acompanhando as mudanças sociais, políticas e econômicas e não se restringindo unicamente na instituição para fins acadêmicos. Nesse quadro Chauí, 2003 corrobora com esses dados com as seguintes afirmativas:

A universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p. 5).

¹ Graduado em Química pela (UEA). Técnico de laboratório da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: mcnmagno@hotmail.com.

² Doutora e Mestre em Química (UFAM), Bacharel em Química (UFMA) e em Farmácia (Centro Universitário Nilton Lins). Professora Adjunta no Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ISB/UFAM), em Coari - Amazonas. E-mail: klenicy@yahoo.com.br

O conhecimento difundido por essa instituição é construído coletivamente na sociedade moderna, sendo formada por estudantes, docentes e técnicos administrativos. Os Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) são servidores instituídos de cargo público efetivo, através de concurso público, regido pelo regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. São pessoas legalmente investidas em cargo público, sendo disciplinado pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. A formação e a natureza do cargo são diversas e suas contribuições vão além do papel administrativo (BRASIL, 1991).

Trabalhos vêm sendo publicados sobre a importância dos TAEs nas Universidades e/ou Institutos federais ou estaduais, no entanto, concentram-se na atividade administrativa, na importância da capacitação e da remuneração (LIMA, 2016; SOUZA; ANTUNES, 2015; MAGALHÃES et al, 2010).

Esses trabalhos abordam temas relacionados aos Técnicos-Administrativos em Educação de forma bastante abrangente, porém, com relação direta aos Técnicos de laboratórios e as suas contribuições nas aulas experimentais, não há relatos publicados na literatura, sendo este tema um precursor quanto as pesquisas científicas relacionadas ao tópico abordado, tendo grande relevância para o conhecimento dos processos inerentes à dinâmica universitária. Este estudo busca uma análise da importância do trabalho dos servidores Técnico Administrativos em Educação (TAE) em disciplinas experimentais nos seus diversos processos e sua contribuição para o ensino e aprendizagem dos discentes, tendo foco no Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi tratado metodologicamente como relato de experiência e utilizou a base de dados: “técnicos administrativos em educação locados em laboratórios de ensino e pesquisa”. Foram realizadas buscas na literatura utilizando base de dados e outras ferramentas referentes ao tema como artigos, livros, textos, entre outros. Palavras-chave como “TAE”, “técnico em química”, “servidor público” foram utilizadas, sozinhas ou em várias combinações.

A descrição realiza-se a partir da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB/UFAM). Esse campus é localizado no município de Coari, no

centro do Amazonas, região norte do Brasil. Distante da capital Manaus cerca de 363 km, não apresenta locomoção para outras cidades via terrestre, tendo acesso somente pela via fluvial (9 a 30 horas de viagem) ou de forma onerante, aérea. Possui sete cursos universitários: biotecnologia, enfermagem, nutrição, medicina, fisioterapia, ciências: matemática e física e ciências: biologia e química.

O Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB/UFAM) a 10 anos vêm contribuindo com a educação e qualificação de nível superior. O corpo discente desta Universidade é mesclado ao tratar-se da naturalidade, pois a maioria vem de regiões próximas e/ou cidades vizinhas (Tefé-AM, Codajás-AM, Manaus-AM, Itacoatiara-AM entre outras), e grande parte destes, são oriundos dos centros públicos de educação. Os docentes e TAEs são naturais de diversos estados, como Amazonas, Pará, São Paulo, Minas Gerais e outros.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Amazonas é uma região com dimensões continentais localizados no norte do Brasil. Apresenta uma grande densidade demográfica, com cerca de 1.559.149,074 Km². Com cerca de 3,5 milhões de habitantes o estado do Amazonas (IBGE, 2017). O aumento do conhecimento da população é uma ferramenta importante para auxiliar na conscientização dos habitantes em relação a preservação do meio no desenvolvendo da região.

Nesse cenário encontra-se a Universidade Federal do Amazonas com pólos distribuídos por toda a região. A Universidade Federal do Amazonas está presente desde os anos de 1970, quando implantou o primeiro Pólo no município de Coari. O Campus Universitário do Polo Médio Solimões, com sede no Município de Coari, Estado do Amazonas, foi consolidado em 25 de novembro de 2005, através da resolução nº 020/2005/CONSUNI, consolidando apolítica de interiorização e ampliação das atividades da Universidade Federal do Amazonas. A unidade permanente em Coari recebeu a denominação de Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB). O pólo de Coari está incluído no projeto REUNI onde as principais mudanças nos processos de trabalho administrativo da universidade teve uma expansão acelerada (UFAM, 2012).

Os cursos foram criados por meio das Resoluções do CONSUNI nº 035/2005-Curso Superior de Tecnologia em Biotecnologia; nº 036/2005 – Curso de Graduação em Ciências: Biologia/Química; nº 037/2005-Curso de Graduação em Enfermagem; nº 038/2005-Curso de

Graduação em Nutrição; nº 039/2005-Curso de Graduação em Fisioterapia; nº 040/2005-Curso de Graduação em Ciências: Matemática e Física. A justificativa pela escolha dos Cursos se deu pela escassez de profissionais nas áreas da saúde e da tecnologia naquela região e também pelo fato da implementação do polo petrolífero – gasoduto de Coari, polo de bioindústria de Manaus e outras regiões da Amazônia.

O Instituto de Saúde e Biotecnologia encontra-se localizado no município de Coari. Segundo as estimativas promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, a população de Coari possui cerca de 83.929 habitantes, sendo o 5º município amazonense mais populoso dentre 62 do mesmo estado e apresenta uma densidade populacional de 1,3 habitantes por km² (IBGE, 2017). A maior parte da população de Coari é residente na zona urbana (49.651 pessoas), no entanto a presença da Universidade nesse município promove a vinda de estudantes, docentes e técnicos de outros municípios e estados diferentes.

As universidades brasileiras, em sua prática pedagógica baseiam-se no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, a qual disciplina a indissociabilidade entre as três dimensões (ensino, pesquisa e extensão). Essa indissociabilidade possibilita transcender a dicotomia entre teoria/prática, sujeito/objeto, empiria/razão.

Nesse quadro verifica-se a presença do TAE como agente participante do processo de desenvolvimento das universidades (TAFNER e SILVA, 2011). Todos os funcionários docentes e TAE das universidades federais são servidores estatutários, pois seu vínculo com a administração pública é regido por um estatuto próprio (BRASIL, 1991), o estatuto dos servidores públicos, instituído na Constituição Federal, art. 37, inciso II.

[...] a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvada as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 1988).

Entre as suas atribuições, há os profissionais locados em laboratórios de pesquisa e de ensino. O papel do técnico em laboratório se dá pelo desempenho de suas funções específicas, que é a de auxiliar os docentes na elaboração e execução das aulas práticas laboratoriais (BRASIL, 2005). Além disso, de forma generalizada podemos dizer que as atribuições dos cargos que compõe o Plano de Carreira, sem restringir as atribuições específicas, são as seguintes (BRASIL, 2006):

- 1 – planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades pertinentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;
- 2 – planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;
- 3 – executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiro e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

As disciplinas experimentais são as bases que os discentes apresentam para a ligação com o que é estudado na teoria (GRAÇA et al., 2016). Sendo de vasta importância para o aprendizado, os experimentos devem ser bem executados, conforme o que é proposto. Para isso, torna-se indispensável uma série de etapas seja organizada, como a seleção das práticas, a separação do material, a preparação prévia de alguns reagentes. Uma equipe é envolvida nesses processos. Entre eles, o técnico de laboratório.

Algumas aulas práticas podem levar um tempo muito maior do que o esperado, se não houver a intervenção do Técnico de Laboratório, ao se antecipar no preparo de soluções, organização das vidrarias e equipamentos utilizados durante a realização das práticas, que requerem técnicas, cuidados no manuseio e conhecimento em biossegurança.

O papel do técnico em laboratório é de suma importância na aprendizagem das disciplinas experimentais e teóricas, por exemplo, as disciplinas que contemplam o currículo do Curso de Graduação de Ciências: Biologia/Química, a saber: Química Geral; Química Geral Experimental; Química Orgânica Experimental; Química Inorgânica Experimental; Química Analítica Experimental; Físico-química Experimental e Introdução aos Métodos Cromatográficos. Química é uma ciência que se fundamenta quase na sua totalidade, na experimentação e as práticas experimentais são vitais para a aprendizagem dos discentes.

De forma geral, as disciplinas experimentais apresentam aplicação em diversas áreas, abrangendo cursos como nutrição, enfermagem, biotecnologia, entre outros. Isso torna cada vez mais evidente, a necessidade e a importância de se ter um profissional com conhecimentos vastos, bem como, ter as habilidades necessárias para operar equipamentos que envolvam conhecimento técnico e que também possam colaborar com os docentes ao elaborar e executar as práticas previstas, de forma ágil e eficiente.

Quando falamos de habilidades e conhecimento técnico para desempenhar determinadas atividades, estamos na verdade descrevendo um profissional capacitado e qualificado, por isso, não podemos deixar de citar neste trabalho a legislação que norteia o plano de carreira. Neste caso estamos referindo-se a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005,

do Plano de Cargo e Carreiras dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), que define a qualificação do corpo técnico-administrativo nas Universidades Públicas Federais.

No Instituto de Saúde e Biotecnologia de Coari, a política de capacitação específica para os Técnicos de Laboratórios está presente, porém, devido à pouca quantidade de profissionais, encontra certa resistência. Verifica-se que há equipamentos como: Espectrofotômetro, Turbidímetro, Câmara Escura UV/Visível, Balanças Analíticas e Semi-analíticas, estufas, e que necessitam de mãos de obra qualificadas. É importante aqui analisar o perfil desses servidores que não são docentes em sua atividade afim, porém, contribui de forma fundamental, tanto quanto o docente para o processo de formação de cidadãos, mostrando a educação como um direito social.

Os Técnico-Administrativos em Educação, principalmente os lotados em laboratórios das mais diversas áreas do Instituto de Saúde e Biotecnologia possuem um nível de escolarização elevada, para o exigido no cargo, conforme demonstra o quadro abaixo:

Função	Escolarização Exigida para o cargo	Quantidade de TAE,s Existentes	Quantidade/Formação do TAE
Técnico Laboratório de Análises Clínicas	Nível Médio	04	01-Mestrando 02-Graduados 01-Ensino Médio
Técnico Laboratório de Anatomia	Nível Médio	01	01-Ensino Médio
Técnico Laboratório de Enfermagem	Nível Médio	02	02-Graduados
Técnico Laboratório de Genética	Nível Médio	01	Mestrando
Técnico Laboratório de Nutrição	Nível Médio	02	01-Graduando 01-Graduada
Técnico Laboratório de Microbiologia	Nível Médio	01	01-Mestrando
Técnico Laboratório de Química	Nível Médio	02	01-Mestrando 01-Especialista
Técnico Laboratório de Zoologia	Nível Médio	01	01-Mestrado
Técnico Laboratório de Microscopia	Nível Médio	01	Graduado

Quadro 1 - Nível de capacitação dos TAES no ISB/UFAM

Por meio dessa formação verifica-se a importância que esses profissionais desempenham. As dificuldades que os TAES encontram são inúmeras, mas alguns são comuns nos trabalhos publicados, entre eles a falta de capacitação e a dificuldade em pôr em práticas as normas que os regem (CARDOSO, 2017; MOTTA, 2003). Em se tratando de capacitação profissional e a progressão por mérito Fonseca e Ferreira (2011) nos trazem que:

Esses dois aspectos que destacamos do PCCTAE são de grande importância, pois devem direcionar ações que as Instituições Federais de Ensino – IFE precisam desenvolver para atender o que está previsto no Plano de Carreira. Portanto, cabe as IFE organizar os Planos de Desenvolvimento dos Servidores que nela trabalham, visando garantir condições para que os mesmos possam se desenvolver e progredirem suas carreiras, o que pressupõe a implantação de Programas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho que atendam as necessidades das Instituições e dos servidores.

As pesquisas obtidas mostram-se diversificadas e suficientemente ricas em características que, em maior ou menor grau, são comuns à realidade da maioria dos técnicos administrativos dos cursos universitários. Os TAES do ISB/UFAM apresentaram diversos pontos que podem ser destacados, entre eles a importância na sua contribuição para que o processo de aprendizado aconteça nas universidades.

Dessa forma, os achados deste estudo apontam a importância dos TAES que trabalham em laboratórios, especificamente no ISB/UFAM. Esse estudo abre a perspectiva para valorização dessa classe nos cursos e instituições. Outros estudos se fazem necessários em diferentes contextos e com diferentes aplicações, a fim de ampliar as possibilidades aqui apontadas para analisar as dificuldades encontradas por esses profissionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma nação acontece em conjunto com diversos fatores, tendo a educação como a principal base. Muitos profissionais estão inseridos nesse contexto, entre eles os técnicos administrativos em educação (TAES) que embora não estejam em evidência, contribuem consideravelmente no processo de formação dos estudantes universitários através do auxílio na elaboração de práticas, manuseio de equipamentos e vidrarias e auxílio dos docentes. Os desafios são enormes, mas estes profissionais estão sempre disponíveis para superá-los e tal afirmação pode ser evidenciada pela quantidade de TAES que apresentam formação qualificada. Dessa forma, esses profissionais tornam-se indispensáveis para o crescimento e desenvolvimento universitário e conseqüentemente, de um mundo melhor por meio da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.825, de 23 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União, junho de 2006.**

BRASIL. **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. Brasília, DF: Senado, 2005.

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: Senado, 1991

CASTRO, Ana Caruline de Souza. **Os trabalhadores técnico-administrativos em Educação da Universidade Federal de Goiás:** trabalho, profissionalização e gestão da educação superior. 2017. 374 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

FONSECA, Marcio Alessandro; FERREIRA, Rosilda Arruda. Desenvolvimento de pessoas em instituições públicas federais de ensino: entre o legal e o real. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/26102>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

GRAÇA, Yara Rodrigues; FINICELLI, Priscila Pedrosa; OLIVEIRA, Rosineide Souza; SANTANA, Genilson Pereira. Quebrando a Cabeça com Lavoisier: uma proposta de aprendizagem de cálculos estequiométricos. **Scientia Amazonia**, v. 5, n.3, p.64-68, 2016. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=am&tema=censodemog2010_educ>. Acesso em: 28 jun. 2017.

LIMA, Ioneiry Viana. O sistema de remuneração dos servidores técnicoadministrativos das ifes sob a lente da gestão de pessoas por competências. **GPTAE - Gestão Pública: a visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais** v.3, 2016.

MAGALHÃES, Elenice Maria; OLIVEIRA, Adriel Rodrigues; CUNHA, Nina Rosa da Silveira; LIMA, Afonso Augusto Teixeira de Freitas de Carvalho; CAMPOS, Daniela Cristina da Silveira. A política de treinamento dos servidores técnicos administrativos da Universidade Federal De Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n.1, p.55-86, 2010.

PINTO, Aparecida Marcianinha. **As novas tecnologias e a Educação**. 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Poster/Poster/04_53_48_AS_NOVA_S_TECNOLOGIAS_E_A_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

SANSEVERINO, Adriana Manzollilo; GOMES JUNIOR, Silvio Figueiredo. O papel dos técnicos em assuntos educacionais em uma Instituição Federal De Ensino Superior: atribuições e propostas de ação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 10., 2014. Universidade Federal Fluminense,

SOUZA, Irineu Manoel; ANTUNES, Tereza Cristina Meurer. Plano de carreira dos servidores técnico-administrativos em Educação das instituições federais de ensino superior; **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA**, 15. Mar del Plata, Argentina, 2015.

TAFNER, Marlon Jackson; SILVA, Everaldo. Gestão de pessoas e de instituições de ensino: um exercício de soma positiva. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p. 248-262, 2011.

UFAM, História da UFAM – 2012. Disponível em <<http://www.ufam.edu.br/historia-da-ugm>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

11 Artigo Científico - **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na prática extensionista do campus Itabira**

Martinelly Vieira Martins¹

RESUMO: O presente artigo é um estudo de caso referente às atividades registradas na Coordenação de Extensão do Campus Itabira entre os anos de 2009 e 2016. O objetivo foi de averiguar se as atividades de extensão desenvolvidas no Campus Itabira têm seguido o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão já preconizadas na Constituição Federal e de importância enfatizada nos encontros do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). Para tanto, foi necessário realizar uma pesquisa documental e descritiva nos arquivos da Coordenação de Extensão buscando classificar as atividades de extensão da seguinte forma: atividades extensionistas relacionadas com o ensino; atividades extensionistas relacionadas com a pesquisa; atividades extensionistas meramente extensionistas, sem vínculo com o ensino e/ou com a pesquisa e atividades extensionistas condizentes com o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Após a coleta do material, uma abordagem qualitativa concluiu que a maioria das atividades de extensão (51,62%) do Campus Itabira está relacionada apenas com o ensino; grande parte delas (30,24%) corresponde a atividades de extensão exclusivamente extensionistas, sem vínculos com pesquisa ou com o ensino praticado no Campus de Itabira e uma minoria (8,87%) trata-se de atividades de pesquisa relacionadas com atividades de extensão, evidenciando a dificuldade de se relacionar as atividades de pesquisa com as de extensão.

Palavras-chave: Princípio da Indissociabilidade. Ensino pesquisa e extensão. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é estabelecido pela Constituição Federal de 1988 significando que as universidades devem-se pautar pela oferta

¹ Mestre em Administração Pública (UFV), Especialista em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais (UNIFEI), Graduada em Letras – Inglês (Unimontes). Secretária Executiva da UNIFEI (Universidade Federal de Itajubá) – Campus Itabira - MG. E-mail: martinellymartins@unifei.edu.br.

de cursos, pela produção científica e simultaneamente pelo atendimento de demandas da comunidade externa, viabilizado por meio da extensão universitária. O estabelecimento deste princípio impõe que as universidades brasileiras se sustentem sobre o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, sendo as três, em conjunto, funções da universidade. No entanto, o que se experimenta na prática é que o princípio da indissociabilidade desses três elementos não vem sendo cumprido pelas universidades brasileiras (NOGUEIRA, 2005).

Essa realidade parece não ser diferente no Campus Itabira da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Nele, as atividades de extensão começaram a ser registradas em 2009 quando o Campus Itabira tinha um ano de existência. Porém, observa-se que o setor de extensão ainda não tem conseguido encontrar uma definição clara da sua atuação como sendo uma das funções da universidade e parte integrante desse tripé. Nesse sentido, foi feita uma pesquisa documental para descrever os tipos de atividades registradas na Coordenação de Extensão do Campus Itabira entre os anos de 2009 e 2016, com fins de averiguar se as atividades ditas extensionistas têm conseguido articular o ensino, a pesquisa e a extensão.

Assim, o presente artigo é resultado de um estudo de caso com objetivos descritivos e abordagem qualitativa na análise dos dados coletados. Entretanto, esse tipo de abordagem causou uma limitação na apresentação dos dados, pois pela própria característica da extensão universitária, houve dificuldades de se delimitar as fronteiras da extensão, ou seja, quais critérios seriam utilizados para se determinar os tipos de atividades extensionistas que se relacionam com atividades de pesquisa e ensino, ou atividades limitadamente extensionistas sem nenhum vínculo com a produção científica da UNIFEI ou com os cursos de graduação que ela oferece. Com fins de superar esta limitação, buscou-se como referência as definições de extensão universitária do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), responsável pela elaboração da Política Nacional de Extensão Universitária.

O referencial teórico ao apresentar as concepções de Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos e as supracitadas definições do FORPROEX favorecem um melhor entendimento do que deve ser considerada extensão universitária. Concernente a estas definições, as duas últimas seções apresentam os resultados da coleta de dados realizada nos arquivos da Coordenação de Extensão - evidenciando a dificuldade de se articular a extensão universitária com o ensino e com a pesquisa- e apresentam sugestões que possam favorecer a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão no Campus Itabira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de extensão universitária se construiu ao longo da sua prática desde as primeiras atividades extensionistas na Inglaterra do final do século XIX. Na tentativa de se definir extensão universitária, a literatura vinculada ao tema no Brasil se sustenta em Paulo Freire, Boaventura Souza Santos e em normas e legislações de abrangência nacional.

No livro “Extensão ou Comunicação?” de Paulo Freire (1971), o autor ao tratar da extensão rural buscou, primeiramente, analisar semanticamente a palavra “extensão” criticando que o seu campo associativo remete à “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc” (FREIRE, 1971, p.22). Ou seja, a própria palavra extensão estigmatiza a extensão universitária em seu fazer como sendo o ato de transmitir, levar ou impor algo produzido pela academia à comunidade externa. Desta forma, esta relação se conjuga mais como uma relação de superioridade e inferioridade, em que a universidade detém o conhecimento, sendo, pois, superior, e a comunidade externa é aquela que receberá o conhecimento pronto, ocupando, portanto, uma posição inferior. Se há esta relação assimétrica no fazer extensionista não pode haver o dialogismo tão necessário para uma educação libertadora e transformadora, por via da extensão universitária (FREIRE, 1971).

O que Paulo Freire queria dizer em termos práticos é que a extensão universitária não deve apenas levar à comunidade externa um conhecimento produzido dentro das universidades, mas levar um conhecimento que se transforma, que se enriquece em contato com o saber popular. O título do livro “Extensão ou comunicação?” pressupõe um distanciamento entre a extensão e o ato de comunicar, como se a conjunção “ou” tivesse que impor uma escolha: entre estender um conhecimento à comunidade externa ou estabelecer uma relação de comunicação com ela, ou seja, de dialogismo. “Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo” (FREIRE, 1971, p. 67). Também que “a comunicação [...] implica numa reciprocidade que não pode ser rompida” (FREIRE, 1971, p. 67).

Assim, uma atividade poderá ser considerada puramente extensionista se puder estabelecer uma relação de aprendizado e crescimento mútuo entre a academia e a comunidade externa. Esse processo comunicativo permite que a academia cumpra uma função social ao mesmo tempo que contribui com o desenvolvimento local e nacional. A comunidade

externa, por sua vez, permite a academia tomar conhecimento de seus problemas e demandas e, na tentativa de solucioná-los, a universidade permite a aplicação prática de seus conhecimentos, como consequência, ocorre a renovação, a transformação e o enriquecimento deles, conforme já apontado na Política Nacional de Extensão de 2012:

Sem a interação dialógica, permitida pelas atividades extensionistas, a Universidade corre o risco de ficar isolada, ensimesmada, descolada dos problemas sociais mais prementes e incapaz de oferecer à sociedade e aos governos o conhecimento, as inovações tecnológicas e os profissionais que o desenvolvimento requer. (FORPROEX, 2012, p. 12).

Santos (2011) discorre sobre os desafios das universidades no século XXI referente à crise de legitimidade que enfrentam dentro de um contexto de globalização capitalista. O autor sugere que a luta pela legitimidade das universidades deve se concentrar em cinco áreas: acesso, extensão; pesquisa-ação, ecologia de saberes, relação universidade e escola pública. No caso específico da extensão universitária, Santos (2011) afirma que embora ela seja uma área convencional dentro da universidade, precisa ser profundamente revista. Para ele, a extensão universitária desempenhará um papel muito especial em um futuro próximo. No entanto, devido à influência capitalista, as atividades de extensão poderão ser usadas para arrecadação de recursos extraorçamentários. Por isso, Santos (2011) alerta que a extensão poderá ser a via de uma privatização discreta da universidade pública. Nesse sentido, o autor acredita que as atividades extensionistas devem focar no apoio solidário mediante a resolução de problemas de grupos excluídos e discriminados da sociedade ao invés de focarem em atividades mais rentáveis financeiramente para as universidades.

As colocações de Freire e Santos implicam em considerar a necessidade de se estabelecer critérios bem sufragados nas universidades sobre o que deve ser ou não consideradas atividades de extensão. Assim, enquanto Freire (1971) se propõe a definir a extensão como uma via de mão-dupla entre universidade e sociedade, Santos (2011) sugere que as atividades de extensão devem se voltar para uma prática de construção da coesão social, aprofundamento da democracia, luta contra a exclusão social e degradação ambiental, etc., sendo desta forma, a extensão uma ferramenta de luta política.

No campo normativo vigente, tem-se a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 e as diretrizes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). A Constituição Federal de 1988, em seu Art 207, estabelece o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

e que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, já a LDB/1996, que a extensão é uma das finalidades das universidades. No entanto, a LDB de 1996 não apresenta a extensão universitária como um meio de estabelecer um processo comunicativo entre universidade e a comunidade externa, mas que promover a extensão universitária visa “[...] à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). Assim, a extensão aparece apenas como propulsora de divulgação do conhecimento produzido dentro da universidade.

Nos Arts. 44, 52, 53 da LDB de 1996 em que a extensão universitária é citada, não há a preocupação em se definir o que venha a ser considerada extensão universitária. A referida Lei se limita a definir o que é universidade, suas prerrogativas didáticas e a normatizar genericamente o seu funcionamento.

Desde 1987 o FORPROEX vem atuando como o responsável pela elaboração das políticas para a extensão universitária em nível nacional. A Política Nacional de Extensão Universitária em vigor foi elaborada em um dos encontros do FORPROEX em Manaus – AM, maio de 2012. Nele, encontra-se a definição do conceito de extensão proposto para todo país

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p.15).

Para o FORPROEX (2012), o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão implica que as atividades de extensão devem estar comprometidas com a formação de pessoas (ensino) e simultaneamente com a geração de conhecimento (pesquisa). Ela é científica, pois se propõe a ser executada sob critérios previamente aceitos e definidos pela comunidade acadêmica na produção do conhecimento científico. A extensão universitária é interdisciplinar por envolver várias disciplinas e áreas de conhecimento, razão pela qual pode dificultar a compreensão do seu âmbito de atuação. Como processo educativo, a extensão universitária viabiliza um impacto na formação do discente ao permitir que ele tenha contato direto com as grandes questões contemporâneas e amplie o seu conhecimento para além do ambiente da academia. A extensão universitária possui aspectos culturais, pois é executada dentro de um contexto social local em que a universidade está inserida. Nesse ambiente, ela pode se tornar uma ferramenta política pelo seu poder de impactar e transformar a sociedade circundante à universidade.

Além da definição sobre o que é extensão universitária, o FORPROEX vem atuando no estabelecimento de critérios para organizar e sistematizar a extensão universitária no país. Os seus encontros regulares têm resultado em diretrizes a serem seguidas pelas universidades públicas brasileiras, tais como critérios sobre avaliação nacional da extensão universitária; diretrizes para inserção da extensão na grade curricular dos cursos universitários; meios para institucionalizar a extensão universitária e a definição das áreas temáticas da extensão universitária (comunicação, cultura, direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção e trabalho).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo trata-se de um estudo de caso cujo ambiente da pesquisa é a Coordenação de Extensão do Campus Itabira. Para Lakatos (2011), o estudo de caso refere-se a um levantamento com mais profundidade sobre um determinado caso ou grupo humano, sem contanto levar à generalização, pois o estudo se restringe particularmente ao caso estudado. Dessa forma, a escolha do objeto ou da “amostra” que será estudada torna-se mais importante do que a escolha do método a ser utilizado. No entanto, a fim de analisar com mais profundidade um determinado caso, podem ser utilizadas diversas técnicas de pesquisa, para apreender determinada situação e descrever a complexidade de um fato (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2012). Especificamente para esta pesquisa foram utilizadas a abordagem qualitativa, as pesquisas documental e descritiva.

A abordagem qualitativa é muito utilizada nas ciências humanas, pois visa compreender seu fenômeno de estudo em seu ambiente natural (como as pessoas vivem, se comportam, atuam. O que pensam, quais são suas atitudes). Para Collado, Lucio e Sampieri (2012) o enfoque qualitativo é utilizado para descobrir e refinar as questões de pesquisa. Muitas vezes é chamado de “holístico” por considerar o todo sem reduzir ao estudo de suas partes. O enfoque qualitativo busca “dispersão ou expansão” dos dados ou da informação. O Estudo de caso é predominantemente usado com metodologias qualitativas. Os dados coletados nos arquivos da Coordenação de Extensão não surgiram apenas de mera quantificação, mas foram também interpretados pela pesquisadora à luz das definições sobre o que são consideradas atividades extensionistas de acordo com as definições do FORPROEX.

Gil (2002) expõe que a pesquisa científica pode ser classificada quanto aos seus objetivos e aos procedimentos técnicos utilizados. Os objetivos podem ser: exploratórios, descritivos ou explicativos; e os procedimentos técnicos podem ser realizados por meio de pesquisa bibliográfica, documental, experimental, ex-post facto, levantamento e/ou estudo de caso.

A presente pesquisa se classifica como descritiva. Gil (2002) esclarece que a pesquisa descritiva visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis e que geralmente assumem a forma de levantamento. A pesquisa feita para realização deste artigo pôde ser concretizada mediante um levantamento de todas as atividades de extensão registradas no setor de extensão do Campus Itabira entre 2009 e 2016 onde foi possível descrever se os objetivos e conteúdos destas atividades estavam, de fato, se articulando com o ensino e com a pesquisa.

Além de descritiva, a pesquisa realizada é considerada documental devido às fontes utilizadas, sendo muito diversificadas e dispersas, constituídas de materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002). Foram utilizados como fontes os arquivos da Coordenação de Extensão constituídos dos registros das atividades de extensão registradas de 2009 a 2016. Para tanto, a pesquisadora releu cada formulário de registro para analisar se as atividades se relacionavam com o ensino, com a pesquisa ou se eram apenas atividades limitadamente de extensão, sem preocupação com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por fim, a coleta foi organizada em uma planilha para a elaboração de dados mais quantitativos, com a consequente produção de dois gráficos e um quadro, presentes na seção 4 deste artigo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresentará a coleta de dados sobre as atividades de extensão registradas no setor de extensão do Campus Itabira entre os anos de 2009 e 2016. O Quadro 01 foi elaborado para atender os objetivos da pesquisa e serviu de base para a elaboração dos Gráficos 01 e 02.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total	
Extensão	0	10	9	15	11	10	8	12	75	30,24%
Ensino/Extensão	2	7	20	9	17	24	18	31	128	51,62%
Pesquisa/Extensão	0	2	2	0	0	1	8	9	22	8,87%
Ensino/Pesquisa/Extensão	0	0	2	2	1	6	4	8	23	9,27%
									248	100,00%

Quadro 1 - Quantidade de atividades de extensão e o seu relacionamento com o ensino e com a pesquisa

Fonte: Coordenação de Extensão, 2017.

O Gráfico 01 permite a visualização das atividades extensionistas de acordo com o relacionamento delas com o ensino, a pesquisa ou atividades meramente extensionistas. O gráfico 01 mostra que a maioria das atividades de extensão desenvolvidas pelo Campus Itabira entre 2009 e 2016 consegue predominantemente articular-se com o ensino por meio da participação de discentes em atividades de extensão vinculada a disciplinas dos cursos de graduação da UNIFEI, mas há muita dificuldade em se articular a extensão com a pesquisa. Observa-se uma escassez de atividades que vinculem ensino, pesquisa e extensão.

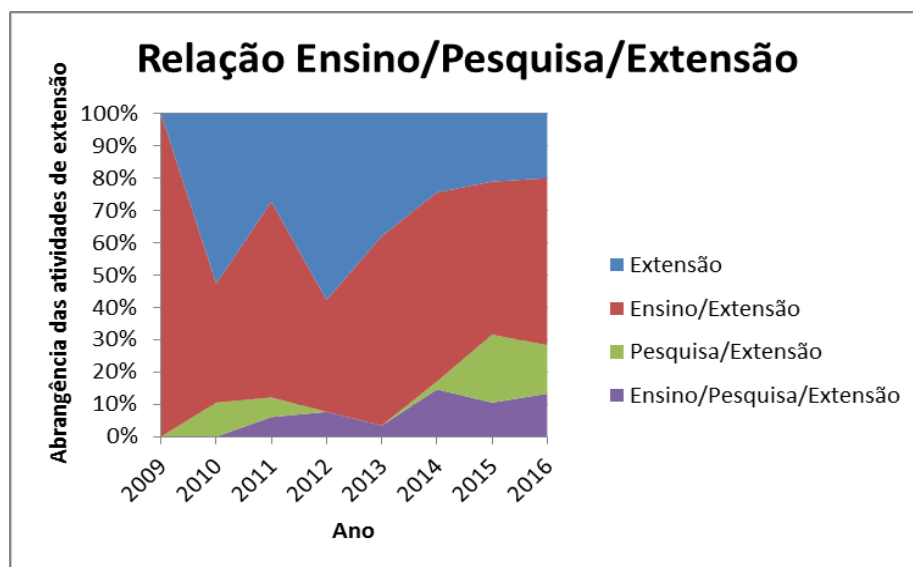


Gráfico 1 - Relação das atividades registradas na coordenação de extensão com a pesquisa, ensino e extensão.

Fonte: Coordenação de Extensão, 2017.

Na coleta de dados, foram consideradas como atividades exclusivamente “extensionistas”: Eventos sem nenhuma relação com cursos oferecidos pela UNIFEI ou com pesquisas aqui desenvolvidas, muitas vezes apresentando um caráter assistencialista ou

artístico; cursos de extensão sem nenhuma relação com cursos oferecidos pela UNIFEI ou com pesquisas aqui desenvolvidas ou que não envolvam a participação de discentes da UNIFEI ou palestras realizadas individualmente por docentes da UNIFEI e que não envolvam a participação de alunos ou que não abordem alguma pesquisa desenvolvida pela UNIFEI.

Na área destacada pela cor vermelha aparecem as atividades que relacionam ensino com a extensão. Neste caso, foram consideradas quaisquer atividades de extensão que envolvam a participação direta de discentes da UNIFEI e cuja temática ou conteúdo se relacione com cursos oferecidos pela UNIFEI.

No gráfico 1, destacado pela cor verde, demonstra que as atividades de pesquisa não são muito presentes nas atividades de extensão. Para levantamento de dados, considerou-se como atividades que articulam pesquisa e extensão: projetos de P&D (Pesquisa e Desenvolvimento) com entidades externas e que não tiveram o envolvimento de discentes, apenas de docentes; alguns eventos de divulgação científica e as atividades das equipes de competição tecnológica.

As atividades que se destacam na cor púrpura no gráfico são aquelas que a UNIFEI deveria praticar com mais predominância, pois são as atividades extensionistas que realmente conseguem se articular com o ensino e com a pesquisa. Foram considerados para esta classificação de dados: prestação de serviço a empresas locais com envolvimento de pesquisa e participação de discentes, eventos de divulgação científica com participação direta de discentes da UNIFEI e coordenado por algum docente que ministra conteúdo curricular relacionado com a temática do evento, projetos de pesquisa que envolvam a comunidade externa e possuem a participação de discentes da UNIFEI.

O Gráfico 02 apresenta as áreas temáticas da Extensão Universitária mais desenvolvidas nas atividades de extensão do Campus Itabira. Considerando que a UNIFEI – Campus Itabira oferece apenas cursos na área de engenharia é bastante plausível que a área temática de maior destaque seja a de tecnologia e produção (destacada de verde oliva no Gráfico 02). A área de educação também se destaca devido às atividades realizadas para atender a educação básica, realização de eventos acadêmicos destinados a alunos de graduação e, em menor quantidade, ofertas de cursos na área de capacitação profissional.

Áreas Temáticas da Extensão

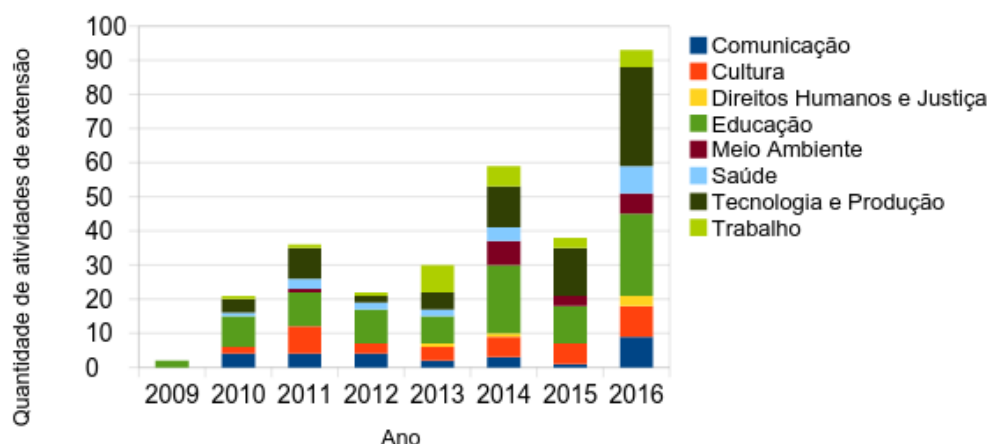


Gráfico 2 - Áreas temáticas das atividades de extensão registradas no Campus Itabira
Fonte: Coordenação de Extensão, 2017

É importante considerar que de acordo com as áreas temáticas estabelecidas pelo FORPROEX fica incompatível o registro de atividades assistencialistas ou religiosas, no entanto, essas atividades vez ou outra ainda são registradas na Coordenação de Extensão, na maioria das vezes como atividades culturais ou de comunicação.

As atividades de extensão no Campus Itabira iniciaram-se em 2009, antes mesmo de haver um setor encarregado por atividades extensionistas. As duas primeiras atividades de extensão foram a “Educação Digital” e “Software Livre nas Escolas”, sendo cursos de informática ministrados por alunos da UNIFEI em escolas públicas de Itabira e coordenados por um professor do curso de Engenharia da Computação. O objetivo desses dois cursos era favorecer a inclusão digital de alunos da rede municipal de ensino de Itabira. Tal projeto articulou ensino com extensão por envolver discentes e um docente na prestação de um serviço educacional e social a membros da comunidade externa.

No ano de 2010, a UNIFEI – Campus Itabira implantou o Núcleo de Projetos de Pesquisa e Extensão (NPPE) que funcionou até dezembro de 2012. Em 2010, o Campus Itabira começou a participar de eventos pela cidade de Itabira por meio da apresentação em stands de material informativo de cursos do Campus Itabira e de artefatos de experimentos de física para atrair a atenção dos presentes de forma lúdica e educativa. Também foram registradas atividades esportivas como aulas de dança do ventre e de ginástica nas dependências do Itec, local provisório de funcionamento do Campus Itabira. Não houve nenhuma atividade registrada no NPPE que se conjugasse o ensino, a pesquisa e a extensão.

Algumas das atividades foram registradas no NPPE por que ou os docentes queriam certificados para comprovação de carga horária ou por que o Campus Itabira não possuía um setor que pudesse registrar atividades não-acadêmicas como as atividades esportivas. Essa tem sido até hoje uma tendência no setor de extensão. A comunidade acadêmica tende a acreditar que se uma atividade não é pesquisa e nem ensino, então ela é atividade de extensão, não considerando se ela causa algum impacto na comunidade externa ou não.

A partir de 2011, começaram a surgir timidamente registros de atividades que relacionavam o ensino, a pesquisa e a extensão universitária como projetos para desenvolver o empreendedorismo em Itabira e da análise da qualidade do transporte público em Itabira. A área temática da educação se destacou devido à oferta de cursos de docentes da UNIFEI à comunidade externa, principalmente a estudantes das escolas públicas do município.

Em 2012, o setor de extensão do *Campus* Itabira não tinha critérios claros para o registro de atividades de extensão, como consequência, algumas palestras proferidas por professores e eventos que nem sequer foram organizados pela UNIFEI foram registrados no NPPE. Isso era uma forma da direção do Campus Itabira tomar conhecimento das atividades externas dos docentes e ao mesmo tempo, os docentes conseguiam certificados para constar em Relatórios de Estágio Probatório e de Progressão. As únicas atividades que se relacionavam com o ensino, a pesquisa e a extensão foram coordenadoras por um docente que orientou os seus alunos a produzirem apostilas e material de didático para serem usados por uma instituição não-governamental.

Em 2013, com a posse da primeira direção eleita do Campus Itabira e com a elaboração da primeira Norma de Registro das Atividades de Extensão, foi implantada a Coordenação de Extensão do Campus Itabira e iniciou-se um processo de interesse por critérios para registros de atividades de extensão e em seguir normas provindas do Campus Sede em Itajubá- MG. Ainda assim, muitas das atividades que não poderiam ser consideradas de fato extensionistas continuaram a ser registradas na Coordenação de Extensão como o caso da semana de recepção aos ingressantes voltada, prioritariamente, para atender aos alunos calouros e não à comunidade externa; e a atividade assistencialista natalina “Fim de Ano Solidário”. A área temática educação se destacou devido à oferta de cursos de informática, inglês e participação em projetos que além de divulgar o saber científico nas escolas públicas, também contribuiu com o aprendizado dos estudantes dessas escolas em experimentos de física.

A partir de 2014, os registros de atividades extensionistas aumentaram significativamente devido ao aumento de recursos para a Coordenação de Extensão, sendo que a predominância nos registros foi de atividades extensionistas vinculadas ao ensino.

Em 2015, ainda houve recursos significativos para a Coordenação de Extensão e também a predominância de atividades vinculadas ao ensino. As áreas temáticas de destaque mais uma vez foram a de educação e tecnologia e produção. No entanto, a área cultural também se destacou por causa do início de apresentações culturais no Campus Itabira como o evento Quarta Arte, a criação da Bateria Calangodum e do Coral da UNIFEI. Na UNIFEI todos os projetos que envolvem recursos financeiros, inclusive os de pesquisa, e que provêm de outras instituições, são registrados na PROEX e parte do montante dos recursos que o docente recebe é repassada à UNIFEI por meio do Guia de Recolhimento da União (GRU). Por esta razão, a área de meio ambiente teve algum destaque, pois alguns projetos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) nessa área, realizados com outras instituições e com intermédio de outras fundações de apoio, foram registrados na Coordenação de Extensão.

Por fim, em 2016 houve uma maior diversidade de atividades de extensão relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária. No entanto, permaneceu a cultura de acreditar que tudo que não é ensino ou pesquisa é extensão, sendo que atividades que não condizem com os objetivos da universidade ou mesmo que não causam impacto na sociedade continuaram a ser registradas na Coordenação de Extensão. Tem-se como exemplos, os registros das equipes de competição tecnológica que se associam mais ao ensino e à pesquisa do que com a extensão universitária propriamente dita. E ainda a aprovação do registro de extensão, por parte da Direção do Campus, da atividade religiosa católica “Pastoreio Universitário: vivência da espiritualidade cristã”, mesmo o Estado Brasileiro sendo considerado laico e não havendo nenhuma área temática religiosa constante na Política Nacional de Extensão. Além disso, desde 2016 que a Coordenação de Extensão é responsável pela reserva da sala multiuso para quaisquer atividades que a comunidade acadêmica demandar, podendo ser esportivas, religiosas, culturais, gerenciais, etc. Esse caráter multidisciplinar evidencia a falta de definição da área de atuação da extensão no Campus Itabira e a que ela, de fato, se propõe.

Após a leitura das referências bibliográficas vinculadas ao tema e de analisar os dados levantados dos arquivos da Coordenação de Extensão percebe-se que há uma discrepância entre teoria e prática extensionistas no Campus Itabira. Mesmo já estando definido tanto pela literatura quanto pelos governos o que é extensão universitária, a cultura acadêmica da

UNIFEI – Campus Itabira parece desconhecer tanto do ponto de vista teórico quanto na prática o que é extensão universitária.

Sobre ensino, não há na UNIFEI nenhuma disciplina de graduação ou pós-graduação que contemple atividades extensionistas em sua ementa e até agora a exigência do Plano Nacional de Educação (PNE/2014–2024) de que as universidades devam assegurar que 10% dos créditos curriculares dos cursos de graduação sejam destinados a programas e projetos de extensão universitária não foi efetivada, sendo facultativa a participação dos discentes nestas atividades. No entanto, o curso de Engenharia Ambiental já fez a adaptação da grade curricular contemplando disciplinas teóricas e práticas de extensão. Diferentemente dos outros 8 cursos de engenharia do Campus Itabira que ainda não se prontificaram a adaptar suas grades curriculares para contemplar os 10% de créditos em atividades de extensão.

Na UNIFEI, muitas vezes o docente quando realiza uma pesquisa não pensa em formas de utilizar os resultados dela em benefício da comunidade externa. As pesquisas parecem ser desenvolvidas para atenderem a demanda do produtivismo e melhoria da progressão de carreira docente e muitas vezes não possuem uma aplicabilidade na comunidade externa; sendo que elas se restringem aos corredores da academia.

No dia 4 de abril de 2017, foi realizado o Fórum Acadêmico no Campus Itabira do qual um dos seus temas foi sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Após a apresentação dos problemas supracitados e sugestões de ações propostas por um grupo de estudo, o coordenador do Fórum, o prof. Dr. Henrique Duarte Carvalho, passou a palavra aos presentes para se manifestarem sobre os problemas apontados e as suas possíveis soluções.

A primeira sugestão foi a criação de um Fórum de Extensão Permanente para viabilizar encontros e debates sobre a extensão universitária com fins de aumentar a compreensão dos docentes sobre o que é extensão universitária, ficando clara as formas em que a extensão universitária pode ser praticada; delimitando mais o seu caráter interdisciplinar e multifocal que faz com que a extensão tenha uma característica amorfa dentro da universidade.

Outra sugestão foi fornecida pela própria Coordenação de Extensão: a de se criar uma Comissão da Creditação da Extensão. Tal comissão seria um fruto dos encontros do Fórum de Extensão e atuaria como um grupo de estudo sobre como adaptar as grades curriculares dos cursos de engenharia da UNIFEI – Campus Itabira para contemplar a Estratégia 12.7 do PNE (2014 – 2024). A Coordenação de Extensão propôs que a Comissão da Creditação da Extensão fosse composta por um membro de cada Núcleo Docente Estruturante (NDE), um

membro da Diretoria Acadêmica, um membro da Diretoria de Pesquisa, um membro da Coordenação de Extensão e um representante discente. Desta forma, a articulação para implementação da estratégia 12.7 do PNE (2014-2024) seria feita de forma conjunta ao invés de discussões isoladas nas reuniões dos colegiados dos cursos como vem ocorrendo no Campus Itabira. Ao final dos trabalhos, a Comissão da Creditação apresentaria uma proposta de mudança nas grades curriculares para apreciação da Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (CEPEAD).

Outra forma de se institucionalizar a extensão universitária no Campus Itabira partiria da constituição de um Conselho de Extensão permanente que seria responsável em elaborar uma política de extensão universitária para todo o Campus Itabira. O Conselho de Extensão contaria com representantes do ensino, da pesquisa, da extensão, dos discentes e da comunidade externa. A falta de uma política de extensão para o Campus Itabira dificulta a definição de critérios de registro de atividades de extensão e de estratégias para articular a extensão universitária com o ensino e com a pesquisa. Já se constatou que a atual Norma de Registro de Atividades de Extensão (UNIFEI, 2013) está ultrapassada e não atende as demandas do Campus Itabira; e que, também, o fato da Câmara de Extensão não existir na prática nas reuniões do CEPEAD dificulta a institucionalização da extensão universitária na UNIFEI – Campus Itabira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir extensão universitária e a sua função na universidade ainda parece gerar muita estranheza ou desconsideração dentro da academia tão acostumada a ver a universidade como ofertante de cursos de graduação e pós-graduação ou como um ambiente para a produção de pesquisa científica. A extensão universitária se apresenta às vezes invisível, amorfa ou tida como idealista e desnecessária para a existência da universidade. De qualquer forma, como a extensão universitária tem sido recorrente em legislações, documentos, diretrizes e manifestos produzidos pelo meio universitário latino-americano há quase um século, as universidades costumam apresentá-la como uma de suas finalidades em seus estatutos e regimentos.

Neste contexto, os documentos internos da UNIFEI estabelecem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ainda que a UNIFEI como um todo não dispõe de nenhuma política para viabilizar uma articulação entre essas três finalidades básicas da universidade.

Como consequência a extensão universitária sofre um isolamento dentro da própria academia; de forma geral, isso pode ser explicado por ela ser a mais recente das finalidades da universidade e cuja concepção ainda é pouco compreendida no meio acadêmico.

Desta forma, ao mostrar que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na UNIFEI – Campus Itabira é bem precária, a pesquisa feita aponta que o conceito de extensão universitária estabelecido pelo FORPROEX tem dificuldade de existir na prática acadêmica. A visão da extensão universitária ainda parece ser a de assistencialismo, de entretenimento ou de atividades que não se vinculam diretamente às disciplinas ofertadas pela graduação ou a pesquisas desenvolvidas pela UNIFEI. Seria interessante que houvesse, posteriormente, uma pesquisa para averiguar qual lugar a extensão universitária ocupa dentro do Campus Itabira e de que forma a dificuldade de defini-la vem dificultando a implementação da Estratégia 12.7 do PNE (2014 – 2024). Isso seria muito relevante não apenas para que a implementação ocorresse, mas também para que pudesse ser concretizada de forma bem sucedida na formação discente com impacto na comunidade externa. Assim, o desafio parece não ser o de apenas inserir essas atividades dentro da grade curricular, mas o de mudar a forma como todos, tanto da academia quanto da comunidade externa, enxergam a extensão universitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 - 2024) e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 1 jun. 2017.

COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista; SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária** (2012). Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 135p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 11).

.

12 Artigo Científico - O serviço de apoio pedagógico na UFOB: contribuições para a afiliação estudantil ao ensino superior

Silvano Messias dos Santos¹

RESUMO: O Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) compõe o Programa de Acompanhamento Sociopsicopedagógico (PAS) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e tem como objetivo combater a retenção e evasão nos cursos de graduação por meio do acompanhamento e assessoramento aos estudantes em suas necessidades educacionais, criando e implementando espaços e ações didático-pedagógicas voltadas à promoção do sucesso acadêmico. Portanto, neste trabalho, intenciona-se socializar as experiências de implantação e vivências do SAP na referida instituição, à luz dos reflexos desse programa na construção da autonomia estudantil em relação aos processos de aprendizagens e afiliação ao ensino superior. Com o SAP, é possível perceber que os graduandos desta universidade apresentam demandas acadêmicas diversas, relacionadas às dificuldades de: concentração nos estudos; escrita e leitura acadêmica; autogerenciamento do tempo; autodisciplina e motivação; envolvimento com pesquisas; organização e desenvolvimento de práticas de estudos; além das limitações provenientes da Educação Básica que interferem nas aprendizagens atuais de seus cursos, sendo um desafio aos profissionais da assistência estudantil. Assim, o propósito do SAP, enquanto política de assistência estudantil e ações afirmativas, é auxiliar os estudantes no processo de afiliação institucional e intelectual à vida acadêmica, para que se apropriem da cultura universitária, apreendendo seus modos, usos, sentidos, significados e linguagens.

Palavras-chave: Ensino superior. Apoio pedagógico. Afiliação estudantil.

1 INTRODUÇÃO

Como atividade integrante do Programa de Acompanhamento Sociopsicopedagógico (PAS) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), com ações vinculadas à Coordenação de Ações Afirmativas (CAAF) e ao Núcleo de Políticas da Diversidade (NPD)

¹ Mestrando em Ciências Ambientais (UFOB), Especialista em Gestão e Políticas Públicas para a Educação Básica (UEBA), Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade Internacional Signorelli), Graduado em Pedagogia: Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos (UEBA). Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) na Universidade Federal do Oeste da Bahia. E-mail: silvano.santos@ufob.edu.br

da Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF), o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) configura-se como uma atividade de orientação educacional, sistemática, de acolhimento e orientação dos estudantes de graduação que apresentam dificuldades de aprendizagem ou alguma necessidade educacional, com os quais desenvolve ações didático-pedagógicas para a promoção do sucesso acadêmico.

Sob essa ótica, o presente trabalho tem como objetivo socializar as experiências de implantação e vivências do SAP na referida instituição, relatando os reflexos esperados dessas atividades na construção da autonomia estudantil, afiliação à vida acadêmica e permanência na universidade. Para tanto, este trabalho orientou-se através da pesquisa exploratória de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, sustentando-se teoricamente em autores como Coulon (2008), Carneiro e Silva (2011), Figueiredo (2015), dentre outros.

Destarte, este trabalho está estruturado da seguinte forma: após situar abreviadamente acerca da importância que a metodologia, do ponto de vista teórico-prático, tem para o acontecer da pesquisa, faz-se uma breve contextualização geográfico-histórica e institucional da UFOB; na sequência, traz algumas concepções teóricas sobre a afiliação estudantil como possível instrumento para a gestão pedagógica da educação superior; e, finalmente, aborda como o SAP é desenvolvido na UFOB, especialmente nas Unidades Universitárias do Campus Professor Edgard Santos, em Barreiras-BA.

2 METODOLOGIA: UM POUCO SOBRE O PENSAR-VIVER A PESQUISA

A metodologia, de acordo com Goldenberg (2004, p. 105), “significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos a serem seguidos [...] para se fazer ciência”. Portanto, ao partir do pressuposto de que metodologia é o percurso planejado para a busca do conhecimento e abordagem de uma realidade, como sinaliza a autora supracitada, este trabalho privilegiou a abordagem metodológica de natureza qualitativa, dada a aproximação direta entre objeto de estudo e pesquisador, que, na condição de instrumento humano inserido no lócus de investigação, assume o papel de intérprete da realidade (QUEIROZ et al., 2007).

Nesta perspectiva, considerou-se favorável neste trabalho o estudo de caso, apoiando-se nas contribuições teóricas de Lüdke e André (1986), pelas seguintes razões características de pesquisas desse tipo:

- O objeto de estudo (apoio pedagógico e afiliação estudantil) é analisado em ambiente específico (a UFOB/Campus Professor Edgard Santos);
- Os dados são discutidos a partir de diferentes meios (análise documental e observação-participante, haja vista que o pesquisador atua na instituição e é um dos responsáveis pelos atendimentos pedagógicos na universidade);
- As informações coletadas e discutidas são oriundas da análise de documentos institucionais (Regimento de Graduação, Projeto Político-Pedagógico Institucional, Projeto de Apoio Pedagógico, dentre outros), sem necessidade de submissão à formas experimentais de controle e/ou manipulação de dados;
- O processo que envolve a coleta-análise das informações apropria-se de questões mais próximas do “como?” e “porquê?”, ao invés de fazer uso privilegiado de “o quê?” e “quantos?”;
- Os resultados da pesquisa se baseiam na interpretação do pesquisador-participante, conforme fundamentação teórica e evidências dos dados.

3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA (UFOB): HISTÓRICO, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Para fins de contextualização geográfico-histórica e institucional da UFOB, nos itens seguintes consta-se uma apresentação geral sobre: i) as características da região onde a universidade está inserida; ii) o histórico e a estrutura da instituição de ensino; e iii) o processo de criação e consolidação das Unidades Universitárias onde o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) é desenvolvido.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO REGIONAL E INSTITUCIONAL

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) da UFOB sinaliza que a instituição “está situada numa região que historicamente pode ser apresentada com várias denominações: sertão do São Francisco, Além São Francisco, Oeste da Bahia, Oeste Baiano” (UFOB, 2016, p. 12). Com sede e foro em Barreiras-BA, a UFOB possui cinco campi, fisiograficamente situados em municípios pertencentes ao denominado sertão do São Francisco, ou bacia hidrográfica do rio São Francisco, compondo o que se considera Oeste Baiano, a saber: Barra,

Barreiras, Bom Jesus da Lapa (Campus Lapa), Luís Eduardo Magalhães (Campus LEM) e Santa Maria da Vitória (Campus SAMAVI).

Neste contexto, embora a UFOB, com seu modelo multicampi, oportunize o ingresso de residentes da região ao ensino superior e, assim, contribua para o desenvolvimento regional, ela também recebe estudantes de todo o país, formando profissionais qualificados de diferentes áreas aptos para o exercício da cidadania, haja vista que, dentre outros objetivos institucionais, conforme explicita o Art. 3º do seu Estatuto, propõe-se a “educar para a responsabilidade social, econômica e ambiental, contribuindo para o desenvolvimento humano com ética, sustentabilidade e justiça” (UFOB, 2014).

À luz do exposto, conforme expressa o PPI em consonância com o Estatuto da UFOB, que tem apenas quatro anos de existência, à jovem universidade o século XXI impõe um grande desafio: “estabelecer novas conexões intelectuais, culturais, artísticas, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas entre o Oeste Baiano e um mundo em processo de globalização” (UFOB, 2016, p. 62), promovendo “políticas e diretrizes de extensão universitária com vistas à integração universidade-sociedade, por meio da produção, socialização, memória e difusão de conhecimentos, articulados ao ensino e à pesquisa”, como institucionaliza o Inciso V, Art. 3º, do Estatuto Universitário (UFOB, 2014).

3.2 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

Implantado e inaugurado em 2006 na cidade de Barreiras-BA, o Campus Professor Edgard Santos, denominado Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS), nasceu como unidade universitária da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a missão de promover o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão no Oeste Baiano, oportunizando aos moradores da região o acesso à universidade pública.

A UFOB, por sua vez, originou-se do ICADS, por meio da Lei nº 12.825, de 05 de junho de 2013, que dispõe sobre a criação da UFOB por desmembramento da UFBA. De acordo com o Art. 2º da referida Lei, a UFOB, dada sua natureza jurídica de autarquia com autonomia didático-pedagógica, científica, administrativa, patrimonial e financeira, vinculada ao Ministério da Educação, tem por objetivo “ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi”.

3.3 ESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO

Com sua estrutura multicampi, a UFOB assume o “propósito de ofertar cursos de graduação e pós-graduação contemplando as características regionais e culturais, em particular, nesses municípios”, reconhecendo, também, a importância que a universidade tem para o desenvolvimento do Nordeste brasileiro e, especialmente, do Estado da Bahia (UFOB, 2016, p. 72-73). Atualmente, a instituição oferece cursos de pós-graduação (na modalidade Lato Sensu e Stricto Sensu) e 30 cursos de graduação, sendo estes nas seguintes modalidades: i) Bacharelado (B), tendo como opções de organização curricular a formação profissional (Curso de Progressão Linear – CPL) e interdisciplinar (Curso de Formação Acadêmica – CFA); e ii) Licenciatura (L).

No Campus Professor Edgard Santos, em Barreiras, concentra-se a oferta da maioria dos cursos de graduação, que estão vinculados a três Centros Interdisciplinares criados por meio da Portaria nº 45/2014:

- 1) Centro das Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), com os cursos de Ciências Biológicas (L e B), Farmácia (B), Medicina (B) e Nutrição (B);
- 2) Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET), com os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Engenharia Civil (B), Engenharia Sanitária e Ambiental (B), Física (L e B), Geologia (B), Matemática (L e B) e Química (L e B); e
- 3) Centro das Humanidades (CHU), com os cursos de Administração (B), Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Direito (B), Geografia (L e B) e História (L e B).

Nos demais campi são ofertados oito cursos de graduação, a saber: i) Campus Barra, com os cursos de Agronomia (B) e Medicina Veterinária (B); ii) Campus Lapa, com os cursos Engenharia Elétrica (B) e Engenharia Mecânica (B); iii) Campus LEM, com os cursos Engenharia de Produção (B) e Engenharia de Biotecnologia (B); e iv) Campus SAMAVI, com os cursos Artes Visuais (L) e Publicidade e Propaganda (B).

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS INTERDISCIPLINARES

Como o objetivo deste trabalho é apresentar o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) no âmbito das Unidades Universitárias do Campus Professor Edgard Santos, neste item é desenvolvida uma breve contextualização do Centro das Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET) e Centro das Humanidades

(CHU), que surgiram em 28 de fevereiro de 2014 como unidades multidisciplinares da UFOB, através da publicação da Portaria 45/2014 pelo Gabinete da Reitoria da referida instituição.

Os Centros, de acordo com o Art. 39 do Estatuto Universitário (UFOB, 2014), são entendidos como “órgãos de planejamento e execução das atividades acadêmicas e de lotação de pessoal docente e técnico-administrativo, [tem] natureza multidisciplinar, com estrutura, organização, administração e funcionamento regulados por Regimentos próprios”, observado o disposto no Regimento Geral (REG) e aprovados pelo Conselho Universitário (CONSUNI).

Frente a estrutura administrativa da universidade, os Centros, ao longo desses três anos, incumbem-se das seguintes atribuições, de acordo com o Art. 40 do Estatuto Universitário (UFOB, 2014): i) produzir, transmitir e difundir cultura e conhecimentos pertinentes à sua atuação; ii) desenvolver atividades culturais e de extensão, incluindo a prestação de serviços e consultorias; iii) realizar a execução orçamentária e financeira, no que couber; e iv) gerir e adquirir bens e materiais de consumo, nos limites definidos no REG e no Regimento Interno da Reitoria (RIR).

4 AFILIAÇÃO ESTUDANTIL À VIDA ACADÊMICA COMO UM DOS REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Segundo os dicionários da Língua Portuguesa, o termo afiliar, derivado do latim *filiare*, significa associar-se a grêmio ou sociedade, ou seja, participar de um grupo. Afiliação, portanto, é sinônimo de interação, associação, agregação social. Deste modo, o que se entende por afiliação ao ensino superior?

Conceito criado pelo sociólogo francês Alain Coulon (2008), afiliação ao ensino superior corresponde ao processo de aprendizagem do “ofício” de estudante, processo este que envolve adaptação e apreensão da cultura universitária (códigos, rotinas, organização didático-pedagógica). Aprender esse “ofício” de estudante, de acordo com o autor, “é afiliar-se à universidade, tanto do ponto de vista institucional como numa perspectiva intelectual [e não] basta entender as regras da universidade; convém, ainda, ser capaz de jogar com elas, descobrir as exceções e até saber como contorná-las” (COULON, 2008, p. 10).

Ao refletir sobre o conceito de afiliação estudantil proposto por Coulon nos livros *Etnometodologia*, (1995), *Etnometodologia e Educação* (1995) e *A Condição de Estudante* (2008), Carneiro e Sampaio (2011) sinalizam que:

[...] a entrada do estudante na educação superior é marcada por três tempos: o tempo de estranhamento, no qual o estudante se depara com um universo desconhecido, bem diferente da instituição escolar da qual fazia parte; depois, ele atravessa o tempo da aprendizagem, uma etapa marcada por adaptações e acomodações progressivas e, por fim, o tempo da afiliação, onde o estudante já compreende as normas e regras institucionais e adquire o status de membro: aprendeu o ofício de estudante universitário. (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p. 59)

Afiliar-se institucional e intelectualmente à vida universitária, portanto, constitui-se em conquista imprescindível para a permanência e diplomação dos estudantes universitários (COULON, 2008).

Nesta perspectiva, Soares e outros (2015, p. 10) assim se manifestam:

Ingressar na universidade e permanecer é um desafio para todo estudante, pois ocorrem diversas rupturas que influenciam no seu desempenho, seja a transição do ensino médio para o ensino superior, as mudanças próprias da fase da juventude ou mesmo o afastamento da família, são processos que necessitam muitas adaptações no cotidiano do sujeito.

Portanto, assimilar o “ofício” de estudante universitário, como propõe Coulon (2008), implica em desenvolver competências, habilidades e atitudes relacionadas: à escrita científica; leitura acadêmica; envolvimento com pesquisas (o que exige domínios de métodos, técnicas, procedimentos e ferramentas tecnológicas para coleta e análise de dados); participação e publicação em eventos científicos; autonomia estudantil; relações interpessoais. Soma-se, ainda, a necessidade do estudante: autogerenciar o tempo; ter autodisciplina; organizar os estudos; articular vivências curriculares e extracurriculares; planejar/viver rotina de estudos; comunicar-se eficientemente; conhecer técnicas de estudos (para melhorar concentração e, conseqüentemente, os rendimentos acadêmicos); motivar-se; desenvolver autoestima; compreender as regras institucionais; dentre outros.

Sob essa ótica, Figueiredo (2015, p. 39) assim diferencia afiliação intelectual e institucional:

A afiliação intelectual é um processo de internalização das regras institucionais e capacidade de construção autônoma do conhecimento. O estudante afiliado é aquele que lê, escreve, fala e pensa, de forma autônoma. Reconhece as tarefas que lhe são exigidas, compreendendo, inclusive, aquilo que não foi solicitado, explicitamente, pelo docente. Ele possui habilidade para apresentação oral, interage em sala de aula e cumpre todos os prazos. Por outro lado, a afiliação institucional é um processo em que o aluno já incorporou as regras da instituição,

como prazos para requerimento e normas em geral, ou seja, se reconhece nos espaços e se relaciona bem com os funcionários e colegas da instituição.

Partindo do princípio de que afiliar-se institucional-intelectualmente ao ensino superior implica apropriar-se desse espaço de formação – apreendendo seus modos e usos, sentidos e significados, linguagem e organização –, às universidades apresenta-se um grande desafio: ressignificar suas políticas de assistência estudantil (assistência à alimentação, moradia, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico), para que, ao viabilizar igualdade de oportunidades e melhoria de desempenhos acadêmicos, situações de repetências e evasão nos cursos de graduação sejam minimizadas, conforme explicita o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Neste sentido, para Coulon (2008), a permanência está condicionada à afiliação. Em outras palavras, para o autor em questão, caso o estudante não se afilie à universidade ele estará sujeito ao fracasso acadêmico ou à desistência. Para tanto, não basta abrir as portas da universidade para que os estudantes adentrem, precisa-se pensar em ações, programas e políticas que oportunizem aos estudantes condições para o acesso e permanência na universidade, para que identifiquem-se, sintam-se reconhecidos e pertencentes à instituição.

À luz dos entendimentos expostos, nos itens a seguir será abordado acerca do Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) desenvolvido na UFOB, tendo como propósito compreender se esse programa, como uma das ações institucionais que compõe a política de ações afirmativas e assistência estudantil, contribui efetivamente para a afiliação dos estudantes ao ensino superior.

5 O SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO (SAP) DA UFOB

Organizado para auxiliar a comunidade estudantil a conquistar autonomia em seus processos de aprendizagens, em suas necessidades de organização e desenvolvimento de práticas de estudo, o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) nos Campi da UFOB nasceu de iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF) e insere-se como atividade integrante do Programa de Acompanhamento Sociopsicopedagógico (PAS), compondo a política de ações afirmativas e assistência estudantil da instituição. Destarte, tem como objetivo acompanhar e assessorar os estudantes de graduação em suas necessidades educacionais, visando a promoção da qualidade nos processos de ensino-aprendizagem com

vista à garantia de sua autonomia estudantil, construção de sua identidade e permanência na universidade, constituindo-se, pois, em um instrumento de combate à retenção e evasão.

Pautando-se na busca pela equidade e justiça social na formação acadêmica e cidadã do estudante universitário, o SAP é um programa institucional que, em parceria com diferentes profissionais, configura-se como um espaço de escuta e acolhimento aos discentes, a quem presta serviços de orientação pedagógica e com quem desenvolve ações formativas, oferecendo mecanismos com vistas à melhoria do processo de aprendizagem.

A UFOB, ao tratar sobre as políticas de ações afirmativas em seu PPI (2016, p. 111), institucionaliza seu entendimento com relação ao conceito de ação afirmativa da seguinte forma: esta “inclui uma pedagogia afirmativa e uma organização curricular com pertinência, fortalecendo a autonomia, a participação e a responsabilidade social de todos”. E assim continua:

[...] a UFOB se compromete em participar efetivamente da criação e fortalecimento de um espaço permanente de diálogo, que conte com a participação ativa das Instituições Públicas de Educação Superior do Estado, das Secretarias de Educação, dos movimentos sociais representativos dos diferentes segmentos da sociedade, em particular os grupos historicamente excluídos, entidades estudantis, da juventude, das mulheres, do movimento negro, indígenas, quilombolas, LGBT e pessoas (estudantes e servidores) com deficiência, redução de mobilidade, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (PPI, 2016, p. 111).

Portanto, o SAP, com suas ações diretamente ligadas à Coordenação de Ações Afirmativas (CAAF) e ao Núcleo de Políticas da Diversidade (NPD) da PROGRAF, sustenta-se nessa concepção ao apoiar e acompanhar os estudantes no processo de afiliação ao ensino superior da UFOB, buscando estratégias para a superação de suas dificuldades ou limitações que interfiram no sucesso das aprendizagens e desenvolvimento de sua autonomia estudantil, com respeito às diversas formas de ser, estudar e aprender.

Trata-se, pois, no âmbito da UFOB, de um serviço institucional de orientação educacional que, ao sistematizar o processo de acompanhamento dos discentes, viabiliza a criação e implementação de espaços e ações pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à promoção do sucesso acadêmico. À luz do exposto, o SAP assume como compromissos apoiar os estudantes:

- a) No entendimento da necessidade de aprender a aprender a ser estudante universitário, ao estimulá-los a repensar suas práticas de estudo;

- b) No processo de afiliação ao ensino superior, ao buscar alternativas para a superação de suas dificuldades de aprendizagens, no intuito de construir condições para democratizar o acesso/permanência na universidade e, assim, reduzir a evasão escolar e os índices de reprovação nos componentes curriculares dos cursos de graduação;
- c) No fortalecimento de sua autoestima e identidade estudantil, ao lhe oportunizar momentos de diálogos e reflexões acerca de suas relações com o tripé ensino-pesquisa-extensão e seus possíveis estilos e comportamentos de aprendizagens, buscando o despertar de habilidades e atitudes que impactem positivamente as aprendizagens e, assim, ressignifiquem seus convívios com os estudos;
- d) No enriquecimento de seu universo cultural, ao promover integração social, através de atividades socioeducativas interdisciplinares;
- e) No desenvolvimento de sua autonomia estudantil, ao elaborar e propor, em parceria e interdisciplinaridade com os diferentes profissionais, atividades didático-pedagógicas que propiciem experiências de aprendizagens significativas, com vista à construção da autonomia estudantil ao longo de sua trajetória acadêmica;
- f) No acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), acolhendo os casos de necessidades específicas e encaminhando-os ao Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) para que, em parceria com os diferentes profissionais que compõem a assistência estudantil, desenvolvam-se ações de intervenções pedagógicas, atuando com respeito aos direitos e às especificidades desses estudantes.

5.1 O SAP NO ÂMBITO DOS CENTROS INTERDISCIPLINARES

O item IX do § 1º do Art. 3º do PNAES menciona o apoio pedagógico como uma das ações necessárias de assistência estudantil, visando a permanência dos jovens “regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010). Sob essa ótica, as atividades desenvolvidas pelo SAP no âmbito do CCBS, CCET e CHU da UFOB acontecem de duas formas: i) individualmente, que consiste no acolhimento do estudante e orientações pedagógicas; e ii) coletivamente, que corresponde às atividades socioeducativas planejadas e desenvolvidas por uma equipe interdisciplinar composta por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas e enfermeiras.

As atividades individuais de apoio pedagógico compreendem o trabalho de orientação educacional especializado que ocorrem semanalmente, no mínimo em 04 encontros, cada um com duração média de 1 hora, caracterizados: i) pelo acolhimento do estudante, com o preenchimento e discussão da Proposta de Apoio Pedagógico (PAPO); ii) pela elaboração da

rotina de estudos e orientação do Plano Individual de Apoio Pedagógico (PINAP); iii) pela (re) orientação do PINAP e definição de novas rotinas de estudos; e iv) pelas orientações pedagógicas e avaliação do processo de apoio pedagógico.

As atividades coletivas, por sua vez, acontecem das seguintes formas:

- a) Atividades socioeducativas orientadas por temáticas, que acontecem mensalmente, no intuito de oferecer tempos e espaços aos estudantes para a socialização de experiências acadêmicas e discussão de questões intrínsecas à vida universitária, tais como: alimentação saudável, homofobia, racismo, depressão, violência contra a mulher, assédio, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, dentre outros;
- b) Oficinas e minicursos, que também ocorrem mensalmente, com o objetivo de trabalhar com os estudantes sobre organização e desenvolvimento de práticas de estudo. Nesses encontros formativos, tem-se como temas orientadores: técnicas de estudo e gestão do tempo, interpretação textual, escrita acadêmica, oratória e apresentação de trabalhos acadêmicos, autogestão da aprendizagem e trabalho em grupo, dentre outros.

Assim, dentre as principais demandas expostas pelos discentes nos atendimentos pedagógicos são: orientação acadêmica; dificuldades com as ciências exatas, devido, principalmente, à carência vivenciada na Educação Básica em Física, Matemática e Química; dificuldades no autogerenciamento do tempo; ausência de autodisciplina; dificuldades em organizar os estudos e planejar/seguir rotina de estudos; dificuldades com concentração nos estudos; problemas relacionados ao sono; ansiedade; dificuldades com a escrita, leitura e interpretação de textos acadêmicos; dificuldades com seminários (comunicação em público).

Portanto, ao implementar o SAP como uma de suas ações institucionais, a UFOB busca, juntamente com os demais serviços de assistência estudantil, cumprir o que pronuncia o Art. 2º do PNAES (BRASIL, 2010): i) democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; ii) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; iii) reduzir as taxas de retenção e evasão; e iv) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

5.2 METODOLOGIA DOS ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS

Com relação às atividades individuais realizadas pelo SAP, estas são desenvolvidas em, no mínimo, 04 encontros, a depender das demandas apresentadas pelos estudantes.

O 1º encontro é entendido como o momento do acolhimento. O orientador pedagógico dialoga com o estudante sobre o SAP e seus compromissos, para que o mesmo compreenda tratar-se de um espaço voltado às necessidades de organização e desenvolvimento de práticas de estudo, como forma de apoio à permanência do estudante na universidade.

Na sequência, oportuniza-se ao estudante externalizar as razões que o levou a procurar pelo apoio pedagógico e, caso as demandas apresentadas não se relacionem aos objetivos do SAP, o orientador pedagógico, por meio de formulário institucional, faz o encaminhamento aos serviços específicos às demandas expostas (acolhimento psicológico, acompanhamento social ou nutricional, ou acolhimento no Núcleo de Atendimento Integrado – NAI).

Após essa conversa inicial, o orientador pedagógico apresenta ao estudante a Proposta de Apoio Pedagógico (PAPO), que é um formulário composto por 46 questões (objetivas e abertas), estruturadas em 04 grupos, a saber: Grupo I – fatores externos à universidade; Grupo II – fatores do ingresso na vida acadêmica; Grupo III – fatores socioeducativos; e Grupo IV – fatores subjetivos da vida acadêmica.

O referido questionário oferece ao orientador pedagógico informações importantes sobre o estudante universitário (seus possíveis estilos e comportamentos de aprendizagens, hábitos de estudo, potencialidades e dificuldades), pois é a partir do diálogo e das respostas ao formulário que o profissional elabora o Plano Individual de Apoio Pedagógico (PINAP), que subsidiará o 2º encontro. Desta forma, o 1º encontro finaliza com os registros, pelo orientador pedagógico, das concepções do estudante sobre: estudo, aprendizagem, ser estudante do ensino superior, dentre outros.

O 2º encontro ocorre após a análise da/s demanda/s apresentada/s pelo estudante no 1º encontro, à luz das teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho de apoio pedagógico. Neste momento, após relembrar as ideias dialogadas e a/s demanda/s apresentada/s no encontro anterior, o orientador pedagógico: provoca reflexões pedagógicas, oferece materiais de apoio, traz orientações didático-pedagógicas e inicia com o discente a elaboração de uma rotina de estudos para o semestre letivo.

Portanto, o 2º encontro tem como objetivos: i) promover reflexões acerca das experiências do estudante (na Educação Básica e na Educação Superior), sua relação com o conhecimento e suas práticas de estudos como favorecedoras ou não de aprendizagens; ii) orientar pedagogicamente o estudante a partir das demandas expostas por ele no encontro anterior para auxiliá-lo na trajetória acadêmica e no envolvimento em atividades de ensino-

pesquisa-extensão; e iii) identificar necessidades educacionais especiais do estudante para buscar orientação do NAI.

Assim, os objetivos do 2º encontro começam a ser construídos no intervalo entre ele e o 1º encontro, quando o orientador pedagógico, à luz das teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho pedagógico, interpreta as informações registradas no PAPO e começa a construir o PINAP juntamente com o estudante. Desta forma, o 2º encontro é finalizado com as proposições para a Nova Rotina, que corresponde ao cronograma de estudos planejado para o semestre letivo.

No 3º encontro, objetiva-se: i) reorientar/analisar a rotina de estudos (se o estudante consegue cumpri-la, se a distribuição dos componentes curriculares e dos horários estão adequados, se os objetivos e metas traçadas são atingíveis); ii) avaliar o nível de autonomia do estudante (sua postura e conquistas nas semanas anteriores); iii) refletir sobre as estratégias sinalizadas no PINAP (reorganizar, se necessário); e v) continuar com as orientações pedagógicas (conforme demandas apresentadas ao longo dos atendimentos).

Espera-se, a essa altura dos atendimentos, que o estudante consiga compreender a importância da organização e desenvolvimento de suas práticas/hábitos de estudo, percebendo-se sujeito ativo no processo de afiliação ao ensino superior e autônomo para assumir novas posturas na construção de suas experiências acadêmicas.

O 4º encontro, por sua vez, tem como objetivos: i) promover a reflexão autônoma do estudante frente aos desafios de sua relação pedagógica com a aprendizagem no ensino superior; ii) avaliar as contribuições do SAP para a organização e desenvolvimento de suas práticas de estudo; e iii) registrar concepções de estudo, aprendizagem e conhecimento do estudante, (re) orientados no apoio pedagógico. Ainda no 4º encontro, após as orientações pedagógicas necessárias, o orientador pedagógico propõe ao estudante uma autoanálise acerca dos reflexos do SAP em sua aprendizagem e afiliação ao ensino superior, estimulando-o a expor sobre as novas posturas e experiências relacionadas à nova rotina de estudo (feed back).

Assim, por meio desses 04 encontros, espera-se que as demandas expostas pelo estudante tenham sido trabalhadas e o orientador pedagógico, então, sugere um prazo para o discente exercitar as orientações recebido do SAP e retornar ao apoio pedagógico para relatar as experiências e dar continuidade aos atendimentos, conforme a necessidade. Caso, em 04 encontros, não consiga trabalhar todas as demandas do estudante, o orientador pedagógico sistematiza outros acolhimentos. Faz-se importante assinalar, ainda, que durante esse percurso

individualizado com os estudantes, o orientador pedagógico os convida para participarem dos encontros coletivos (atividades socioeducativas, oficinas e minicursos) organizados pelo PAS.

Para fins de planejamento e organização dos atendimentos pedagógicos, o SAP é avaliado: i) quinzenalmente, através de reuniões entre os pedagogos vinculados aos Centros; ii) mensalmente, através de reuniões ampliadas entre os profissionais do PAS (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas e enfermeiras) que atuam no Campus Professor Edgard Santos e a partir dos relatórios que cada Centro encaminha à CAAF/PROGRAF; e iii) semestralmente, através de reuniões ampliadas entre os profissionais que compõem a assistência estudantil dos cinco Campi da UFOB e dos formulários encaminhados à CAAF/PROGRAF pelos estudantes atendidos ao longo do semestre letivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivou-se socializar as experiências de implantação e vivências do SAP na UFOB, à luz dos reflexos esperados por este programa na afiliação estudantil ao ensino superior. Como abordado, o SAP, enquanto ação afirmativa de assistência estudantil, assume caráter estratégico-preventivo e tem contribuído para diagnosticar e ampliar as iniciativas institucionais no combate à retenção e evasão nos cursos de graduação. No âmbito da UFOB, porém, percebe-se certa resistência de docentes com relação à pedagogia universitária e o SAP, como experiência institucional incipiente, conquista, aos poucos, a simpatia da comunidade acadêmica. A universidade precisa, ainda, consolidar essas ações, ressignificando-as, para apoiar a permanência dos estudantes com vistas à garantia de sua formação e diplomação, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino.

Como sabe-se, a democratização do acesso e a permanência no ensino superior implica na necessidade de implementação, manutenção e expansão de políticas educacionais e, portanto, a assistência estudantil envolve não apenas o apoio pedagógico, mas também psicológico e financeiro (alimentação, moradia, transporte, inclusão digital, saúde, creche, cultura, esporte, lazer).

Destarte, neste trabalho fez-se um recorte temático, mas considera-se que a assistência estudantil envolve muitas questões que precisam ser aprofundadas.

Portanto, espera-se que as discussões aqui tecidas estimulem novos debates, novas pesquisas. E os que se interessarem pela temática, sintam-se convidados(as) a pesquisá-la.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto Ministerial nº 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício da regulação e supervisão da Educação Superior. Publicado no DOU em 27.08.2007.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil. Publicado no DOU em 20.7.2010.
- BRASIL. **Lei nº 12.825, de 5 de junho de 2013.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia - UFBA, e dá outras providências. Publicado no DOU em 06.06.2013.
- BRASIL. Portaria nº 45, de 28 de fevereiro de 2014. Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, 28 de fevereiro de 2014.
- CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 53-69.
- COULON, Alain. **Etnometodologia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- COULON. **Etnometodologia e educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- COULON. **A condição de Estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.
- FIGUEIREDO, Alice Cristina. **Processos de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária.** Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.** Rio de Janeiro, RJ: Enferm UERJ, 2007.
- SOARES, Monalisa Peixoto; CARNEIRO, Virginia Teles; PEREIRA, Maria Smith; FIRMINO, Lorrane Beatriz Rodrigues; SANTOS, Lorena Cabral de Lima. Permanecer na universidade: afiliação intelectual e institucional de estudantes de origem popular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015. Campina Grande, PB, 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Estatuto.** Barreiras, BA, 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI).** Barreiras, BA, 2016.

13 Relato de Experiência - **Análise documental de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira no polo de São Francisco do Conde – Bahia**

Reinaldo Pereira de Aguiar¹

Kátia Andrea Silva da Costa²

1 INTRODUÇÃO

Pensar no ensino a distância (EaD) atualmente nos faz relacionar essa modalidade de ensino ao uso do computador e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Nesta modalidade de ensino, os interlocutores ocupam espaços diversos, o que a difere do ensino presencial, essencialmente, na relação entre educador e educando, uma vez que nesta o contato presencial é latente e naquela, o contato, síncrono ou assíncrono, não é presencial no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Alguns fatores do ensino a distância lhes confere um caráter particular, tais como: a separação física, a desejada autonomia didática por parte dos alunos (autodidaticidade) na escolha do espaço-tempo-tecnologia para o estudo e a presença da tecnologia como instrumento mediador na relação professor-aluno.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) firmaram o compromisso de ofertar cursos na modalidade à distância para a graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu* (BRASIL, 2010, Portaria Normativa nº 1.369 do Diário Oficial da União), posteriormente implantados no *campus* da UNILAB localizado no Município de São Francisco do Conde Estado da Bahia.

Para concretizar este trabalho foram utilizados os documentos relacionados ao ensino a distância, incluindo a documentação por meio da qual a instituição firmou a parceria com a

¹ Doutorando em Políticas Sociais e Cidadania (UCSal), Mestre em Ensino (UNIVATES/RS), Licenciado em Letras (FTC/BA), Bacharel em Direito (CESAMA/AL), Especialista em Docência no Ensino Superior (UNIASSELVI/SC). Secretário-Executivo na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Campus dos Malês em São Francisco do Conde/BA. E-mail: reinaldo.p.aguiar@gmail.com

² Mestranda em Educação (PPGE/FAED/UDESC). Especialista em Tecnologias na Educação (PUC-RJ), Especialista em Planejamento e Tutoria em Educação a Distância (UFMS), Bacharel em Direito (UFMS), Licenciada em Letras - habilitação em Português e Inglês (UFMS). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná, com atuação na Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação, mais especificamente na Diretoria de Pós-Graduação, atuando como Coordenadora de Pós-Graduação. E-mail: katia.andrea.costa@gmail.com

Universidade Aberta do Brasil e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Administração Pública e da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde.

O objetivo deste estudo é levantar dados relativos aos recursos materiais e humanos ofertados pelo ensino a distância nesta Instituição de Ensino Superior – IES, enfatizando os recursos tecnológicos utilizados para a realização dos cursos. Trata-se de uma pesquisa realizada a partir de Análise Documental que, segundo Reis (2008, p. 53) “é um tipo [de pesquisa] que objetiva investigar e explicar um problema a partir de fatos históricos relatados em documentos”.

2 O ENSINO A DISTÂNCIA (EAD) E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

No EaD, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são responsáveis por possibilitar a infraestrutura para a comunicação entre os interlocutores – educador e educando. É um sistema educacional no qual professor e o discente estão geograficamente distantes, no sentido de ocuparem o mesmo espaço físico na situação comunicacional (MORAN, 2009). Nesta modalidade de ensino, o aluno deve ser o instigador de suas dúvidas e buscar, autonomamente, soluções para resolver seus problemas. Haja vista tal contextualização, o Ministério da Educação (MEC) referencia a EaD como uma modalidade educacional na qual os alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação para sua realização (BRASIL, 2013).

Moran (2009, p. 9) ainda enfatiza que a “educação a distância é uma forma industrializada de ensinar e aprender”. Quanto ao meio para estabelecer o contato entre professor e aluno, o ensino a distância engloba quatro grandes gerações segundo Mundim (2006), a saber: 1) na década de 1950 para 1960 se inicia pelas correspondências, 2) de 1970 a 1980, tem-se a geração das novas mídias e universidades abertas (surgimento da TV, rádio, telefone, fitas de áudio); 3) dos anos de 1980 a 1990, tem-se a Educação a Distância *on-line* (vídeo contexto, microcomputador, multimídia); 4) E após 1990, têm-se a Educação a Distância por meio das Universidades Virtuais e e-learning. Complementando essa visão, De acordo com Saccol, Schlemmer, Barbosa (2011), atualmente o estágio evolutivo da EaD

vislumbra o que se conceitua como m-learning e/ou u-learning, etapa do desenvolvimento tecnológico que propicia a interação ubíqua entre os mediadores da situação comunicacional/educacional e utiliza as ferramentas que tornam a informação acessível a qualquer tempo e lugar por meio da Web 2.0 (na qual a internet atua como plataforma digital) sem a necessidade de fios. Toda essa inovação tecnológica, favorece, portanto a atualização dos papéis atuantes no processo de ensino e aprendizagem disposto na era da cibercultura e da inteligência coletiva, pois onde havia transmissão de conhecimentos, hoje há a construção coletiva de conhecimento por causa do compartilhamento ubíquo de informações proporcionado pelas TDIC.

No Brasil, o Ensino a distância fora regido pelo Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005) que normatiza o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que prescreve em seu art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Atualmente, tal regulamentação foi substituída pelo Decreto nº 9.057/2017, que traz em seu bojo o que se pode entender como solução para algumas situações emergenciais no escopo da educação brasileira, entre as quais a permissão para que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância com a criação de polos de EaD pelas próprias instituições e o credenciamento de instituições na modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial, como ocorria anteriormente. O decreto, porém, ainda não admite a formação educacional 100% virtual – sendo feitos presencialmente as avaliações, os estágios, as aulas práticas de laboratórios como antes.

Uma das iniciativas mais abrangentes e bem-sucedidas em termos de Educação a Distância no Brasil tem sido a criação e expansão da UAB. Esta, é voltada para o desenvolvimento do ensino na modalidade à distância com a finalidade de expandir e interiorizar o Ensino Superior no Brasil, sendo instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 pela Presidência da República e que tem como objetivos (BRASIL, 2006, art. 1º):

I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV – ampliar o acesso à educação superior pública; V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e, VII –

fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Assim, em atendimento aos seus objetivos, a UAB, representada pelo Ministério da Educação, mantém convênios e termos de cooperação com os entes federativos interessados em manter os Polos de Apoio Presencial em Estados e/ou instituições de ensino.

Em 2015 teriam 96 instituições conveniadas aptas para ofertar cursos na modalidade de Educação à distância, oferecendo cursos de Graduação (Bacharelados e Licenciaturas) e cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* que estão conveniados pela UAB através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2013). Importante salientar que para o funcionamento adequado dos Polos de Apoio Presencial de UAB necessário que tenham infraestrutura e recursos humanos, garantindo, desse modo, o devido funcionamento dos encontros presenciais dos cursos nesta modalidade de ensino (BRASIL, 2006).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Constituiu o corpus utilizado para esta Análise Documental a página eletrônica da UNILAB relativa à educação à distância³, bem como a legislação que rege a Educação à distância no Brasil, a saber: a LDBEN e o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamentava o art. 80 da LDBEN e o Decreto nº 9.057/2017, que atualiza esse último. Além desta legislação pertinente ao ensino à distância nossa análise se debruça ainda sobre a documentação correspondente ao acordo firmado entre UNILAB e a UAB, a saber: Resolução nº 3, de 22 de março de 2013, que aprova o Regimento Interno do Polo de Apoio Presencial da UNILAB em São Francisco do Conde - Bahia; Termo de Compromisso entre a UNILAB Campus São Francisco do Conde e a UAB; Portaria nº 104/2013 GR/UNILAB, responsável por criar o núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação em EaD. Ainda integrou o corpus deste trabalho de pesquisa qualitativa, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Bacharelado em Administração Pública e os Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde que são ofertados pela UNILAB em parceria com a UAB.

³ Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br>>.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão apresentados dados relativos à UNILAB, os cursos ofertados na modalidade de Ensino à Distância, e outras informações pertinentes a esta pesquisa documental.

4.1 A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB) E O ENSINO À DISTÂNCIA

A UNILAB foi instituída pela Lei nº 12.289/2010 sancionada pelo Presidente da República e que tem como objetivo:

[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (BRASIL, 2010).

Na consecução dos seus objetivos, visa ofertar cursos de ensino superior, sendo que a instituição compõe-se de estudantes e docentes brasileiros e estrangeiros oriundos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste (BRASIL, 2010, art.2º). Atualmente, esta instituição tem três campi, sendo que dois estão localizados no Estado do Ceará e um no Estado da Bahia. Nos campi do Estado do Ceará funcionam o Ensino Superior Presencial e a distância desde a criação da UNILAB e, no campus da Bahia, estão em funcionamento os Cursos na modalidade à distância e as aulas na modalidade de ensino presencial foram iniciadas em maio de 2014.

Em 14 de março de 2013, foi criado o Núcleo de Tecnologia da Informação e da Comunicação em EaD, através da Portaria nº 104 GR/UNILAB assinada pelo Reitor *Pró-tempore* da UNILAB, Paulo Speller. A UNILAB indica que foi firmado termo de compromisso com a UAB para oferta do Curso de Bacharelado em Administração Pública e dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde. Estes cursos estão sendo ofertados nos Estados do Ceará, com polos de apoio presencial nas cidades de Redenção, Aracati, Aracoiaba, Limoeiro do Norte e Piquet Carneiro, e na Bahia, com polo de apoio presencial na cidade de São Francisco do Conde.

O Termo de Compromisso que a UNILAB firmou com a UAB, na criação do polo presencial de São Francisco do Conde – Bahia, foi assinado em 15 de maio de 2013. Este documento permite que a UNILAB continue no processo de implantação de cursos de ensino superior e pós-graduação na modalidade de ensino a distância e exige alguns requisitos da instituição, como: infraestrutura física, recursos tecnológicos e recursos humanos no polo como equipe multidisciplinar.

4.2 CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO ENSINO À DISTÂNCIA NA UNILAB (2012)

Segundo Moran (2009, p. 8) para que um curso tenha qualidade, seja ele presencial ou à distância, é necessário:

[...] termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos. O grande educador atrai não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Há sempre algo surpreendente, diferente no que diz, nas relações que estabelece, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. Um bom curso depende também dos alunos. Alunos curiosos, motivados, facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador.

Passando, nesta medida, por características pessoais de professores e alunos, sendo ainda mais marcante a necessidade destas características em cursos de Educação à Distância. O Curso de Bacharelado em Administração Pública está pautado na LDBEN; nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Administração, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), Legislação da UNILAB. Este Curso de Administração Pública foi ofertado em vinte e cinco Universidades Públicas pela primeira vez no Brasil na modalidade do ensino à distância como projeto-piloto (SILVA; ANDRADE, 2013). O Curso nesta modalidade de ensino não pode ser reduzido às questões metodológicas ou apenas a implementação do uso de Novas Tecnologias. Com isso é demonstrado no PPC que não existe um modelo único de ensino a distância, mas a instituição construa sua própria experiência nesta área (Universidade, 2012).

O ingresso dos discentes nestes Cursos na UNILAB, no Polo Presencial acontece através de Processo Seletivo para os Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* por meio de Curriculum, enquanto o processo seletivo para a Graduação deve ser realizado através da

prova do exame nacional do ensino médio (ENEM), o curso tem duração de quatro anos com ensino na modalidade semipresencial (Universidade, 2012). O PPC do Curso dispõe que o aluno terá acesso a novas metodologias integradoras no ensino, e com isso criou-se a CEAD (Coordenação de Educação Aberta e a Distância) na UNILAB. Esta coordenação objetiva coordenar, supervisionar e dar apoio ao ensino, a pesquisa e a extensão (UNILAB, 2012, p. 13). A CEAD foca a mediação didático-pedagógica no ensino e aprendizagem utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação.

De acordo com o PPC do Curso (UNILAB, 2012, p. 39), os aprovados no Processo Seletivo e que não têm domínio sobre as ferramentas básicas da informática e internet, é ofertado um Curso de Informática Básica antes do início do período letivo com carga horária de 10 horas, objetivando o letramento digital.

A gestão da EaD do Curso de Administração Pública, conforme expõe o PPC (UNILAB, 2012, p. 50), tem em sua estrutura: Coordenador Pedagógico; Coordenador de Estágios; Docentes; Coordenador de Tutores e Tutores. No ensino a distância, conforme determina a legislação (UNILAB, 2012, p. 53) exige-se cerca de 80% de sua carga horária básica desenvolvida a distância e 20% em atividades presenciais. Na aula presencial poderá ocorrer uma interação através da *web* por videoconferência com aulas ao vivo para os polos de apoio presencial nos municípios conveniados. Estas aulas são gravadas e constituem-se num acervo a ser disponibilizado no polo de apoio presencial (UNILAB, 2012, p. 51-52).

As Tecnologias utilizadas na comunicação entre os participantes no ensino a distância são a forma síncrona e assíncrona. Na forma síncrona, os interlocutores comunicam-se em tempo real: o telefone, chat e a webconferência. Enquanto que na comunicação assíncrona não necessita que os interlocutores estejam conectados no mesmo instante e acontece através de fórum, correio eletrônico e a plataforma do *moodle* (UNILAB, 2012, p. 60). E os recursos tecnológicos fazem parte da infraestrutura de apoio como um dos requisitos da concessão de ensino a distância (BRASIL, 2007).

4.3 CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: GESTÃO PÚBLICA, GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL E GESTÃO EM SAÚDE

A formação do profissional em Administração Pública possibilita dar continuidade nesta carreira nas linhas de formação específica com os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde (UNILAB, 2012, p. 26). Estes cursos objetivam capacitar os administradores públicos com o fim específico de um

exercício profissional na Administração Pública no Estado Brasileiro nos âmbitos: Municipal, Estadual e Federal (UNILAB, 2012, p. 27). Este objetivo é constatado quando analisada a grade curricular dos cursos com disciplinas que viabilizem a capacitação profissional para exercício de funções públicas, como as disciplinas de: Plano Diretor e Gestão Urbana; Gestão Democrática e Participativa; Processos Administrativos; Políticas Públicas; Planejamento Estratégico Governamental; Gestão Tributária, dentre outras que são bastante importantes para o desempenho da função dentro da Administração Pública (UNILAB, 2012, p. 30).

A carga horária para integralização do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu é de 510 horas para ambos os Cursos de Especialização, num período de 18 (dezoito) meses, incluindo a apresentação da monografia, dividindo a grade curricular em dois módulos. São utilizados os recursos didáticos de textos impressos, ambiente virtual de ensino-aprendizagem, ora denominado AVEA ou AVA, encontros presenciais e sistema de acompanhamento (tutoria) (Universidade..., 2012, p. 27-28). Os professores que ministram as aulas do curso devem ter título de Doutorado. E os professores-tutores deverão possuir formação de nível superior na área de administração e mestrado na área afim.

Os cursos nas IES na modalidade à distância têm uma equipe multidisciplinar que é composta de corpo docente, tutores e pessoal técnico-administrativo, este último composto por secretaria-executiva, analista de sistemas, diagramador, design instrucional, web design, suporte de rede, docentes que atuam na gestão do curso e docentes que atuam no desenvolvimento do Curso (UNILAB, 2012, p. 66). A tutoria no processo educativo possibilita a ressignificação da educação a distância favorecendo a aprendizagem nesta modalidade de educação. Com isso observa-se que o tutor é muito mais que um instrutor, mais que um mero facilitador da aprendizagem. Um bom tutor necessita desenvolver as competências comportamentais e técnicas, com destaque para algumas competências como: organização e planejamento; pró-atividade; auto-motivação; capacidade de síntese e análise; empatia; equilíbrio emocional; flexibilidade; assiduidade; comprometimento; liderança e criatividade.

No que concerne à competência da técnica que referencia os conhecimentos e habilidades o tutor deve, segundo Melo e outros (2009) ter conhecimento das rotinas; conhecimento em informática básica/ambiente virtual de ensino-aprendizagem; conhecimento pleno da disciplina ministrada; conhecimento sobre a educação à distância/sobre o curso; relacionamentos interpessoais; comunicação (oral/escrita) e trabalho em equipe. Para tanto, o professor-tutor deve ser um mediador de informações entre o aluno e o conhecimento,

conforme diz Torres (2007, p. 35): “[...] ele auxilia os estudantes em relação aos conteúdos didáticos, no uso da tecnologia e media as relações e ainda nas necessidades subjetivas dos estudantes”.

4.4 ALGUMAS DISCUSSÕES

A análise documental revela inúmeras vantagens e desvantagens da educação à distância conforme praticada no Curso do Bacharelado em Administração Pública e nos Cursos de Pós-Graduação em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde desenvolvidas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Algumas vantagens decorrem do próprio objetivo da Universidade Aberta do Brasil que é a expansão do Ensino Superior e da Pós-Graduação em cidades na qual não existem tais níveis de ensino.

Os Cursos de Pós-Graduação na modalidade Lato Sensu têm metodologias iguais, diferenciando somente o módulo específico de cada curso. Os recursos tecnológicos utilizados nesta modalidade de ensino são de extrema importância para a formação profissional do indivíduo tendo em vista que o discente deve ser um pesquisador e o recurso tecnológico do computador conectado à internet é um meio eficaz como ferramenta nesta pesquisa. A interação com a utilização dos recursos tecnológicos no ensino a distância depende do discente, tendo o foco no processo de ensino e aprendizagem; depende do docente como sendo um motivador e instigador deste processo; também depende dos meios de comunicação eficientes com material impresso ou audiovisual, internet e da tutoria na ligação entre o ensino presencial e a distância; também depende da estrutura e da organização dos materiais e de recursos humanos (LANDIM, 1997).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do levantamento de dados sobre a Educação à distância e especificamente no Polo de Apoio Presencial da UNILAB em São Francisco do Conde – Bahia, nos Cursos de Bacharelado e Pós-Graduação constata-se que existe uma legislação bastante pertinente à temática do ensino à distância no Brasil que é o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que atualiza esse último, ambos regulamentadores do art. 80 da LDBEN.

Vale ressaltar que os referenciais de qualidade para educação superior à distância (BRASIL, 2007, p. 2) expõem que tem “função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD”. Com isso demonstra-se que a educação a distância tem um referencial para o ensino, mas a IES – Instituições de Ensino Superior, impulsionada pelo MEC apoia na quantidade como meta, sendo um dos objetivos da Universidade Aberta do Brasil na oferta de acesso a educação formal de terceiro grau para cidades onde o ensino superior ainda não é ofertado. É necessária a concretização de novas metodologias inovando ainda mais os recursos tecnológicos da contemporaneidade, a exemplo do computador, com acesso a internet, sendo um referencial para pesquisa. Nesse mote, acredita-se que a implementação tecnológica da metodologia de ensino e aprendizagem a partir dos recursos próprios dos conceitos de m-learning e/ou u-learning seriam válidos para acompanhar o desenvolvimento intelectual do estudante, uma vez se utiliza da ubiquidade proporcionada pela nova geração de TDIC (tecnologia móvel – smartphones e tablets com acesso à internet sem fio, principalmente) e da qual público atuante no contexto educacional aqui analisado amplamente dispõe.

Expõe o PPC dos cursos que não existe uma metodologia pronta na educação a distância (EaD) e menos ainda um “modelo” único. Assim, as IES criam o que se mostra mais conveniente para o alcance das metas de ensino em seu contexto, a partir de suas ações e experiências próprias e muito particulares. Afinal, de acordo com o que já afirmara Gadotti no início dos anos 2000, em sua obra sobre as perspectivas atuais da educação, a EaD tem evoluído rapidamente e de forma profunda nos últimos tempos e sua transformação continuará acontecendo, englobando as parcerias e os trabalhos em rede que ela proporciona. Essa tessitura sociocultural não significa que as metodologias e os conceitos tradicionais referente à educação formal serão postos à parte do processo evolutivo da humanidade na era da cibercultura, mas sim que esses conceitos serão adaptados ao mundo digital em que todos estamos insertos, integrando-se como um amálgama e esse novo panorama.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 12.289, de 20 de julho de 2010.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 9 jun. 2006.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Termo de Compromisso Mantenedor do Polo de Apoio Presencial** sistema de Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LEVY, Pierre **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Loyola, 1998.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Loyola, 1999.

MEC/SEED. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação à distância na formação de professores.** Brasília: Secretaria de Educação à distância, 2006.

MEC/SEED. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília: MEC/SEED, 2007.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **O que é educação a distância?.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia&catid=355&Itemid=230>. Acesso em: 17 fev. 2014.

MELO NETO, José Augusto de. **Tecnologia educacional: formação de professores no labirinto de ciberespaço.** Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2007.

MELO, Pedro Antônio et al. **Competências fundamentais ao tutor de ensino a distância.** Revista Digital da CVA – Ricesu, V. 6, n. 21, out. 2009.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância.** Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MUNDIM, Kleber Carlos. Ensino a distância no Brasil: problemas e desafios. IN: MEC/SEED. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores.** Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

REIS, Linda G. **Produção de monografia: da teoria à prática**. 2. ed. Brasília: SENAC-DF, 2008.

SACCOL, Amarolinda; BARBOSA, Eliane; SCHLEMMER, Jorge. **M- learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. Ed. Pearson. 2011.

SILVA, Letícia Mendonça da; ANDRADE, Amanda Ferreira Aboud de. **Gestão do Curso de Administração Pública a Distância da UEMA: enfoque nas funções da administração**. Belém: ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – UNIREDE, 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114349.pdf>>, Acesso em: 16 fev. 2013.

TORRES, Camila Costa. **A Educação a distância e o Papel do Tutor: contribuições da Ergonomia** (Tese). Brasília: Universidade de Brasília (Instituto de Psicologia), 2007.

VEIGA, Ilma Passos A (Org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB (CAPES). **Polos de Apoio Presencial no Brasil**. Brasília, DF, [200?]. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=11>, Acesso em: 18 fev. 2014.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Coordenação de Educação Aberta a Distância: Polos de Apoio Presencial** (online). Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/polos-de-apoio-presencial-cead/>>, Acesso em: 15 fev. 2014.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Coordenação de Educação Aberta a Distância: Editais** (online). Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/editais-cead/>>, Acesso em: 15 fev. 2014.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública Municipal modalidade à distância**. Redenção, CE, 2012.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Projeto Pedagógico do Curso [de] Bacharelado em Administração Pública modalidade à distância**. Redenção, CE, 2012.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Projeto Pedagógico do Curso de [Pós-Graduação Lato Sensu] Especialização de Gestão em Saúde modalidade à distância**. Redenção, CE, 2012.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Projeto Pedagógico de Especialização [Pós-Graduação] em Gestão Pública Modalidade a Distância**. Redenção, CE, 2012.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Resolução nº 03, de 22 de março de 2013.** Aprova o Regimento Interno do Polo de Apoio Presencial de São Francisco do Conde. Redenção, CE, 2013.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Portaria nº 104/2013 GR, de 14 de março de 2013.** Dispõe sobre a criação do Núcleo de Tecnologia da Informação e da Comunicação em EAD. Redenção, CE, 2013.

14 Relato de Experiência - **Psicologia e políticas institucionais no Instituto Federal de Goiás**

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa¹

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Goiás é fruto das políticas nacionais da educação profissional e tecnológica que, dentre os inúmeros objetivos, defende a ampliação da oferta dos diferentes níveis de ensino (médio integrado ao técnico, subsequente, superior, formação continuada e pós-graduação) e o desenvolvimento socioeconômico do país, por meio da formação profissional qualificada e da inovação tecnológica. Atualmente, o estado de Goiás possui 14 campi do IFG que, nos últimos dez anos, contou com o expressivo aumento do quantitativo de estudantes; as novas configurações das demandas locais e regionais; a reimplimentação de ações de ensino, pesquisa e extensão que, até então, eram de ofertas exclusivas dos grandes centros da região Centro-Oeste (FEITOSA, 2016). Nesse processo de expansão e consolidação da identidade institucional, o IFG que, em contraste com as instituições de ensino que, antes, estavam preocupadas em formar os estudantes exclusivamente para o segmento industrial, tem comparecido como espaços pluricurriculares e multicampi especializados na oferta da educação profissional e tecnológica em níveis da educação básica, profissional e superior.

A chegada do IFG consagrou o conjunto de reformas educativas pela articulação da formação profissional no contexto educacional universalizado e democratizado em todos os níveis de ensino. Neste sentido, com os Institutos a proposta ficou circunscrita ao desenvolvimento do aluno em um espaço educativo competitivo e globalizado e, ainda, à promoção de uma formação crítica e profissional nas principais áreas de desenvolvimento do país (AZEVEDO, 2011; PACHECO, 2011). Com os Institutos Federais, a expectativa foi minimizar o distanciamento entre a formação acadêmica e a formação profissional. Para tanto, fez-se necessário implementar políticas educativas e institucionais em contraposição às especializações defendidas historicamente no ensino profissionalizante e garantir o

¹ Doutora em Psicologia (UnB), Mestre em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (UnB), Bacharel em Psicologia (UEPI). Psicóloga do Instituto Federal de Goiás/Campus Luziânia. E-mail: ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

fortalecimento dos processos sociais e de trabalho construídos no decorrer da trajetória acadêmica (FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016).

Diante dessa realidade, acredita-se que as contribuições da psicologia escolar possam apoiar esses espaços formativos para potencializar o desenvolvimento humano da comunidade acadêmica. Para tanto, cabe ao psicólogo escolar intervir de forma planejada para mediar, nos atores educativos, a mobilização de recursos cognitivos, técnicos, éticos e estéticos, a fim de que possam construir e reconstruir as competências teórico-metodológicas necessárias ao planejamento e à concepção das atividades acadêmicas (MARINHO-ARAUJO, 2014). Por outro lado, é de competência do Instituto Federal de Goiás dispor de políticas que norteiem a atuação desse profissional no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Com base nos documentos legais dessa instituição é que as orientações para o trabalho do psicólogo podem ser evidenciadas e incorporadas à atuação desse profissional. Coadunada com essa perspectiva, neste relato de experiência buscou-se mapear as políticas institucionais do IFG, com vistas a identificar quais regulamentações subsidiam e/ou promovem a psicologia nesse contexto acadêmico.

2 PSICOLOGIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: DESTAQUES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

No contexto da educação profissional e tecnológica, a psicologia escolar ainda tem se apresentado como um campo de produção do conhecimento residual (WITTER, 1999; PREDIGER; NEVES, 2014). Por outro lado, a presença do psicólogo escolar nos Institutos Federais no Brasil já comparece desde a época das antigas Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação no país. Nessas realidades, a psicologia escolar está fortemente vinculada às transformações do perfil discente, às políticas de ensino e à formação profissional.

No Instituto Federal de Goiás, mais especificamente, até o ano de 2016, tem-se o registro de 17 psicólogos atuando nas demandas acadêmicas. Esses profissionais têm-se dedicado em atuar junto aos estudantes do ensino médio integrado ao técnico. Nesse contexto, a psicologia escolar busca mapear as percepções dos alunos acerca das vivências no ensino profissionalizante, na consulta acerca da institucionalidade dos Institutos Federais e dos modelos de significação desses estudantes diante da trajetória acadêmica escolhida. Diante desses temas de pesquisas, os profissionais da psicologia foram sendo cotidianamente

provocados a lidar com os regimentos institucionais, com as expectativas de desenvolvimento dos estudantes e com a nova configuração do IFG.

A demanda das “queixas escolares” também tem marcado presença nos relatos de professores e de estudantes quando procuram os serviços de psicologia da referida instituição. Ainda no suporte acadêmico, comparece situações que exigem atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais e acompanhamento de discentes, com apoio do profissional da pedagogia e do serviço social, em situações de vulnerabilidade socioeconômica na instituição. Concomitantemente a essas ações, têm-se psicólogos trabalhando com a dimensão da orientação profissional, realizando acompanhamento dos estudantes para ingressar no mercado de trabalho ou na escolha do curso profissional.

O grande desafio da atuação dos psicólogos escolares no IFG está em evidenciar a potencialidade das suas atividades, sob uma perspectiva crítica e ampliada, e reformular as expectativas institucionais que podem, ainda, estar alimentando intervenções profissionais nos moldes clínico-terapêutico. Nessa direção, a defesa pela intervenção institucional desses profissionais sustenta-se na ressignificação das concepções de sujeitos em formação, pela qual se promove o acesso à educação para muitos, a fim de mediar transformações sociais e profissionais ao longo do processo educativo.

É importante destacar que as atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares do IFG, em muitas das vezes, estão ancoradas na expertise dos profissionais diante das demandas acadêmicas. Ainda não se têm documentos institucionais que regulamentem a atuação da psicologia escolar nesse espaço educativo. O cotidiano de trabalho desses psicólogos tem sido ancorado em políticas institucionais fortemente vinculada às metas para o ensino, pesquisa e extensão e, ainda, com interface nas áreas pedagógicas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: USO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Para a realização do mapeamento das políticas institucionais do Instituto Federal de Goiás (IFG), optou-se pelo levantamento das resoluções, instruções e regimento dessa instituição. Para a condução desse levantamento, recorreu-se à visita ao site institucional na seção “resoluções” contidas nos setores do ensino, da pesquisa e da administração do IFG. Foram encontrados 49 documentos institucionais publicados entre os anos de 2010 e 2017.

A fim de analisar de que modo a psicologia tem sido referendada nesses documentos institucionais recorreu-se à análise documental. Esse método permitiu identificar as unidades

de leituras e excertos textuais que apontassem as correspondências entre os assuntos institucionais endereçados à psicologia e quais são os aspectos políticos que privilegiam a atuação dessa referida área no IFG. Ao longo dos meses de abril e maio foram lidas na íntegra esses documentos e selecionados quais privilegiaram a psicologia em suas diretrizes. Entende-se que o uso da análise documental não se restringe a um apêndice metodológico para a construção das informações (SEVERINO, 2007). Nessa experiência, esse recurso contribuiu para evidenciar a realidade da psicologia nas políticas institucionais e quais são as ênfases atribuídas para atuação desse psicólogo no Instituto Federal de Goiás.

A análise documental evidenciou que as políticas institucionais do IFG destinam-se a reger a estrutura da instituição; a regulamentar os cursos ofertados do ensino médio integrado ao técnico, subsequente e superior; a instruir as ações de ensino, pesquisa e extensão e, ainda, a área da assistência estudantil e ações afirmativas. Desse conjunto de diretrizes propostas e desenvolvidas no referido Instituto, a psicologia comparece como um campo de atuação para as áreas de ensino, sendo mais especificamente no que legisla a respeito do conselho de classe, e da assistência estudantil. Essas dimensões de atuação serão discutidas à luz da psicologia escolar crítica (GUZZO, 2008; DAZZANI; SOUZA, 2016) e da atuação do psicólogo escolar nos Institutos Federais (FEITOSA, 2016; FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

4 AS POLÍTICAS QUE FUNDAMENTAM A PSICOLOGIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

O mapeamento dos documentos institucionais do Instituto Federal de Goiás (IFG) revelou que, entre os anos de 2010 e 2017, foram elaboradas 49 resoluções e/ou instruções normativas na instituição a fim de traçar diretrizes acerca do funcionamento do ensino, da pesquisa e da extensão dos 14 campi. Essas políticas são fundamentais para nortear as metas e as expectativas do IFG e, ainda, tecer orientações técnicas para que os atores educativos possam conduzir suas atividades ao longo do ano letivo.

No Instituto Federal de Goiás, existe um amplo espaço para os docentes, técnico-administrativo em educação e discentes integrarem inúmeras ações voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão que, em consonância com os princípios e finalidades institucionais, pode vir a ampliar a intervenção do psicólogo escolar. Nesse sentido, tornou-se necessário analisar o conteúdo dos principais documentos que norteiam o cotidiano acadêmico e

profissional dessa instituição, a fim de evidenciar em quais requisitos e em quais critérios as políticas dos campi requerem da atuação do psicólogo escolar.

Das 49 resoluções, foram identificadas somente dois documentos institucionais que subsidiam o trabalho do psicólogo no contexto educativo do IFG, são elas: (a) Resolução CONSUP/IFG nº 8, de 22 de fevereiro de 2016 e (b) Instrução Normativa PROEN nº 2, de 26 de abril de 2017. Vale ressaltar que o quantitativo residual de políticas institucionais que versam sobre a psicologia escolar no IFG de modo algum representam a limitação da atuação desse profissional. Contudo, evidenciam o quanto ainda precisam ser discutidas e regulamentadas as potencialidades dessa atuação nos diferentes eixos de formação ofertada nesses espaços educativos.

No tocante à Resolução CONSUP/IFG nº 8, de 22 de fevereiro de 2016, essa política da assistência estudantil no IFG. De acordo com essa resolução, é necessário oferecer acompanhamento biopsicológico aos estudantes, a fim de melhorar o desempenho acadêmico e a qualidade de vida desses discentes, garantir a educação inclusiva aos estudantes e viabilizar o funcionamento do programa de apoio psicossocial aos estudantes e, quando necessário, aos seus familiares. Embora sejam dimensões bastante abrangentes, é importante destacar que, ao ter a previsão da atuação do psicólogo escolar nessas circunstâncias, a instituição entende que a psicologia pode contribuir fortemente com o desenvolvimento acadêmico, social e psicológico dos discentes ao longo da sua trajetória escolar.

O psicólogo lotado na assistência estudantil tem trabalhado em conjunto com assistentes sociais (em alguns campi em parceria com nutricionistas, médicos e pedagogos) na proposição de acolhimento aos estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica e na condução de entrevistas que consideram os aspectos psicossociais e pedagógicos, com vistas à promoção de melhorias no desempenho escolar, à permanência e ao aperfeiçoamento da formação discente (FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016). Além disso, a referida resolução também fundamenta a atuação desse profissional no desenvolvimento de atividades em favor da inclusão social no contexto acadêmico e profissional.

No que diz respeito à Instrução Normativa PROEN nº 2, de 26 de abril de 2017, referente aos procedimentos administrativos e pedagógicos para os conselhos de classe nos campi do IFG, cabe ao psicólogo participar ativamente do conselho de classe com vistas a colaborar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com dificuldades educacionais. Concomitantemente, esse profissional pode, com auxílio da equipe

pedagógica, mediar processos de mudanças didáticas e de investimento nas relações entre professores e discentes.

Nesses espaços profissionais, o trabalho do psicólogo escolar está direcionado para o acompanhamento dos estudantes e dos professores diante das demandas acadêmicas. Esse profissional pode desenvolver ações de apoio aos estudantes que, ao longo do ano letivo, têm apresentado dificuldades no desempenho ou na adaptação escolar, orientação aos professores para promover o desenvolvimento dos estudantes e mediação de espaços coletivos de fala acerca das temáticas do desenvolvimento humano, das expectativas da formação acadêmica e profissional (FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016).

Embora a atuação dos psicólogos escolares no Instituto Federal de Goiás extrapola o que está prescrito nas políticas institucionais, esse relato de experiência evidenciou o quanto ainda precisa ser coletivamente construído nessa instituição para validar as práticas desenvolvidas pela psicologia escolar. Além disso, reconhece-se a necessidade de apresentar para os gestores dos campi o quanto que a psicologia pode ser uma área estratégica para alavancar as políticas do ensino, pesquisa e extensão do IFG.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicologia e as políticas institucionais do Instituto Federal de Goiás, nos últimos oito anos, tem-se aproximado gradativamente da real potencialidade da atuação do psicólogo escolar: promover processos de desenvolvimento humano da comunidade acadêmica nos mais diferentes níveis de ensino, oportunidades de pesquisa e interface com a extensão. Embora as resoluções dessa instituição não evidencie a totalidade das atividades práticas que são desenvolvidas por esses profissionais em seus 14 campi, percebe-se que há uma abertura para a construção de orientações técnicas que já reconhecem o que esse profissional pode contribuir para a formação profissional qualificada e democrática.

Este relato de experiência construído com base no mapeamento e análise documental das políticas institucionais do IFG, traz à tona sobre a importância do psicólogo escolar conhecer e avaliar quais são os princípios norteadores de sua atuação profissional nos campi. Reconhecendo a concepção institucional sobre a psicologia, torna-se viável desenvolver atividades que problematizem e/ou ampliem a perspectiva do trabalho do referido profissional da área e, ainda, conquiste-se um espaço que não pode parar de se desenvolver na instituição.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiz Alberto. **Do CEFET a IFET - cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DAZZANI, Maria Virgínia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (Org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e práticas de contextos educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

GUZZO, RAQUEL. Psicologia em instituições escolares e educativas: Apontamentos para um debate. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.), **Ano da psicologia na educação: textos geradores**. Brasília: CFP, 2008.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante. A Psicologia no Instituto Federal de Goiás: Relato de experiência em um campus em implantação. In: RIMÁ, Jaqueline (Org.). **Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em Educação das universidades públicas e institutos federais**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: Que fazer é esse?. In: VIANA, Meire & FRANSCHINI, Rosângela (Org.). **Psicologia escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

MARINHO-ARAUJO, 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.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Os institutos federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN editora, 2011.

PREDIGER, Juliana; NEVES, Rosângela. Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 34, n. 4, 931-939, 2014.

SEVERINO, Antonio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

WITTER, Geraldina. 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.

15 Relato de Experiência - **Criatividade e sustentabilidade na produção de cenários simulados em saúde: relato de experiência na UFV**

Talita da Conceição de Oliveira Fonseca¹

Eunice Ferreira da Silva²

Cristiane Chaves de Souza³

1 INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais de saúde vem exigindo a adoção de metodologias inovadoras em que a construção de saberes seja guiada pela participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem.

As escolas de enfermagem, em busca da eficiência técnica e do conhecimento especializado, evoluíram nos métodos de ensino utilizados, visando a formação de profissionais com competências e habilidades inerentes da profissão. Com fundamentos logísticos, pedagógicos, científicos, técnicos e éticos, o ensino em enfermagem avançou ao longo dos tempos para preparar os alunos para uma execução fundamentada no contexto de ensino clínico e, à posteriori, no mundo do trabalho (MARTINS, 2012).

Aliado a isso, a preocupação com a segurança do paciente também tem impulsionado o uso de metodologias ativas de ensino, que permitam ao aluno vivenciar, em um ambiente controlado, experiências clínicas de um contexto real. Dentre estas metodologias, destaca-se o uso da simulação realística.

O uso da simulação para o ensino manifesta-se como importante ferramenta para auxiliar o aluno no desenvolvimento das competências clínicas do enfermeiro para coletar dados do paciente/família/comunidade, identificar os problemas prioritários, elaborar o plano de cuidados com as intervenções necessárias para resolução dos problemas identificados, e avaliação da efetividade dos cuidados implementados. Assim, o cuidar em saúde requer dos profissionais de enfermagem o desenvolvimento de habilidades teórico-práticas, pois além do

¹ Mestre em Arquitetura e Urbanismo. Técnica de Enfermagem da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: talitaufv@yahoo.com.br.

² Enfermeira, Técnica de Enfermagem. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Medicina e Enfermagem. E-mail: eunice.f.silva@ufv.br.

³ Doutora e Mestre em Enfermagem (Escola de Enfermagem/UFMG), Especialista em Trauma, Emergência e Terapia Intensiva (Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, Graduada em Enfermagem (UFMG). Professora Adjunta da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: souzac.cris@gmail.com.

conhecimento relacionado à técnica específica, há também a necessidade de desenvolver o raciocínio clínico, o trabalho em equipe, apresentar uma postura adequada e ser proativo para dar resposta às necessidades de cuidados apresentadas pelo indivíduo/família/comunidade (GARBUIO et al., 2016).

Classificada como metodologia ativa e interativa, a simulação utiliza tecnologias e ferramentas para a replicação de cenários próximos ao real, utilizando-se para isso de manequins, técnicas de maquiagem, figurinos e cenografia. Desta forma, permite ao participante vivenciar experiências clínicas com mais realismo no cenário simulado (QUILICI et al., 2012).

Além da participação ativa de docentes e discentes, o uso da simulação em enfermagem possibilita a todos os profissionais envolvidos uma atuação efetiva. Entretanto, para o sucesso da representação do evento real em seu contexto simulado, há vários desafios, dos quais destaca-se a preparação do local e dos materiais cenográficos a serem utilizados. Pouco adianta o uso de simuladores de alta fidelidade e custo, se os cenários são destituídos de detalhes que conduzem o discente a uma imersão no contexto clínico que se pretende reproduzir.

O uso da simulação no ensino de enfermagem da Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi iniciado no ano de 2015, após capacitação dos docentes e de algumas servidoras Técnicas Administrativas em Educação (TAE) que demonstraram interesse pela temática. A partir deste momento, percebeu-se a necessidade de se criar objetos cenográficos, adquirir figurinos e reorganizar os laboratórios, de modo a tornar viável a execução dos cenários simulados. No entanto, o primeiro desafio era a escassez de recursos financeiros e materiais que permitissem equipar os laboratórios para maior caracterização e fidelidade aos contextos clínicos reais. A partir de então, soluções alternativas foram buscadas.

A escassez de recursos financeiros nas instituições públicas faz necessária a busca por soluções criativas e de baixo custo para potencializar o uso da simulação no ensino, prática possível de acordo com Feldman, Ruthes e Cunha (2008, p. 240), sendo que “o grande desafio reside em promover um ambiente de trabalho onde haja espaço para o florescimento de novas ideias e congruência entre as necessidades do indivíduo e as demandas da organização”.

Neste contexto, as TAE, impulsionadas pela escassez de recursos financeiros para aquisição de materiais, equipamentos e produtos, valeram-se da criatividade e da tecnologia de baixo custo para iniciar a oficina de criação de objetos para a caracterização dos cenários simulados. Assim, o objetivo desse relato é descrever a experiência das Técnicas

Administrativas em Educação na criação e confecção de materiais cenográficos e na caracterização de ambientes para simulação clínica em enfermagem, utilizando materiais recicláveis e de baixo custo.

2 O USO DA SIMULAÇÃO NO ENSINO DE ENFERMAGEM

A simulação possibilita aos estudantes aprenderem cuidados em pacientes e vivenciar situações difíceis de serem alcançadas em contextos clínicos reais durante a educação em enfermagem, contribuindo assim para a segurança do paciente (ABELSSON; BISHOLT, 2017). A condução de uma experiência clínica simulada envolve a apresentação de um caso real pelo formador ao discente, no qual este deverá assumir a responsabilidade integral pelo paciente. A atividade deve ocorrer em um ambiente realista e termina com uma discussão (debriefing) em torno da situação ocorrida, da aprendizagem e das decisões tomadas, consolidando os saberes do grupo (MARTINS et al., 2012).

Cabe ressaltar que o debriefing envolve tanto o estudante que vivenciou o cenário simulado como protagonista do atendimento, quanto os demais alunos que observaram o cenário. Esta etapa da simulação tem como objetivos prioritários fazer os alunos descreverem os sentimentos vivenciados durante o atendimento, identificarem os pontos positivos realizados, o que fariam de diferente em uma próxima situação semelhante, e o que levam de experiência para a prática clínica.

As situações e os cenários são criados em um ambiente seguro, onde o foco é a aprendizagem positiva, evitando-se o feedback negativo e onde os estudantes podem explorar suas ansiedades, medos e preocupações (REIERSON et al., 2017; ABELSSON; BISHOLT, 2017). As emoções são importantes na aprendizagem, pois sentimentos negativos podem servir de barreiras, enquanto os positivos podem melhorar a aprendizagem (REIERSON et al., 2017). A oportunidade de, ao final do cenário, reforçar os acertos e/ou pontos positivos do grupo, e discutir o que pode ser melhorado na prática, gera segurança e confiança aos discentes, proporcionando melhoria da qualidade do futuro atendimento ao paciente real na prática clínica.

A delimitação do cenário dentro da simulação clínica é de suma importância. Os cenários oferecem experiências cognitivas, psicomotoras e afetivas, contribuindo para o efetivo transporte de conhecimento da sala de aula para os ambientes clínicos. Devem ser planejados e construídos de forma a fornecer a estrutura necessária para a aquisição dos

objetivos estipulados para a aprendizagem, e devem proporcionar aos participantes uma percepção dos sentimentos e emoções que eles podem vivenciar no ambiente clínico real (GARBUIO et al., 2016). O papel das TAE na UFV é relevante nesse aspecto, pois as mesmas participam diretamente e ativamente tanto do planejamento quanto da estruturação, delimitação e construção do cenário proposto antecipadamente pelo(s) docente(s), segundo os objetivos a serem alcançados com a atividade.

Uma maneira de proporcionar aos participantes a percepção de sentimentos e emoções é investindo em detalhes de cenografia e na caracterização do ambiente, com criatividade e utilização de recursos recicláveis e de baixo custo. De acordo com Feldman, Ruthes e Cunha (2008, p. 240), “a criatividade não é negar o pensamento racional, mas sim, partir dele para construir novas equações para os problemas e suas soluções”. Nas universidades públicas, o uso da criatividade para propor soluções de baixo custo para melhoria do ensino torna-se imperativo, tendo em vista a necessidade constante de racionalização dos recursos disponíveis.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de estudo descritivo do tipo relato de experiência, vivenciado por TAE da UFV em Minas Gerais, na criação e confecção de materiais cenográficos e na caracterização de ambientes simulados para o ensino de enfermagem. A experiência é vivenciada no Departamento de Medicina e Enfermagem (DEM) da UFV desde o segundo semestre do ano de 2015 até o momento, onde as servidoras ocupam o cargo de Técnicas de Enfermagem.

O DEM foi criado em 2010 e integra o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UFV, campus de Viçosa-MG. Congrega os cursos de graduação em Enfermagem e Medicina, e de pós-graduação nas modalidades de Residência Médica e Mestrado Profissionalizante. As atividades simuladas são desenvolvidas nos laboratórios de enfermagem, locais reservados para a ampliação e aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, por meio da prática de procedimentos e de técnicas utilizadas na enfermagem.

A criação e confecção de materiais cenográficos e a caracterização do ambiente para a simulação clínica em enfermagem tem como finalidade contribuir para potencializar o uso da simulação no ensino das competências e habilidades técnicas do curso de Enfermagem da UFV. Para a confecção dos materiais de cenografia são utilizados materiais recicláveis e de

baixo custo, promovendo a inovação como foco na sustentabilidade e na economia de recursos financeiros. Os materiais são coletados no próprio departamento, por meio de conscientização dos demais servidores, no domicílio, por meio da separação dos resíduos recicláveis e, no caso de peças de vestuário, através de doação. Eventualmente, são utilizados alguns materiais de papelaria disponibilizados pelo departamento.

Essas atividades são desenvolvidas durante o período de trabalho das servidoras, em momentos em que não acontecem aulas práticas nos laboratórios. A criação dos materiais cenográficos ocorre a partir da identificação espontânea da demanda baseada no conhecimento científico, na experiência de vida das servidoras e na criatividade das mesmas, ou a partir de um roteiro previamente enviado pelos professores contendo o objetivo do cenário a ser desenvolvido com os alunos, bem como os detalhes cenográficos importantes para o realismo da cena.

A caracterização do ambiente simulado ocorre com a utilização dos materiais cenográficos produzidos e com a reutilização de equipamentos ou objetos danificados e que já não estão em uso. Além desses recursos, são utilizados os manequins disponíveis nos laboratórios, utilização de técnicas de maquiagem, figurinos e participação de atores que podem ser docentes, discentes ou as servidoras TAE. Os objetos criados, reutilizados e as peças de vestuário que compõem a cenografia são armazenados nos próprios laboratórios e utilizados de acordo com o(s) objetivo(s) do cenário proposto. Não há um instrumento formal de avaliação dos materiais produzidos pelas TAE por parte dos professores ou coordenador dos laboratórios. No entanto, ocorre o diálogo contínuo no dia a dia do trabalho entre professores, coordenador dos laboratórios e TAE para elogios, críticas ou sugestões de aperfeiçoamento, visando à melhoria do realismo dos cenários simulados dia após dia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira contribuição das TAE para potencializar o uso da simulação no ensino de enfermagem foi a reorganização dos materiais e equipamentos disponíveis, conforme orientação da professora coordenadora dos laboratórios. Foi realizado o levantamento, codificação e etiquetagem dos materiais, instrumentais e equipamentos, e agrupamento em kits por procedimentos treinados no laboratório, segundo as necessidades humanas básicas de

Wanda Horta, que é o referencial teórico de cuidado adotado nas disciplinas que utilizam a simulação como metodologia de ensino.

A teoria de Wanda Horta foi desenvolvida através da teoria da motivação humana, de Maslow, que se fundamenta nas necessidades humanas básicas do ser humano. São exemplos de necessidades humanas básicas: oxigenação, nutrição, sono e repouso, abrigo, integridade física, sexualidade, locomoção, eliminação, comunicação, independência, entre outras. Todas as necessidades estão intimamente interrelacionadas, uma vez que fazem parte de um todo: o ser humano (VALL; LEMOS; JANEIRO, 2005).

Sendo assim, os kits foram classificados em: cuidados com eliminações urinária e intestinal, cuidados nutricionais, cuidados respiratórios, cuidados com a pele e exame físico. Na embalagem de cada kit está disponível uma listagem dos materiais que compõem o mesmo.

Com os materiais devidamente organizados e de posse do roteiro com o objetivo proposto para cada cenário, segue-se para a caracterização do mesmo para desenvolvimento da atividade simulada. As TAE possuem liberdade para sugerir, criar e desenvolver recursos para o enriquecimento das simulações.

Para a produção de materiais decorativos utiliza-se de adaptações e improvisos. De acordo com Feldman, Ruthes e Cunha (2008) entende-se como improvisar o ato de arranjar, inventar ou preparar rapidamente materiais que não são os mais adequados para determinada finalidade. Já o ato de adaptar caracteriza-se no ajuste de utensílios, objetos, peças para um fim diverso daquele para o qual se destina.

As Figuras 1 e 2 trazem exemplos de materiais de cenografia produzidos, que são utilizados nos cenários simulados, confeccionados com caixas de papelão, rolos de papel, embalagens plásticas, cartazes antigos, entre outros.



Figura 1 - Artigos religiosos reaproveitados e customizados para caracterização de cenários simulados de atendimentos domiciliares.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 2 - Bala de oxigênio produzida com garrafa PET utilizada em cenários de transporte de pacientes e em Unidades Básicas de Saúde.
Fonte: Arquivo pessoal.

Os materiais desenvolvidos são essenciais para propiciar realismo aos cenários simulados, de modo a resgatar memórias, sentimentos e emoções que serão vivenciadas pelo aluno no atendimento clínico, seja no contexto hospitalar, na atenção primária ou domiciliar, propiciando ao discente uma experiência do cuidado holístico ao paciente e não meramente um procedimento técnico. As Figuras 3, 4 e 5 mostram, respectivamente, a caracterização de cenários clínicos simulados para atendimentos nos contextos hospitalar, no domicílio e Unidade Básica de Saúde, utilizando os materiais produzidos pelas TAE.



Figura 3 - Ambiente caracterizado para cenário de atenção hospitalar.
Fonte: Arquivo pessoal.

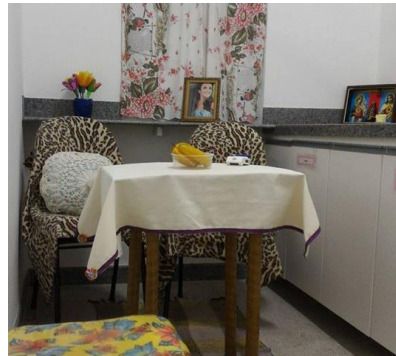


Figura 4 - Ambiente caracterizado para cenário de atenção domiciliar.
Fonte: Arquivo pessoal.

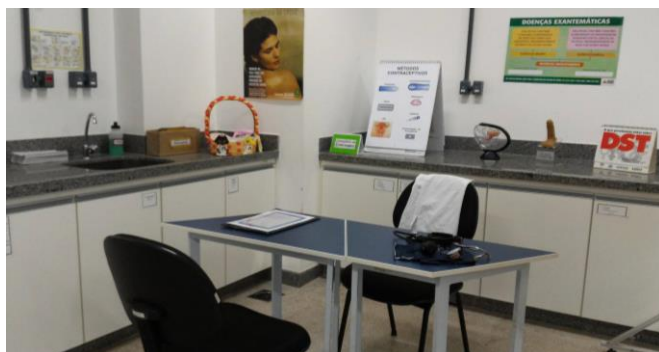


Figura 5 - Ambiente caracterizado para cenário de Unidade Básica de Saúde.
Fonte: Arquivo pessoal.

As demandas geradas pela administração pública revelam um excesso no consumo de recursos naturais, tornando-se necessário assumir um papel estratégico na indução de novos referenciais de produção e consumo, orientados para a sustentabilidade. Cabe, portanto, aos órgãos que compõem a administração pública dar o primeiro passo na direção da redução do consumo de recursos naturais, incentivando a realização de práticas de reaproveitamento e reciclagem de materiais e o combate ao desperdício (BRASIL, 2009). A criação de cenários de simulação realística pelas TAE com materiais reutilizados e/ou reciclados vem contribuir nos aspectos tanto econômico, reduzindo-se os gastos com a compra de simuladores e materiais de alto custo para a instituição, como ambiental, reduzindo-se o descarte de resíduos no meio ambiente.

O envolvimento das TAE na criação e confecção dos materiais cenográficos e na caracterização do ambiente de simulação clínica em enfermagem oportunizou às servidoras revisar e atualizar o conhecimento acerca dos procedimentos de enfermagem, contribuindo para a formação profissional e para o desenvolvimento pessoal, de forma secundária à formação discente, objeto primordial da atividade. Em acréscimo, ocorreu ainda o aprimoramento da iniciativa, de habilidades manuais, da criatividade, da comunicação e do relacionamento interpessoal entre servidoras, docentes e discentes.

Além disso, a criação e a confecção de materiais cenográficos e a caracterização de ambientes para simulação clínica pelas profissionais TAE permitiu a exclusão do papel de expectadoras e reprodutoras passivas na montagem de aulas práticas em laboratórios, inserindo-as também como participantes ativas, motivando-as e estimulando-as ao

crescimento e ao desenvolvimento pessoal e profissional, com enriquecimento recíproco para todas as três categorias produtoras no ambiente universitário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato traz a experiência de TAE na criação e confecção de materiais cenográficos e na caracterização de ambientes para simulação clínica em enfermagem, utilizando materiais recicláveis e de baixo custo. A criação e a confecção de materiais cenográficos requerem tempo, habilidades manuais e recursos financeiros, o que pode ser caracterizado como um desafio para as instituições públicas de ensino na implantação da simulação. Ressalta-se, entretanto, que a experiência vivenciada na UFV, tem mostrado que é possível se utilizar de soluções criativas, com tecnologias de baixo custo, trazendo benefícios para o ensino, financeiros para a Instituição, e em contrapartida, para o meio ambiente.

Apesar de um relato de experiência não ser um estudo forte o bastante para modificar a prática, tendo por base a pirâmide de classificação de evidências utilizada nos estudos em saúde, é primordial sua divulgação para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos TAE na instituição, visando estimular e incentivar o desenvolvimento desse tipo de trabalho por TAE em outras instituições de ensino.

Além disso, este relato potencializa a realização de novos estudos como aqueles para averiguar os níveis de satisfação dos discentes de enfermagem com o aprendizado, a partir da inserção dos mesmos em cenários próximos aos contextos clínicos reais. Recomenda-se ainda que novos estudos sejam desenvolvidos abordando temas como criatividade, inovação e sustentabilidade com a participação do servidor TAE como forma de auxiliar no aprimoramento e enriquecimento de metodologias ativas voltadas para atividades de ensino, pesquisa e extensão, a exemplo da simulação realística.

REFERÊNCIAS

ABELSSON, A.; BISHOLT, B. Nurse students learning acute care by simulation—focus on observation and debriefing. **Nurse Education in Practice**, v. 24, p. 6-13, 2017. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S147159531730149X>>. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda ambiental na Administração Pública**. Brasília, DF, 2009. 112p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/a3p/_arquivos/cartilha_a3p_36.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

FELDMAN, L. B.; RUTHES, R. M.; CUNHA, I. C. K. O. Criatividade e inovação: competências na gestão de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 239-42, mar./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000200015>. Acesso em: 18 maio 2017.

GARBUIO, D. C. et al. Simulação clínica em enfermagem: relato de experiência sobre a construção de um cenário. **Revista de enfermagem UFPE on line**, v. 10, n. 8, p. 3149-3155, ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11388/13144>>. Acesso em: 23 maio 2017.

MARTINS, J. C. A. et al. A experiência clínica simulada no ensino de enfermagem: retrospectiva histórica. **Acta paul enferm**, v. 25, n. 4, p. 619-25, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3070/307023889017.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

REIERSON, I. A. et al. Structured debriefing: What difference does it make?. **Nurse Education in Practice**, v. 25, p. 104-110, 2017. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595316301597>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

VALL, J.; LEMOS, K. I. L.; JANEIRO, A. S. I. O processo de reabilitação de pessoas portadoras de lesão medular baseado nas teorias de enfermagem de Wanda Horta, Dorothea Orem e Callista Roy: um estudo teórico. **Cogitare enferm**, v. 10, n. 3, p. 63-70, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/5395/3970>>. Acesso em: 25 maio 2017

PARTE V

**REALIDADES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO E
ORÇAMENTO PÚBLICO**

Fernanda Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é relatar sobre o trabalho do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) do IFSP (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo), divulgando sua importância no apoio aos alunos e professores da Instituição.

O NAPNE foi criado em 2014 pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP) com a finalidade de:

Criar a cultura de educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação de barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação;

Prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação do campus;

Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação no campus;

Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar para desenvolver sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão no IFSP;

Promover a prática democrática e as ações inclusivas para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação como diretrizes do campus (IFSP, 2014).

Embora seja um núcleo novo, o NAPNE, que é composto por membros voluntários entre professores e servidores administrativos, vem tomando forma nos diversos campus do IFSP, realizando eventos que promovem a discussão da temática da inclusão, orientando professores sobre adaptações curriculares necessárias e dando apoio aos alunos PAEE (Público-alvo da Educação Especial) nas diversas dificuldades que venham a apresentar.

Esta é uma pesquisa teórica qualitativa, isto é, não se preocupa com números, mas em descrever e explorar assuntos específicos. De acordo com Turato (2005) a pesquisa qualitativa

¹ Doutoranda em Educação Especial (UNESP), Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Pedagoga do Instituto Federal de São Paulo. E-mail: fermeninasilva@hotmail.com.

é utilizada para representar valores, atitudes, opiniões e serve para entender determinado fenômeno e seu contexto, não sendo exequível para mensurar fenômenos de grandes grupos.

Ao longo do texto discutir-se-á sobre a pessoa com deficiência e seus direitos, na sequência, serão apresentados estudos sobre a pessoa com deficiência e o mercado de trabalho e finalmente o papel do NAPNE será discutido.

2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA, TRABALHO E ESCOLA

No Brasil, existem alguns marcos regulatórios dos direitos das PCDs (pessoas com deficiência), a exemplo a Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989). O Decreto nº 3298/99 (BRASIL, 1999) regulamenta a Lei 7.853/89, e traz em seu Art. 3º a definição de deficiência como:

- I- deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II- deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
- III- incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

No mesmo Decreto, o Art.4º aponta que só se pode considerar PCDs se o indivíduo se enquadra nas seguintes categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental ou deficiência múltipla.

Lembrando que existem nomenclaturas mais atuais que definem, por exemplo, a deficiência mental como intelectual, pois, entende-se que ao indivíduo não falta algo cerebral mas há redução da capacidade intelectual.

Estas alterações podem ser congênitas ou adquiridas, tais como vítimas de acidentes de trânsito, doenças, violência urbana, acidentes e erros médicos que poderiam ser evitados com a criação de políticas públicas, sociais e de saúde que busquem minimizar e/ou combater estes fatores.

Carvalho-Freitas, (2011, p.129) define a deficiência como:

[...] uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, auditiva, visual ou intelectual, sendo que essa alteração poderá resultar em perda de autonomia para a pessoa, trazer problemas de discriminação social e dificultar a inserção social das pessoas com deficiência, em função de contingências históricas, sociais e espaciais.

No Decreto nº. 3.298/1999, na Seção III, que trata da Habilitação e da Reabilitação Profissional, garante a PCD que se identifique suas capacidades laborativas e que lhe sejam fornecidas condições de desenvolvimento ou de dotação de recursos para que possa ingressar ou reingressar no mercado de trabalho, independentemente da origem de suas deficiências (BRASIL,1999). O Decreto 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cita educação, saúde, reabilitação participação política e coloca como diretrizes do Plano Viver sem limite a ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional (BRASIL, 2011).

A mais recente conquista das PCDs foi a Lei 13.146/2015, que é a Lei Brasileira de Inclusão, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e da liberdade, fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Nela se encontram itens relacionados à igualdade e não discriminação, direito à vida, à habilitação e reabilitação, direito à saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social, previdência social, transporte e mobilidade, acessibilidade, acesso à informação e comunicação, tecnologia assistiva, participação na vida pública e política, acesso à justiça, igualdade perante a lei e punições administrativas que podem ser aplicadas a quem não cumpre a legislação em voga.

Ao verificar os itens citados, percebe-se que a PCD vem de um contexto histórico em que não tinha ao menos o direito a constituir uma família, assim, essa lei vem deixar claro que a PCD é um cidadão e que merece respeito de toda sociedade.

2.1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO

Chiavenato (2006, p. 146) afirma que “[...] o mercado de trabalho ou mercado de emprego é constituído pelas ofertas de trabalho ou emprego oferecidas pelas organizações. Em determinado lugar e em determinada época”. O mesmo autor define emprego como a

utilização do trabalho humano, ou seja, o indivíduo trabalha para uma organização ou pessoa em troca de remuneração, salário.

Muito além da produção, da simples inserção da pessoa no mercado de trabalho, é muito importante desenvolver o gosto pelo trabalho, no sentido que esse trabalho seja útil para toda sociedade, bem como para o próprio indivíduo, pois através do trabalho, ele poderá desenvolver todas suas potencialidades humanas e a pessoa com deficiência também tem direito a trabalhar, produzir e sentir-se útil à sociedade.

A Constituição da República, (BRASIL, 1988) em seus artigos 1, 3 e 7 garantem as PCDs acesso a emprego e à remuneração sem nenhuma discriminação. A Lei de Cotas, (BRASIL, 1991), no art. 93, estabelece que empresas com mais de 100 funcionários devem contratar beneficiários reabilitados ou PCD conforme a seguinte proporção: até 200 empregados 2%; de 201 a 500 3%; de 501 a 1.000 4% e de 1.001 em diante 5%.

Segundo o Capítulo VII, do Decreto nº 3298, que trata da Equiparação de Oportunidades em sua Seção IV do Acesso ao Trabalho (BRASIL, 1999), é possível afirmar que são modalidades de inserção laboral das PCDs: a colocação competitiva, que se trata de processo regular de contratação; a colocação seletiva, que depende de procedimentos especiais para execução e a promoção do trabalho por conta própria, que se relaciona ao trabalho autônomo, cujo objetivo é a emancipação econômica e pessoal.

Percebe-se uma disparidade entre o número de pessoas com deficiência existentes e o número de empregos formais preenchidos por elas. Muitas estão inseridas em empregos informais, ou subempregos e há, ainda, uma parcela considerável desta população excluída do mercado de trabalho. O emprego informal é quando não há vínculo empregatício, registro em carteira e benefícios, como: FGTS, direito à licença maternidade, auxílio desemprego, vale transporte, dentre outros.

De acordo com a Resolução 2.542 da ONU (1975), as pessoas com deficiência têm direito à segurança econômica e social e, especialmente, a um padrão condigno de vida. Conforme suas possibilidades, também têm direito de realizar trabalho produtivo e receber remuneração. Esse item é referendado pela LBI (Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) que prevê a segurança, trabalho, dignidade, igualdade e diversos direitos às pessoas com deficiência.

Nota-se uma preocupação do Poder Público com as pessoas com deficiência, por exemplo a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 em seu Art. 2º estabelece:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989).

Mesmo com tantas leis e políticas a respeito da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, as exigências do sistema capitalista ocasionam dificuldades às PCD, que, por conseguinte, não conseguem atingir um grau de desenvolvimento que lhe permitam iniciar e concluir o processo educacional profissionalizante, a fim de que sejam encaminhadas ao processo produtivo. Outras vezes a pessoa e a família optam por receber o BPC Benefício de Prestação Continuada (auxílio financeiro oferecido pelo governo às pessoas com deficiência) como solução para segregação.

Atualmente, vivemos ancorados no ideal da diversidade e no conceito de inclusão social, que busca o respeito e direito a cada indivíduo, independente de sua condição. Diante deste cenário, é importante ressaltar que as escolas também estão preocupadas com a formação dos alunos com deficiência. Acerca disso, Mendes et al. (2004) são categóricos em dizer que a profissionalização da pessoa com deficiência é uma das principais vias de inclusão social, que pode ajudar a minimizar a estigmatização sofrida por estes sujeitos.

2.2 O PAPEL DO NAPNE

Assim como nas escolas regulares, no IFSP existem vários alunos com deficiência matriculados em cursos diversos, seja no ensino médio, na graduação ou na pós-graduação. Tendo em vista a grande complexidade dos temas e a quantidade de disciplinas e conteúdos que o aluno precisa estudar, é necessário entender suas necessidades para oferecer meios para que este possa ter um bom desempenho acadêmico.

Pensando nisso, a educação deve superar as barreiras do preconceito e do assistencialismo, percebendo o indivíduo e seu potencial, buscando estratégias que auxiliem o aluno a vencer seus “defeitos”, utilizando-se de meios especiais para tanto. E para que isso ocorra, várias questões relacionadas à prática e à metodologia devem ser revistas, principalmente ao que se refere a preocupação com a formação intelectual, laboral, física, cultural e social da criança. Aqui, cabe o trecho de Vigotski:

[...] o problema da capacidade motora e da insuficiência estão relacionados diretamente com as questões da educação física e do ensino laboral e profissional de crianças com defeito. O problema do intelecto, também, está relacionado com a preparação laboral, com a orientação vital prática de todo o ensino. O problema do desenvolvimento cultural abrange todas as questões mais importantes do ensino escolar, em particular [...] O problema da compensação no desenvolvimento da criança com defeito e o problema da condicionalidade social desse desenvolvimento, compreende todos os problemas da organização do coletivo de crianças, do movimento infantil, da educação sócio-política, da formação da personalidade. (VIGOTSKI, 1989 apud LIMA, et al., 2010, p. 57).

Para que haja efetividade no desenvolvimento do aluno com deficiência, deve-se adotar um roteiro de acordo com suas capacidades e necessidades, dessa forma, o IFSP utiliza-se do PEI (Plano Educacional Individualizado), o qual os professores e profissionais preenchem, traçando o planejamento do trabalho pedagógico a ser trabalhado com os alunos PAEE (Público Alvo da Educação Especial), esse trabalho é realizado com o auxílio dos membros do NAPNE a fim de suprir as necessidades educacionais do aluno.

O PEI é constituído de três partes, sendo: Informações Gerais, contendo dados necessários para identificar as dificuldades e habilidades; Encaminhamentos sugeridos, composto por ações e adaptações e Programa Pedagógico, aonde serão delineados objetivos, conteúdos e processos avaliativos diferenciados pelos professores e profissionais.

Realizar um trabalho sistematizado e diferenciado com o aluno PAEE é importante, pois o professor deve estar engajado no processo educacional do aluno e ter clareza de suas ações (AFONSO e OLIVEIRA, 2012). Por esta razão, o NAPNE pode contribuir com o professor no planejamento de atividades que sejam efetivas na construção do conhecimento do educando.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa reflexão partiu da vivência de uma servidora técnico-administrativa inserida em uma Instituição que prepara alunos para o mercado de trabalho e da preocupação com a formação dos alunos com deficiência e como eles podem ter seus direitos garantidos.

Foram apresentadas ideias de alguns teóricos para confrontar com a realidade apresentada de forma a tornar o estudo científico.

A pesquisa qualitativa foi realizada com o objetivo de valorizar o trabalho realizado pelo NAPNE e provocar estudos mais detalhados sobre esta temática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Barroco (2007) afirma que, ao estudar as deficiências, os pesquisadores devem transpor a prática clínica e observar a cultura e a comunidade em que os indivíduos se encontram de forma global. Deste modo, não se deve enfatizar a deficiência que o aluno tem, mas buscar maneiras de compreender quais são os meios necessários para que ele progrida nos estudos, isso vale para alunos com e sem deficiência.

É nesta abordagem que o NAPNE trabalha, auxilia o aluno, seja ele com deficiência, altas habilidades, TDHA, dislexia, ou até mesmo um déficit no seu processo de escolarização, a alcançar os objetivos do curso em que está matriculado.

Padilha (2000) relata que a visão das possibilidades de superação da deficiência é o que a move na pesquisa e isso deve motivar todos os pesquisadores, embora vivamos numa sociedade excludente, mostrar possibilidades de vencer as dificuldades, de estimular a criação, de quebrar paradigmas.

Este pequeno estudo teve a intenção de divulgar um trabalho que muitas vezes é esquecido, não é procurado ou até mesmo não respeitado pelos pares. Não foi possível apresentar casos específicos, porém, se enfatiza a necessidade de divulgar casos de alunos que foram acompanhados pelo núcleo e obtiveram bons resultados em seu desenvolvimento acadêmico.

Laplane (2004) aponta que a questão da inclusão escolar não deve ser discutida somente na esfera educacional, mas que a inclusão escolar está relacionada a aspectos sociais, culturais e políticos e devem ser tratados em todos os setores da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PCD necessita de oportunidades para desenvolver seu potencial por meio de atividades que sejam significativas e adaptadas a sua realidade. Não adianta a escola dizer que está incluindo se não lhe dá condições de aprendizado, não adianta o empregador dizer que está cumprindo a lei de cotas se, ao contratar seu trabalhador, não oferece condições para o mesmo se deslocar até o trabalho ou oferece subempregos que estagnam e não estimulam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Devem-se realizar ações que promovam o desenvolvimento das potencialidades intelectuais dos alunos com e sem deficiências. Cabe a todos os envolvidos o início de novas relações entre trabalho intelectual e laboral, não apenas na escola, mas também na vida social, no sentido da superação da realidade excludente.

Desenvolver as potencialidades do aluno, sua formação como cidadão e sua inclusão é papel de toda sociedade (estado, escola, família e comunidade), proporcionando a este aluno uma participação ativa no exercício de seus deveres e direitos.

A organização do núcleo é muito recente na Instituição e o fato de ser um grupo composto por profissionais voluntários, que não têm dedicação exclusiva a essas atividades limita um pouco o trabalho, a eficiência de encaminhamentos e atendimento das demandas. Porém, o fato de o núcleo existir tem ajudado os alunos, pois oferece uma referência a quem recorrer em suas dificuldades de acessibilidade e/ou aprendizagem.

Sugere-se que os NAPNEs que funcionam nas diversas unidades do IFSP realizem e publiquem estudos, no sentido de relatar casos de alunos atendidos e que tiveram melhoria em seu desenvolvimento acadêmico, para motivar outras equipes e servir de inspiração a educadores e pesquisadores do tema.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Salete Regiane Monteiro; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Inclusão Escolar de Crianças com Autismo: notas Preliminares sobre o Pensar do Professor. **Mimesis**, Bauru, v. 33, n. 2, p. 245-256, 2012.

BARROCO, Sonia Mara Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -Campus de Araraquara, São Paulo, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 01 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 16 out. 2016.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; LEAL, Gisele Teixeira; SOUTO, Jéssica Faria. Deficiência e Trabalho: Literatura Científica Internacional. **Revista de Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, n. 1, p. 128-138, jan.jul. 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos:** o capital humano das organizações. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Resolução nº 137, de 4 de novembro de 2014.** Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://cbt.ifsp.edu.br/images/Regulamento-NAPNE.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LIMA, Natasha Alves Correia; ARAÚJO, Adéle Cristina Braga; MORAES, Betania. Problemas fundamentais da defectologia: Aproximações preliminares à luz do legado de Vigotski. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 2. n. esp., dez. 2010.

MENDES, Eunicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero; SILVEIRA, Lígia Cardoso. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, jul. 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução nº 2.542/75. **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências.** 1975. Disponível em:

<<http://www.ppd.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=306>>. Acesso em: 16 out. 2016.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, v. 39, n. 2, p. 507-514, jun. 2005.

17 Artigo Científico - Cotação orçamentária: primeiro passo para uma contratação eficiente, justa e eficaz para a administração pública

Jucimar Casimiro de Andrade¹

RESUMO: Esse estudo teve como objetivo analisar a relação entre os preços orçados e os preços homologados e oficializados nas atas de registro de preços do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) entre os anos de 2010 a 2016. A metodologia utilizada foi a estatística descritiva com uso do coeficiente de correlação de Pearson®. Os cálculos foram operacionalizados com auxílio de planilhas Excel® e do software SPSS®. Os resultados apontaram que existe uma correlação significativa entre essas duas variáveis em torno de 94%, o que indica que as cotações orçamentárias utilizadas na modalidade de Pregão Eletrônico (PE) para esse órgão estão sendo feitas de maneira eficiente e reduzindo custos nas contratações. Os resultados apontaram, também, que ao serem avaliadas isoladamente, as aquisições de materiais de alto valor agregado, como impressoras e equipamentos de uso pedagógico, apresentam um alto grau de dispersão estatística entre os valores orçados e os valores reais contratados, o que aponta para fortes indícios de que os fornecedores estão superavaliando seus orçamentos com valores muito acima da prática usual de mercado. Assim, pelas evidências apontadas, é imprescindível que os órgãos responsáveis pelas contratações sejam mais criteriosos na fase de pesquisa de preços para que a administração contrate serviços e/ou materiais de forma eficiente e a preços justos.

Palavras-chave: Gestão pública. Cotação orçamentária. Institutos federais.

1 INTRODUÇÃO

Os últimos anos têm se mostrado significativamente desafiadores para os entes públicos, principalmente para os Institutos Federais de Ensino (IFE's), pois os mesmos vinham passando por um processo amplo e dinâmico de expansão e agora se veem diante de duradouras e severas restrições orçamentárias que têm exigido acima de tudo replanejamento

¹ Mestre em Administração e Desenvolvimento Rural (UFRPE), Graduado em Ciências Contábeis (UFCG). Pregoeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: jucimarcandrade@gmail.com

e cortes em áreas que envolvem inclusive o cerne na prestação dos serviços desses entes, que é uma educação pública gratuita, universal e de qualidade.

Mesmo diante de enormes desafios impostos por uma estrutura orçamentária precária e cada vez mais escassa, o que acabou por prejudicar não apenas a execução dos serviços já prontamente contratados, mas principalmente as ambiciosas metas que se tinha para o futuro, muitos esforços têm sido implantados na tentativa de manter os padrões de excelência em educação que vinham sendo conquistados pelos IFE's.

Nesse contexto, de desafios e mudanças impostos aos institutos federais e às universidades, alguns pontos merecem destaque, principalmente por permitirem maior debate e discussão de ideias em diferentes frentes que lidam com diferentes necessidades dentro do contexto educacional. Como é o caso dos setores administrativos responsáveis pela compra de materiais que irão abastecer diversos setores dentro do IFE's e consequentemente permitir a sustentação dos três pilares fundamentais da educação, que são: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Assim, é praticamente impossível imaginar educação pública de qualidade sem investimento de recursos financeiros e, no caso brasileiro, esses recursos são quase que exclusivamente provenientes do poder público, ou seja, é o povo quem paga desde uma simples caneta até a manutenção de um hospital universitário; e para que isso ocorra, muitos profissionais trabalham intensamente e às vezes com o mínimo de condição para fazer jus a uma contratação que seja a melhor possível para a administração pública, fazendo com que os remédios não falem nos postos e nos hospitais, que a limpeza seja feita todos os dias nas salas de aula e nos espaços comuns, que os laboratórios tenham sempre reagentes e equipamentos.

Essa eficiência e celeridade nas contratações de bens almejados pelos setores demandantes dos IFE's somente é alcançada pelo esforço conjunto e pelo uso cada vez maior de sistemas informatizados que permitirem mais transparência e mais controle social nas compras efetivadas. Assim, o *site* de Compras Governamentais (COMPRASNET), permite ampla divulgação e fiscalização por parte dos órgãos de controle e da população de maneira geral. Uma das maiores vantagens desses sistemas é permitir que a compra realizada na modalidade pregão eletrônico, seja acompanhada em tempo real por quem de interesse, sem que a lisura do processo seja quebrada.

Diante desse cenário no qual as compras públicas estão vulneráveis, a transparência trazida pelo pregão eletrônico surge como uma boa ferramenta de combate à corrupção, pois a

universalidade de participação de muitos fornecedores dificulta fraudes, o que diminui a ocorrência de corrupção dos agentes públicos e particulares (FARIA et al., 2011). E Vasconcelos (2008) acrescenta que o maior beneficiário com essa nova modalidade de licitação é a sociedade, pois no Governo Federal, todos os lances e acontecimentos de um pregão são registrados em atas eletrônicas, no endereço do Comprasnet, que podem ser consultadas por qualquer cidadão interessado e isso facilita a fiscalização e o controle social.

Destarte, verifica-se que o processo de compra em um órgão que usa recursos públicos é extremamente complexo, e o debate aponta que, nas entidades públicas, as compras de materiais ou de serviços são bem mais complexas que na iniciativa privada, pois o gestor público precisa estar atento ao que determina a Lei, pois estudos apontam que é no processo de contratações de bens, obras e serviços que se concentram as principais vulnerabilidades do Estado, principalmente diante de necessidade de materiais que fazem parte de mercados oligopolizados ou até mesmo monopolizados.

Portanto, o presente estudo justifica-se pela necessidade de mais trabalhos empíricos que analisem e identifiquem possíveis falhas que acontecem nos processos de contratações por parte dos órgãos públicos, e para isso é necessário conhecer as etapas de uma contratação; em que a cotação orçamentária configura-se como a mola-mestra que embasará a estimação de preços e a condução de um certame licitatório rumo a uma contratação vantajosa para a administração pública e consequentemente para o bem comum do povo.

Desse modo, pelas considerações expostas, constitui-se o problema de pesquisa deste estudo: Como os preços orçados se relacionam com os preços homologados pelo ordenador de despesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)?

2 ANÁLISE DE MERCADO E COTAÇÃO DE PREÇOS

A complexidade das compras governamentais exige que seus procedimentos sejam fundamentados em conceitos de profissionalização, transparência e desburocratização, e para que isso aconteça exige-se comprometimento mútuo entre os diferentes setores envolvidos no processo de compras nas diferentes esferas de poder. Assim, todos os atos emanados da administração pública são baseados na lei e, para compras governamentais não é diferente; dentre os vários dispostos legais que regulamentam tal prática, destacam-se a lei nº 8.666 de

21 de junho de 1993, Lei nº 10.520 de 17 de junho de 2002 e Decreto nº 5.450 de 31 de maio de 2005.

Barros (2009, p. 10) destaca que “a Administração Pública é responsável pelo bem comum da coletividade e defesa do interesse público e o seu agente público é o elemento de exteriorização. Sob essa ótica, este deve, portanto, cumprir os deveres que a lei lhe impõe”.

Maior comprador do País, movimentando cerca de R\$ 14,2 bilhões por ano, o setor público fazia pouco uso do seu poder de compra. A impossibilidade de processar e gerenciar as informações, transformando-as em conhecimento, fazia fraca a gigantesca força de negociar suas compras de forma competitiva.

Para um orçamento bem feito, o primeiro passo é a realização por parte do setor solicitante de uma ampla investigação junto ao mercado, mas para isso, é preciso que os envolvidos tenham um profundo conhecimento técnico sobre o objeto a ser licitado. Assim, realizar uma contratação sem a presença de um orçamento segundo a jurisprudência do Tribunal de Contas da União (TCU) é um indício grave de ilegalidade passível de nulidade do certame e também de imputação de sanção aos envolvidos.

Conforme a SCI (2014) a pesquisa de preços consiste em procedimento prévio e indispensável para a verificação de existência de recursos suficientes para cobrir despesas decorrentes de contratação pública. Serve de base também para confronto e exame de propostas em licitação e estabelece o preço justo de referência que a administração está disposta a contratar, devendo constar no edital o critério de aceitabilidade dos preços unitário e global.

Mediante a pesquisa de preços se obtém a estimativa de custos que se apresenta como de fundamental importância nos procedimentos de contratação da Administração Pública, funcionando como instrumento de baliza aos valores oferecidos nos certames licitatórios e àqueles executados nas respectivas contratações. Assim, sua principal função é garantir que o Poder Público identifique o valor médio de mercado para uma pretensão contratual (CGU, 2010).

Dessa forma, faz-se necessário compreender os objetivos, o passo-a-passo e as dificuldades inerentes a tal procedimento, desprender-se de alguns dogmas estabelecidos sobre sua realização, além de atentar para o mercado e para a jurisprudência dominante, no sentido de melhor proceder à concretização da pesquisa de preços. Assim, a jurisprudência do Tribunal de Contas da União (TCU) vem apontando para a necessidade de realização de

pesquisa de preço de maneira mais ampla possível, fazendo uso das diversas fontes disponíveis no mercado.

Como explanado anteriormente, a Lei n.º 8.666/1993 fala brevemente sobre a pesquisa de preço como ferramenta importantíssima nas licitações públicas. O parágrafo 2º do artigo 40 desta lei determina a necessidade de orçamento em planilhas de quantitativos e preços unitários como anexo do edital. Daí se entende que é ultra necessário que o órgão licitante possua uma estimativa prévia e com fontes diversificadas que permita verificar se os preços propostos são exequíveis e compatíveis com o mercado (COSTA, 2015).

Reis (2014) destaca que a falta de uma pesquisa de mercado nos processos licitatórios e nos contratos administrativos, quando se deseja instaurar uma licitação, celebrar um contrato, prorrogar para fins de renovação ou restabelecer o reequilíbrio econômico-financeiro por intermédio da revisão, os agentes públicos simplesmente solicitam orçamentos para vários fornecedores e então “pegam”, no mínimo, três para juntar no processo e concluir a pesquisa de mercado. Isso pode ser prejudicial para uma estimação adequada, uma vez que, somente uma cotação cautelosa permite uma boa compra.

Ao se estruturar uma pesquisa de preços, existem um conjunto de informações importantes a serem definidas, além da descrição dos bens e serviços e do método e estratégia de suprimentos, as quais serão fundamentais para que o cálculo do preço de referência seja realizado de acordo com as expectativas do órgão licitante, que são: praça de validade, com ou sem incidência de impostos, com ou sem frete, a vista ou a prazo (BARBOSA, 2015).

2.1 EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE ENSINO

Os Institutos Federais de ensino vêm passando nos últimos anos por um processo contínuo de expansão em suas atividades; inicialmente as antigas escolas técnicas ofertavam apenas cursos de nível técnico e médio, atualmente em virtude dessa expansão são oferecidos cursos superiores de bacharelado, tecnológico e licenciatura, ou seja, abrangendo todas as áreas de ensino.

Mas para que essa expansão continue sendo possível e viável em termos orçamentários, é necessário muito investimento, principalmente na aquisição de materiais e equipamentos que serão utilizados nas atividades pedagógicas e acadêmicas. Nesse escopo, que o setor de compras tem um papel crucial, pois somente através de uma contratação eficiente e eficaz, os objetivos e metas da gestão serão cumpridos.

A seguir tem-se algumas informações gráficas que sintetizam os mecanismos de expansão e investimentos feitos nos Institutos Federais de Ensino entre anos de 2002 a 2016.

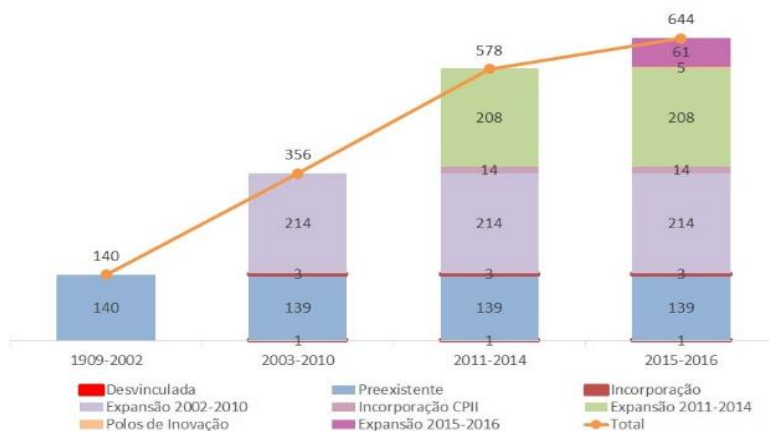


Gráfico 1- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (em unidades)

Fonte: Ministério da Educação (MEC), 2016.

A Rede Federal estava vivenciando uma de suas maiores expansões de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento (MEC, 2016).

Ainda segundo o MEC (2016) foram construídos 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis.

O IFPB surgiu desse processo que ocorreu com a transformação das antigas escolas técnicas e centros federais de educação em institutos federais de ensino. A união foi iniciada com a junção do CEFET em João Pessoa com a antiga Escola Agrotécnica em Sousa, e hoje conta com uma enorme estrutura e com vários cursos que atendem pessoas do estado da Paraíba e de outros estados, atendendo demandas desde o litoral até o sertão.

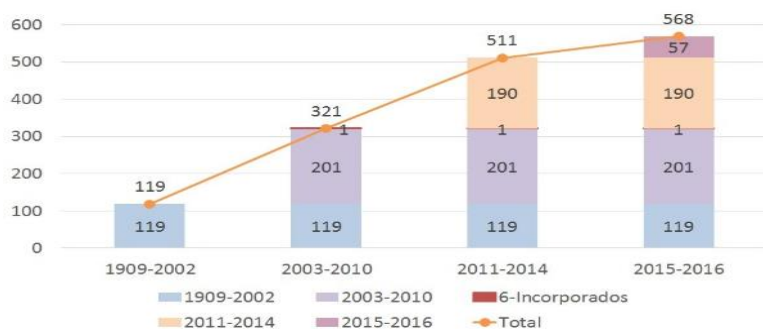


Gráfico 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Fonte: Ministério da Educação (MEC), 2016.

Vários municípios pelo Brasil passaram a se beneficiar desse processo de expansão e inserção de uma educação profissional e tecnológica de qualidade e gratuita; assim, desde 2002 a 2016 em decorrência dessa expansão, tem aumentado também os números de municípios atendidos pelos cursos, que em sua grande maioria buscam responder às necessidades locais de cada região. Por exemplo, se após análises técnicas efetuadas, forem identificadas determinadas vocações para uma região, os cursos a serem ofertados tendem a suprir essas necessidades.

No caso do IFPB, foram criados vários cursos superiores que aproveitaram a capacidade técnica já instalada e também a vocação de cada região, como a criação do curso de bacharelado em medicina veterinária no município de Sousa no sertão, que já possuía uma estrutura pronta na área de ciências agrárias; criação de cursos na área de pesca e alimentos em Cabedelo, que é um município costeiro com essa vocação e também criação de novos cursos na área de turismo e hotelaria na região do brejo paraibano, que já possuía vocação para tal.

2.2 ORÇAMENTO PÚBLICO E SUAS RESTRIÇÕES

Os recursos públicos são escassos e nos últimos anos têm havido a necessidade de maior planejamento, principalmente de como melhor aplica-los; quer seja de forma direta ou na forma indireta através de transferências obrigatórias para os entes federados, o fato é que, independente de qual esfera os recursos são aplicados, o montante a ser destinado à execução das metas e programas do governo tem que condizer com a realidade local e tentar suprir as reais necessidades sem comprometimento de ações futuras.

Para Sousa e Teixeira (2008), o orçamento é um controle dos gastos públicos, pois direciona e controla ações dos governantes, sendo que a participação da sociedade é imprescindível e acontece a partir do conhecimento e da prestação de contas.

Em virtude da crise financeira ocorrida em meados da década de 80, o processo orçamentário brasileiro sofreu forte influência internacional com vistas a, sobretudo, conferir aos governos uma administração pública mais enxuta, mais efetiva e mais eficiente, como forma de garantir mínima governabilidade e proceder a uma ampla reforma do aparelho do estado com o objetivo de substituir o velho modelo burocrático pelo modelo gerencial mais condizente com a realidade atual (ABREU; GOMES, 2013).

Costa (2004) aponta que a aplicação de recursos públicos em ações que possibilitem a redução das desigualdades sociais e a indução do crescimento econômico do país exige que os entes governamentais tomem providências no sentido de ampliar o volume de recursos disponíveis para tais ações. Sendo assim, o administrador público deve sempre perseguir parâmetros de eficiência, eficácia, efetividade e economicidade, de forma a otimizar a aplicação dos recursos públicos colocados à sua disposição.

Vasconcelos (2008) alerta que é importante que o gestor público utilize as ferramentas mais apropriadas para a diminuição dos gastos, o que proporcionaria mais recursos para investimentos que resultem em crescimento econômico e a redução da desigualdade social, mas que para isso aconteça, tem que existir planejamento e vontade dos governantes, que em muitas situações estão alheios aos reais anseios sociais.

Ainda sobre a compreensão do orçamento público como meio capaz de permitir uma maior atuação das ações do governo, Dantas e outros (2014, p. 96) apontam:

O orçamento público precisa ser compreendido como uma ferramenta de gestão, denominada de matriz global, preocupado com o monitoramento dos atos da Administração Pública. O orçamento funciona como um marco regulador, capaz de direcionar a implementação de um programa de governo, baseado nos recursos previstos e alocados as despesas de cada projeto político-social.

Assim, para que as metas sejam atingidas e o orçamento cumpra realmente sua função social, que é a de ser eficiente em sua execução e eficaz em sua finalidade, é preciso que os entes governamentais trabalhem no sentido de um orçamento em que todos os envolvidos possam dar suas opiniões, o que poderá contribuir para a construção de uma identidade participativa com uma atuação social efetiva da população, ao mesmo tempo em que reduzirá a uma maior eficiência no controle do planejamento orçamentário.

Subfunção	Valor Despesa
Transferências para Educação Básica	R\$ 4.749.670.395,49
Alimentação e Nutrição	R\$ 350.766.929,75
Educação Infantil	R\$ 123.864.447,73
DESCRIÇÃO PENDENTE DE DEFINIÇÃO	R\$ 122.513.847,74
Ensino Profissional	R\$ 57.002.000,00
Desenvolvimento Científico	R\$ 54.500.000,00
Ensino Superior	R\$ 26.162.486,01
Administração Geral	R\$ 4.026.986,44
Desporto Comunitário	R\$ 247.026,96
Assistência Hospitalar e Ambulatorial	R\$ 89,75
Total	R\$ 5.488.754.209,87

Quadro 1 – Transferências Governamentais para a função Educação
Fonte: Portal de Transparência, 2016.

O quadro acima refere-se às transferências efetuadas entre os anos de 2009 a fevereiro de 2017 para a função orçamentária educação, os maiores montantes são destinados à educação básica, seguido de recursos para alimentação escolar e educação infantil. Os recursos para as universidades e institutos federais de ensino encontrassem-se na rubrica ensino profissional e ensino superior, notadamente os institutos vêm recebendo mais recursos que as universidades em decorrências do processo de expansão e interiorização que os mesmos vêm passando ao longo dos últimos anos.

Portanto, a flexibilização orçamentária exige empenho e a atitude daqueles que se intitulam como representantes do povo, uma vez que, somente muito debate e discussão entre as partes envolvidas, permitirá uma justa aplicação de recursos em áreas que historicamente foram desassistidas pelo poder público.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa etapa do trabalho está direcionada a explicar os métodos utilizados para responder à questão-problema da pesquisa, para isso será relatado de forma sucinta quais foram os meios e recursos utilizados para este fim específico.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Em relação aos objetivos, essa pesquisa classifica-se como descritiva e explicativa, e quanto aos procedimentos classifica-se documental, uma vez que fez uso principalmente de artigos e de livros, além de material complementar para sustentar a base teórica aqui abordada.

3.2 DEFINIÇÃO DO UNIVERSO E DA AMOSTRA

O IFPB é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, contemplando os aspectos humanísticos nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica que tem como missão preparar profissionais cidadãos com sólida formação humanística e tecnológica para atuarem

no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão (IFPB, 2016).

No total, foram analisadas 159 atas de registros de preços nos pregões realizados pelos pela Reitoria do IFPB, uma vez que no processo de interiorização e expansão do referido instituto, muitos campi ainda não detêm estrutura logística e pessoal capacitado para realizar essas atribuições. Assim, grande parte das compras do instituto ainda se concentra do Departamento de compras e aquisições da Reitoria.

Por essa exposição, essa amostra caracteriza-se como sendo não probabilística aleatória por escolha racional do investigador, ou seja, a escolha da amostra é intencional ou por conveniência, considerando as características particulares do grupo em estudo ou ainda o conhecimento que o pesquisador tem daquilo que está investigando, ou seja, como é um tema em que o pesquisador atua e conhece em profundidade, esse tipo de amostra para a resolução problemática foi a mais indicada.

A amostra pode ser visualizada na figura abaixo.

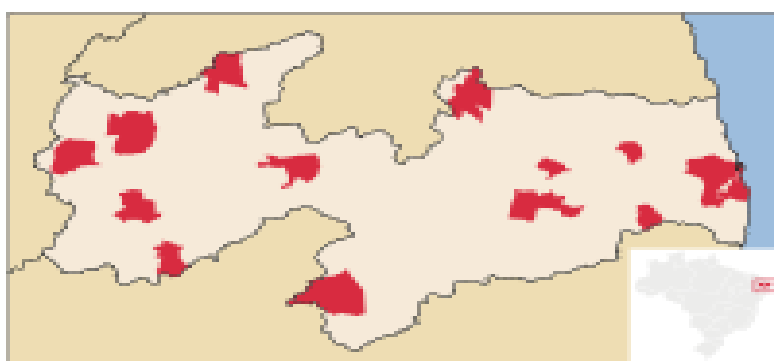


Figura 1 – Campi implantados do IFPB
Fonte: Elaborado do *site* do IFPB, 2017.

Atualmente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia conta com quinze campi distribuídos, como se pode visualizar na figura, em todas as regiões do estado, desde o litoral ao sertão, as populações dessas áreas passaram a ter acesso além dos cursos técnicos que já vinham sendo ofertados regularmente, aos cursos de licenciatura, tecnológico de nível superior e de bacharelado.

Em decorrência da importância e magnitude desse processo de expansão do instituto, releva-se a necessidade da compreensão que como a execução orçamentária está contribuindo para o aprimoramento e também para a abertura e consolidação de novos cursos, principalmente em áreas historicamente desassistidas pelo poder público, como o sertão, que conta hoje com grandes polos em engenharias e ciências agrárias.

3.3 COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

Nessa parte da investigação, será abordado como os dados foram coletados e qual o tratamento metodológico dado aos mesmos com a intenção de extrair o máximo possível de informações. Essa consulta, como exposto anteriormente, foi realizada integralmente num total de 159 atas de registros de preços de compras realizadas por meio da modalidade de licitação Pregão Eletrônico entre os anos de janeiro de 2010 a dezembro de 2016.

Outrossim, a operacionalização das análises foi realizada com o auxílio das planilhas do Microsoft Excel® e do pacote estatístico SPSS-Statistical Package for the Social Sciences, sendo a estatística utilizada para comparação de preços o coeficiente de correlação *Pearson*. Barbosa (2015, p.185) acrescenta que “o tratamento da amostra de preços coletada consiste em aplicar técnicas estatísticas que permitam analisar o comportamento dos preços ao longo do tempo, bem como, determinar as cotações que se distanciam de forma excessiva das demais”.

O coeficiente de correlação de Pearson que normalmente é representado pela letra **r** é uma medida do grau de relação numérica linear entre duas variáveis contínuas. Este coeficiente possui a seguinte faixa de variação: $-1 \leq r \leq +1$; onde quanto mais próximo **r** estiver de + 1, mais próximos os pontos estarão de ajuste integral de uma reta crescente, quanto mais próximo **r** estiver de - 1, mais próximos estarão os pontos de ajuste integral a uma reta decrescente, e **r** igual a zero indica a não existência de correlação (BRUNI, 2010, p. 287) cuja fórmula é:

$$r = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\left(\sum (x_i - \bar{x})^2\right)\left(\sum (y_i - \bar{y})^2\right)}}$$

Em que: x_i e y_i são os valores das variáveis X e Y e $\bar{x}$ e $\bar{y}$ são respectivamente as médias dos valores x_i e y_i . Por meio dessa estatística, pretendeu-se correlacionar se os preços de referência registrados nas atas de registros de preços dos pregões eletrônicos guardavam algum tipo de relação matemática com os preços realmente contratados pela administração pública e que se encontravam registrados nos termos de homologação disponíveis no portal de compras governamentais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os setores de compra dos órgãos públicos vêm passando por profundas transformações advindas principalmente da introdução da tecnologia da informação como meio de assegurar a lisura, transparência e fiscalização por parte do cidadão. Portanto, os dados referentes aos objetos analisados encontram-se dispostos nos gráficos e tabelas que se seguem.

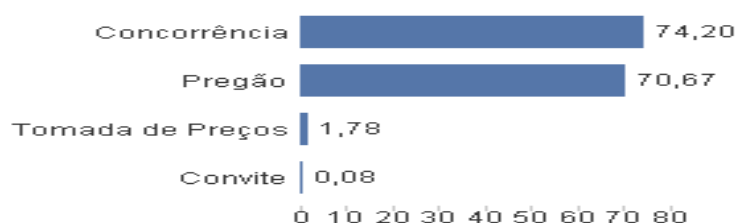


Figura 2 – Valor das compras por modalidade de licitação
Fonte: Painel de Compras do governo, 2017.

Esses dados são referentes às contratações realizadas pelo IFPB entre os anos de janeiro de 2012 a maio de 2017 e apontam que as modalidades mais utilizadas para compras pelo órgão foram a Concorrência com R\$74,2 milhões, seguida do Pregão Eletrônico com R\$ 70,67 milhões; isso se explica pois nos últimos anos o Instituto vem passando por um processo contínuo de expansão e ampliação de sua rede, o que exigiu grandes aportes de recursos principalmente utilizados para construção de novas unidades licitadas através de Concorrência.

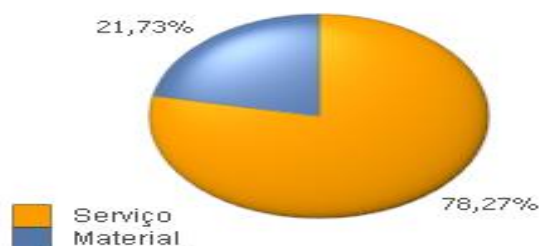


Figura 3 – Tipo de aquisições
Fonte: Painel de Compras do Governo, 2017.

Na figura 3 fica bem evidente que as aquisições de serviços representaram 78,27% do tipo de compras realizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, enquanto os materiais representaram 21,73%. Esses dados são referentes aos anos de janeiro de 2012 a maio de 2017 e mais uma vez podem ser explicados pelo processo de

expansão da rede tecnológica federal de ensino, que exigiu contratação de muita mão-de-obra através de concurso ou também através de terceirização de pessoal para atender aos novos cursos e aos novos campi recém-abertos.

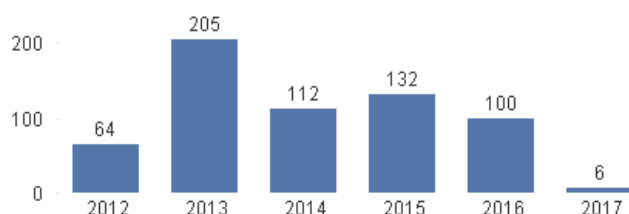


Figura 4 – Total de processos de compras por ano
Fonte: Portal de Compras do Governo, 2017.

Os processos referentes à compra vêm se mantendo em linhas gerais equilibrados desde o ano de 2012, como um acentuado aumento em 2013 e certa estabilidade nos anos de 2014, 2015 e 2016. A situação em 2013 pode ser explicada pois, segundo o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, houve uma transferência maior de recursos para os institutos federais em decorrência de uma menor restrição orçamentária e também de um bom momento que a economia brasileira passava, o que culminou com a abertura de novo cursos e consequentemente contratação de pessoal e construção de novas unidades.

Quanto à análise de preços obtida diretamente das atas de registro de preço disponíveis no portal de compras do governo federal, em decorrência do grande número de itens e de suas peculiaridades, os mesmos foram divididos em três tabelas que se encontram a seguir:

Produtos	Preço orçado	Preços homologados	Amplitude total	Desvio padrão	Coefficiente de variação
Cartucho original ou novo compatível com a impressora HP Office Jet 3680, preto.	R\$ 375,00	R\$ 194,90	180,10	127,35	44,69%
Tonner original ou novo compatível com a impressora Xerox Phaser 3428.	R\$ 29.466,40	R\$ 7.177,60	22.288,80	15.760,56	86,02%
Grampeador, material metal, tipo mesa, capacidade até 20 aplicações folha	R\$ 30,53	R\$ 8,25	22,28	15,75	81,25%
Cartucho toner impressora / copiadora xerox, referência impressora phaser 6100	R\$ 300,68	R\$ 190,00	110,68	78,26	31,90%
Extintor incêndio, capacidade 10 l	R\$ 233,50	R\$ 95,00	138,50	97,93	59,63%

Tabela 1 – Material de expediente e almoxarifado

Fonte: Elaboração própria com dados do portal de compras do governo federal, 2017.

Nessa tabela estão presentes os principais itens utilizados como material de expediente e almoxarifado do instituto; assim, fica claramente visível que em todos os casos os produtos comprados apresentaram um desvio padrão muito elevado, ou seja, os preços orçados no momento da cotação de preços se destoaram muito dos valores reais homologados pela administração, fato comprovado pelos coeficientes de variação, em que o item Tonner original para impressora Xerox Phaser apresentou um coeficiente de 86,02%, o Grampeador, que é um item muito comum e de fácil descrição apresentou uma variação de 81,25%, seguido dos extintores e de cartuchos.

Produtos	Preço orçado	Preços homologados	Amplitud e total	Desvio padrão	Coeficiente de variação
Alicate eletricista, cabo isolado, com 8'	R\$ 44,91	R\$ 8,50	36,41	25,75	96,41%
Alicate de corte diagonal, cabo isolado com 6'.	R\$ 20,08	R\$ 5,60	14,48	10,24	79,74%
Fonte alimentação ininterrupta, tensão entrada 127/220	R\$ 4.469,00	R\$ 2.757,00	1.712,00	1.210,57	33,51%
Armário baixo fechado, com portas de abrir, com chaves e 1 prateleira interna constituídas em madeira aglomerada revestida em laminado melamínico	R\$ 1.567,00	R\$ 350,00	1.217,00	860,55	89,78%
Aparelho telefônico sem fio, funções mute, rediscar e flash, cor preta ou cinza.	R\$ 85,33	R\$ 53,00	32,33	22,86	33,05%
Memória portátil microcomputador, capacidade memória 8 gb	R\$ 45,30	R\$ 25,55	19,75	13,97	39,42%
Purificador de água ligado diretamente a rede hidráulica, com no mínimo três estágios de purificação, material atóxico	R\$ 848,33	R\$ 513,33	335,00	236,88	34,79%
Forno mufla, material chapa aço carbono, altura 100 mm, largura 120 mm, profundidade 150 mm, temperatura máxima 1.200 ° c	R\$ 4.067,48	R\$ 1.379,90	2.687,58	1.900,41	69,77%
autoclave, material aço inox, tipo* horizontal, modelo gravitacional, operação automática, digita	R\$ 4.526,00	R\$ 2.676,00	1.850,00	1.308,15	36,33%
Perfuradora papel para espiral	R\$ 6.116,67	R\$ 2.999,75	3.116,92	2.204,00	48,35%
Switch, quantidade portas 24 un, tipo portas 10/100	R\$ 3.517,64	R\$ 1.392,00	2.125,64	1.503,05	61,23%
MICROFONE SEM FIO - Microfone sem fio; construído em metal (transmissor e receiver)	R\$ 10.377,00	R\$ 4.900,00	5.477,00	3.872,82	50,70%

Tabela 2 – Material permanente utilizado em atividades administrativas

Fonte: Elaboração própria com dados do portal de compras do governo federal, 2017.

Na tabela 2 estão discriminados os itens referentes a materiais permanentes utilizados principalmente no desenvolvimento de atividades administrativas. Portanto, as maiores variações de preços são observadas na compra de alicates diversos (96,41%), forno (69,77%), switch (61,23%) e microfones (50,70%). Essas variações indicam que em relação a materiais permanentes que são utilizados em atividades predominantemente administrativas as diferenças de preços podem ser explicadas por especificações malfeitas pelo setor demandante o que pode ter ocasionado a compra de materiais com qualidade inferior e a preços superavaliados.

Produtos	Preço orçado	Preços homologados	Amplitu de total	Desvio padrão	Coefficiente de variação
Suporte fixação projetor, material ferro, formato disco, tipo universal	R\$ 161,66	R\$ 67,00	94,66	66,93	58,55%
Bebedouro escolar: capacidade de 120 a 180 litros; gabinete em inox; sistema de resfriamento com serpentina direto no depósito de água	R\$ 2.859,67	R\$ 1.179,99	1.679,68	1.187,71	58,80%
Câmera digital slr com resolução mínima de 12mp, filmagem em hd a 24fps ou superior, função live view	R\$ 8.430,00	R\$ 4.070,00	4.360,00	3.082,99	49,33%
Disco rígido removível, capacidade memória 1,50 tb., velocidade transferência 480 mbp	R\$ 469,00	R\$ 217,90	251,10	177,55	51,70%
Aparelho de pressão com braçadeira de velcro. Esfigmomanometro.	R\$ 98,33	R\$ 32,99	65,34	46,20	70,37%
Equipamento de navegação portátil via satélite utilizando sistema de navegação GPS - Global Posittoning System com seguintes requisitos:	R\$ 1.661,67	R\$ 702,00	959,67	678,59	57,42%
Microscópio, componentes óptico, tubo binocular, estrutura ergométrica, 4, faixa ampliação 4x, 10x, 40x, 100x, tensão alimentação 110/220 v	R\$ 3.971,67	R\$ 525,00	3.446,67	2.437,16	108,40%
Aparelho determinação ph, nome aparelho determinacao ph	R\$ 961,00	R\$ 400,00	561,00	396,69	58,29%
Turbidímetro, tipo digital, alimentação 110/220 vca, material aço inoxidável, formato retangular, faixa trabalho de 0 a 100 ntu, resolução escala de 0 a 10-0,01ntu; de 10 a 100-0,1ntu	R\$ 4.773,00	R\$ 870,00	3.903,00	2.759,84	97,81%
Estetoscópio, tipo biauricular, material auscultador aço cromado, material articulação	R\$ 49,60	R\$ 9,00	40,60	28,71	97,98%
Multímetro digital com fundo de escala de 30 volte	R\$ 293,89	R\$ 99,90	193,99	137,17	69,67%
Luxímetro digital - display: lcd 3 ½ dígitos com leitura máxima de 1999	R\$ 222,08	R\$ 90,00	132,08	93,39	59,85%

Sistema didático para estudo de controladores lógicos programáveis	R\$ 17.086,33	R\$ 5.999,99	11.086,34	7.839,23	67,91%
Multímetro industrial <i>true rms cat iv</i> este equipamento deverá possuir as seguintes funções e especificações	R\$ 1.909,00	R\$ 670,00	1.239,00	876,11	67,94%
Decibelímetro - medidor de nível de pressão sonora digital descrição	R\$ 496,00	R\$ 187,09	308,91	218,43	63,95%

Tabela 3 - Material permanente utilizado em atividades pedagógicas

Fonte: Elaboração própria com dados do portal de compras do governo federal, 2017.

Para a Tabela 3, que comporta os itens referentes a materiais permanentes utilizados principalmente no desenvolvimento de atividades pedagógicas do instituto, percebe-se que as maiores variações de preços estão presentes em itens como: aparelho de pressão (70,37%); microscópio (108,40%); e em equipamentos mais sofisticados como turbilímetro, estetoscópio e multímetro, isso evidencia que as maiores diferenças são observadas em bens de alto valor agregado que são, consequentemente, mais caros e potencialmente ofertados em mercados mais oligopolizados ou até monopolizados.

No Gráfico 1 seguinte, tem-se um resumo geral dos preços praticados (orçados e homologados) nas atas analisadas, assim, verifica-se que de maneira geral os mesmos apresentam uma distribuição ao longo do gráfico muito semelhante.

A linha azul representa o valor orçado antes da realização do pregão e a linha vermelha representa o valor homologado, uma queda abrupta dos preços é observada nos primeiros e nos últimos itens, de maneira geral os valores se intercalam quase que simultaneamente, formando uma distribuição normal. As maiores oscilações foram constatadas em itens como: estetoscópio e turbidímetro com CV = 97,98% e microscópio com CV= 108,40%. Bens permanentes como armário fechado para laboratórios também apresentaram significativos CV = 89,79%. Essa variação foi observada ainda em bens de consumo comum como *tonner* de impressora e grampeador.

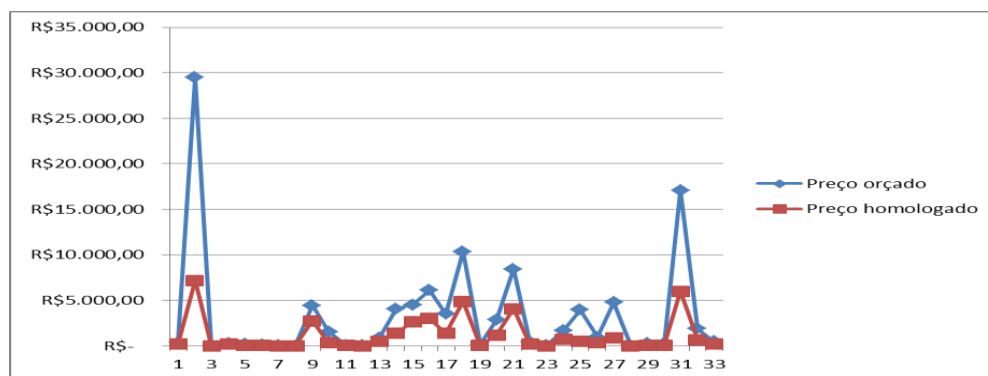


Gráfico 3 – Variação dos preços unitários

Fonte: Elaboração própria com dados do portal de compras do governo federal, 2017.

Existem diferentes métodos e modelos matemáticos que podem ser empregados para analisar variáveis e suas relações, uma das medidas mais simples, mas que pode trazer grandes resultados é o uso de correlações. A seguir é apresentada a tabela com os resultados das análises estatísticas, feita por meio do coeficiente de correlação de *Pearson*® com o auxílio do pacote IBM SPSS 24®.

Correlações paramétricas		Preço orçado	Preço homologado
Preço orçado	Coeficiente de Correlação	1	0,936**
	Sig. (bilateral)		0
	N	53	53
Preço homologado	Coeficiente de Correlação	0,936**	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	33	33

**Significante a 5%

Tabela 4 - Cálculo do coeficiente de correlação

Fonte: Elaboração própria com dados do portal de compras do governo federal, 2017.

Esse coeficiente varia entre -1 e + 1, quanto mais próximo de 1 mais forte será a correlação entre as variáveis. Portanto, das 33 observações analisadas, nota-se na tabela 4 que esse coeficiente foi de 0,936% ao nível de 5% de significância estatística, assim, pode-se constatar que existe uma forte correlação entre os preços orçados e os preços homologados e registrados nas atas dos pregões. Isso indica que ao menos para essas contratações, as estimativas de preços foram realizadas da forma eficiente e representando o máximo possível a realidade do mercado, mas os resultados não são absolutos, necessitando de acréscimo de mais valores para possibilitar melhores comparações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, como observado nas análises posteriores, que de maneira geral existe uma forte correlação (94%) entre os preços orçados e os preços homologados pelo ordenador de despesa do órgão analisado, o que conduz à conclusão de que essas pesquisas estão sendo bem elaboradas e dentro dos padrões praticados no mercado, apesar de somente essa estatística não servir para maiores generalizações.

Quanto à análise dos certames individualmente por produto, constatou-se através da estatística descritiva que as maiores variações foram observadas em itens de alto valor agregado e consequentemente de alto custo, como equipamentos para laboratórios e itens de informática. Esses resultados levam a crer que os fornecedores que fornecem as cotações orçamentárias para esses tipos de materiais estão os superavaliados, ou também que falhas foram cometidas do momento da pesquisa de preços pelo setor responsável, o gerou cotações inconsistentes.

Verificou-se, assim, que a melhor forma de orçar a estimativa de preços é por intermédio de uma pesquisa de mercado que priorize a qualidade e a diversidade das fontes disponíveis, e para que isso aconteça é importantíssimo que os diferentes atores envolvidos (setores solicitantes, direção de ensino e planejamento, setor de licitações) trabalhem de forma mais sistêmica e organizada possível como forma de reduzir o risco de frustração do pregão por inconsistências nos preços auferidos.

Depreende-se, portanto, que o bom uso da cotação de preços mostrou-se fator primordial e indispensável para o órgão analisado, uma vez que, para a condução de uma contratação efetiva, séria e fidedigna, essa etapa mostrou-se indispensável, principalmente por requerer uma reflexão crítica dos agentes públicos envolvidos na condução da compra desde a formação do termo de referência até a assinatura do contrato.

Conclui-se que o caminho a ser percorrido para que os processos de compra sejam mais planejados ainda é longo, pois muitos são os entraves diante da administração pública brasileira que ainda carecem de modernização em termos operacionais. Contudo, os passos iniciais para ultrapassar esses desafios já estão sendo dados; um exemplo são as melhorias dos processos gerenciais e nos treinamentos ofertados aos servidores que atuam diretamente com aquisições.

Recomenda-se, então, investigações em outros órgãos públicos que utilizem os sistemas de compras do governo federal para a contratação de bens e serviços comuns, inclusive com uso de períodos mais longos e em licitações que comportem outros produtos que são adquiridos de forma similar em outros órgãos pertencentes aos poderes o executivo e também no judiciário; visando realizar comparações de como efetuar uma compra justa, com eficiência, eficácia e economicidade para os órgãos públicos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, W. M. de; GOMES, R. C. O orçamento público brasileiro e a perspectiva emancipatória: existem evidências empíricas que sustentam esta aproximação? **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro, v.47, n.2, p. 515-540, mar./abr. 2013.
- BARBOSA, T. B. Preços para licitações públicas. In: **Compras públicas, estudos, conceitos e infográficos**. Curitiba: Instituto Negócios Públicos, 2015.
- BARROS, W. P. **Licitações e contratos administrativos**. São Paulo: Atlas, 2009.
- BASTOS, T. Formação de preços. In: **SEI - Seleção de estudos e instruções-licitações e contratos**. Curitiba: Instituto Negócios Públicos, 2013.
- BRASIL. Decreto nº 3.555 de 8 de agosto de 2000. Aprova o Regulamento para a modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, 09 out. 2000.
- BRASIL. Decreto nº 5.450 de 21 de maio de 2005. Regulamenta o pregão, na forma eletrônica, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, 01 jun. 1993.
- 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]**, 22 jun. 1993.
- BRASIL. Lei nº 10.520 de 17 de julho 2002. Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, 18 jul. 2002.
- BRUNI, Adriano Leal. **Estatística aplicada à gestão empresarial**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- COSTA, M.C. Redução de custos nas compras governamentais: exemplos e economia dos Governos dos estados da Bahia e de São Paulo. **Bahia Análise e Dados**. Salvador, v.14, n.12, pp. 375-383, set. 2004.
- COSTA, V. 10 coisas que você deveria saber sobre o pregão. Disponível em: <<http://www.weblicitacoes.com.br/pesquisa-de-preco-licitacao/>>. Acesso em: 5 mai. 2017.
- DANTAS, F. C.; ALBUQUERQUE, L. C.; RÊGO, T. de F.; CARVALHO, J. R. M.; BATISTA, F. F. O orçamento público como ferramenta efetiva para gestão e controle financeiro da administração pública: uma análise da percepção dos gestores municipais da microrregião de Sousa/PB. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 91-104, jan./abr. 2014.

FARIA, E. R. de; FERREIRA, M.A.M.; SANTOS, L. M. dos; SILVEIRA, S. de F. R.; Pregão eletrônico versus pregão presencial: estudo comparativo de redução de preços e tempo. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ (online)**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 47, p. 62, jan./abril, 2011.

Expansão dos IF's. In: Ministério da educação (MEC). Brasília, DF. 2017. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

Painel de compras do governo. In: Portal de Compras do Governo Federal (COMPRASNET). Brasília, DF. 2017. Disponível em: <<http://www.comprasgovernamentais.gov.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

REIS, P. S. de M.. **O planejamento das licitações e o pregão**. In: Compras públicas, estudos, conceitos e infográficos. Curitiba: Instituto Negócios Públicos, 2015.

REIS, P. S. de M. (Org.). **Meu guia prático - licitações e contratos administrativos**. 6. Curitiba; IDEHA, 2014.

SOUSA, W. de; TEIXEIRA, A. J. C. Um estudo sobre a viabilidade de implantação do pregão eletrônico e uma contribuição na apuração dos resultados nos processos licitatórios. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPEC)**. v. 2, n.2, p. 75-94, maio/ago. 2008.

Responsabilização pública. In: **Tribunal de Contas de União (TCU)**. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/cidadao/cidadao.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

TODOS juntos contra corrupção. In: **Controladoria Geral da União (CGU)**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

VASCONCELOS, F. **Licitação pública**: análise dos aspectos relevantes do pregão. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/viewFile/4566/3436>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

18 Artigo Científico - **O cotidiano e algumas inventividades de uma pedagoga de um Instituto Federal Mineiro**

Debora Mota Marques¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar algumas inventividades realizadas pela praticante no/do/com o cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Por isso, será apresentada a concepção de cotidiano e sujeito utilizados nesse trabalho bem como algumas táticas inventivas da praticante diante de um cotidiano marcado pela imprevisibilidade e complexidade. A pesquisa é relevante, pois revela a realidade do cotidiano do pedagogo no Instituto Federal e esse é um tema ainda muito pouco explorado nas pesquisas. Como instrumentos metodológicos, foram utilizadas as fontes documentais e a observação por meio de uma pesquisa no/do/com o cotidiano e com uma abordagem qualitativa. Os resultados apontam que: tanto nas orientações educacionais quanto nos conselhos de classes a pedagoga é influenciada por uma lógica mercadológica e gerencial de educação e/ou por políticas determinadas pelo Ministério da Educação, entretanto, mesmo nessa situação, conclui-se que a pedagoga consegue criar, inventar e re-inventar o cotidiano.

Palavras-chave: Praticantes. Táticas. Criação.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas conhecidas como no/do/com o cotidiano vem ganhando espaço nas produções acadêmicas. Esse tipo de pesquisa está relacionado há um aporte teórico-metodológico, pois o pesquisador que pretende trabalhar com esse tipo de pesquisa deverão levar em conta que os sujeitos envolvidos na relação com o cotidiano criam, re-criam, influenciam e são influenciados pelo cotidiano. E é essa relação com o cotidiano, mais precisamente, de uma pedagoga no/do/com o cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Mineiro que esse artigo versará.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão, Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. E-mail: debora.mota@ifsudestemg.edu.br

Esse artigo tem como objetivo geral apresentar algumas inventividades realizadas pela praticante/pedagoga no/do/com o cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em relação aos objetivos específicos, cabe apresentá-los: destacar a concepção de cotidiano e sujeito dentro de uma abordagem de pesquisa no/do/com o cotidiano; descrever o contexto social, econômico e político da sociedade em que a Educação está inserida e mostrar a importância dos consumos realizados pelo praticante em relação a esse contexto; apresentar algumas táticas empreendidas pela pedagoga durante os momentos de orientação educacional e conselho de classe.

Para a realização desse trabalho foi necessário a produção de informações através de fontes documentais e observação levando em conta uma abordagem microssocial. As pesquisas no/do/com os cotidianos frisam aquilo que escapa ao padrão, aquilo que inventa, aquilo que vira outra coisa, que é plural, que escapa ao homogêneo e que mesmo com uma probabilidade grande para ser algo padrão, a ocasião passa a ser inusitada e incomum.

Primeiramente será necessário apresentar a concepção de cotidiano e sujeito nessa pesquisa, pois é de fundamental importância para entender os desdobramentos da mesma. No segundo momento, será feito uma breve apresentação do contexto social, econômico e político da sociedade em que a Educação está inserida. Com essa apresentação será possível observar que há tentativas de padronização no trabalho dos profissionais da Educação (MAGUIRE, 2013), entretanto, é necessário mostrar a força dos praticantes em relação a esse contexto (BARROS, 2008; GARCIA, 2011). Logo, por último, serão apresentadas algumas táticas empreendidas pela pedagoga/praticante de um Instituto Federal Mineiro.

Nesse sentido, convido o leitor a mergulhar em um cotidiano de um Instituto Federal Mineiro e conhecer algumas táticas, consumos e inventividades que uma pedagoga/praticante realiza.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na maioria das vezes quando ouvimos falar em cotidiano relacionamos o cotidiano como algo rotineiro, igual e que se repete no dia-a-dia. Já compunha Chico Buarque, em 1971, a música intitulada Cotidiano: “Todo dia ela faz tudo sempre igual/Me sacode às seis horas da manhã/Me sorri um sorriso pontual/E me beija com a boca de hortelã”. Essa música

transmite o entendimento de que o cotidiano é repetitivo, e que por isso, não há espaço para o novo ou para a criação. E nesse sentido, partimos da seguinte problematização: é possível fazer a mesma coisa todos os dias? Será que não é possível a criação e re-invenção do cotidiano de uma pedagoga de um Instituto Federal?

Dito isso, vamos entender qual a concepção de cotidiano e sujeito que será trabalhada nesse artigo.

Ferraço (2007, p. 78), aponta àquilo que estaríamos chamando de cotidiano: “Consideramos cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano!”. Ele aponta ainda que “precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas” (FERRAÇO, 2007, p. 79).

Dito isso, fazer pesquisa com/do/no o cotidiano significa levar em conta os movimentos que ocorrem nas redes, tanto entre sujeitos quanto os movimentos desses sujeitos em determinados espaços. Dito isso, preferimos tratar o sujeito envolvido nessa pesquisa – pedagoga de um Instituto Federal Mineiro – como praticante. A noção de praticante (CERTEAU, 1994) traz consigo a ideia de que os sujeitos são praticantes da vida, não são passivos, são produtores de realidades.

Neste sentido, os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas (FERRAÇO, 2007, p. 92).

Cabe ressaltar, portanto, que o cotidiano é aqui entendido como invenção, invenções que ocorrem nas redes entre os praticantes. A pesquisa com/do/no cotidiano não é simplesmente uma análise do meio, mas uma possível interpretação do ambiente e de seus interlocutores.

O autor Michel de Certeau (1994) em seu livro “A invenção do cotidiano” vai chamar a atenção para o seguinte ponto: “O consumidor não poderia ser identificado ou qualificado conforme os produtos jornalísticos ou comerciais que assimila: entre ele e esses produtos, existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles” (CERTEAU, 1994, p. 95).

Nesse sentido, Certeau (1994) frisa mais uma vez a força do praticante no cotidiano. Pois, se partisse da noção de sujeito pacífico ou assujeitado, o mesmo seria identificado

conforme os produtos jornalísticos ou comerciais que assimila, entretanto, o consumo que se faz desse uso é o que faz cada ser como único, diferente e criativo.

Como complemento, cabe apresentar os conceitos de estratégias e táticas apresentados por Certeau (1994) nesse mesmo livro, para entender esse movimento que acontece no/do/com o cotidiano:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. [...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. Este não lugar lhe permite, sem dúvida, mobilidade, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. [...] a tática é a arte do fraco. [...] A tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (CERTEAU, 1994, p. 99-101).

Ressaltado esses dois conceitos cabe perceber que o cotidiano é entrelaçado de estratégias e táticas realizadas por praticantes em um determinado **espaçotempo**. O que cabe destacar é que a estratégia vem de um lugar de poder, e a tática vem de um lugar de fraqueza, logo, de um lugar de ausência de poder. Isso é de extrema importância para entender os movimentos tecidos no/do/com o cotidiano. O que veremos adiante é que há espaço para as táticas mesmo quando há estratégias que tentem tirar o potencial criativo de um praticante.

Veremos agora a tentativa de padronização de uma lógica mercadológica e gerencial de Educação. Partiremos de uma abordagem macro para uma abordagem micro, no sentido de mergulhar no micro e trazer riquezas que por vezes são invisíveis quando o foco fica apenas em uma abordagem macrossocial.

3 A TENTATIVA DA PADRONIZAÇÃO

A todo o momento em nossa sociedade, há a tentativa de padronizar e homogeneizar as práticas, as formações e a vida das pessoas. Tentam impor um padrão de beleza, de moda, de união/relacionamento afetivo, de família, etc. E logo, tentam padronizar também a Educação e os modos de fazê-la.

É preciso levar em conta que estamos em uma sociedade capitalista, da qual influencia a sociedade, a escola e as relações humanas. Resumidamente, o capitalismo é pautado na acumulação de capitais por parte de grandes empresas através da exploração do trabalhador para a obtenção de lucros.

Se levarmos isso em consideração, percebemos que na Educação Pública, particularmente, não podemos falar em lucros, mas, ao mesmo tempo, podemos falar em valorização de resultados e em valorização de produtos dos quais se fabricam com a Educação. Isso é observado, no Brasil, quando valorizam e focam nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEBs) das escolas brasileiras bem como nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), dentre outros programas de avaliação da educação Brasileira. O foco que se tem é no produto final e não avaliam o processo, as condições físicas, materiais e econômicas que acontece a Educação. Com isso, os trabalhadores da Educação sofrem pressões para atenderem a esse tipo de Educação que almejam.

Nesse sentido, surge uma nova série de exigências de políticas públicas de eficiência, responsabilidade, efetividade e flexibilidade - o que Ball (2008, p.41) apud Maguire (2013, p. 77) descreveu como “um conjunto de política global genérica”. Os trabalhadores em Educação ficam imersos nessa “macropolítica” passam a ficar subordinados as suas exigências, logo, sua pedagogia, o currículo “escolhido” e toda sua ação é para atender a essa política “global”. As reformas na formação dos professores foram decretadas de modo a estabelecer precisamente o que os professores devem fazer, bem como de que forma eles devem ser avaliados.

Através dessa gama de políticas públicas de eficiência, responsabilidade, efetividade e flexibilidade, Maguire (2013, p. 80) chama atenção para três aspectos em relação ao trabalho do professor, e amplio ainda, para todos os trabalhadores da educação, inclusive o trabalho do pedagogo: “regulação e controle; padrões e desempenhos e responsabilizações”.

Regulação e controle dizem respeito à regulação e ao controle na formação inicial do professor, a formação do professor é tomada como habilidade, o professor é o técnico do Estado, treinado para dar um currículo. Ênfase em competências e o aspecto político é retirado ou ocultado em sua formação. As preocupações com padrões e elevação de padrões influenciam e pressionam os professores a cumprirem metas, e às vezes, suas práticas giram

em torno de “ensinar para a prova” e qualquer outra preocupação pedagógica fica de lado. Sobre desempenho e responsabilização: o professor é o responsabilizado pela aprendizagem dos seus alunos e uma bateria de técnicas foi desenvolvida para monitorar, analisar e avaliar isso (MAGUIRE, 2013).

Tudo isso ganha ainda mais eficácia por meio da globalização. Com a globalização, alastra com mais força e rapidez certas formas de pensar, agir e ser, por meio dela em qualquer lugar do globo terrestre há o impacto da tentativa da padronização.

A Globalização sugere um mundo onde a compreensão de tempo/espço reduz as restrições da geografia e onde mudanças econômicas, culturais e políticas se tornam entrelaçadas e interdependentes. É um conjunto de práticas discursivas e materiais. O discurso da globalização torna possível certas formas de pensar, agir e ser, e elas afastam ou ocultam alternativas (MAGUIRE, 2013, p. 78).

Barros (2008, p. 76) destaca que “as tentativas tayloristas/fordistas buscaram objetivar os aspectos subjetivos dos trabalhadores para controlá-lo, prevê-lo”. Taylor via o trabalho como um jogo de mecanismos inanimados, esvaziados de história, acreditando que seria possível fazer os movimentos dos trabalhadores reféns do movimento da máquina, visando assim, a produtividade e o controle do trabalho.

Em contrapartida, Barros (2008, p. 78) ressalta que “se pautarmos na ideia de Taylor/Ford, desconsideramos a inteligência prática do trabalhador e ignoramos o que não para de ser gerado em configurações críticas sempre diferentes”.

Levando isso em conta, Barros revela que:

Quando temos como objeto a análise de uma escola, ou de qualquer outra organização social, sempre acharemos regularidades, mas não podemos esquecer que se trata de atividade humana e, portanto, de movimento constante de constituição de realidade. Limitar-se às regularidades aos modelos de funcionamento, significa mutilar a atividade humana e, sobretudo, não entender como ela faz história, da mais local a mais global (BARROS, 2008, p. 78).

E é nessa perspectiva que o trabalho aqui proposto se desenha. É ver no cotidiano como a praticante reverte à situação, é ver como é possível em meio a tanta pressão por um modelo a ser seguido outra coisa vir a acontecer.

Por isso, os educadores em suas atividades, inventam, normatizam, re-normatizam e criam instrumentos de trabalho. O real do trabalho é o que reside a técnica, e está ligado ao fracasso das prescrições e escapa às padronizações. Ao se deparar com o imprevisível, o/a trabalhador/a mobiliza estratégias inventivas que visam a dar conta da situação. Os

educadores estão sempre criando operadores, desenvolvendo estratégias sofisticadas para não serem tragados pelas prescrições que buscam modelizar a “produção de criação”, inerente a vida (BARROS, 2008).

Torna-se necessário mais uma vez citar Certeau (1994) ao trazer sobre os usos e consumos. Os praticantes do/no/com os cotidianos escolares usam determinados produtos (leis educacionais, regulamentos, regimentos de Secretarias de Educação, regulamentações do Ministério da Educação, etc.), porém, o consumo que cada um faz disso pode fugir ao que é determinado, ao que é esperado, e é aqui que mora a capacidade de criação de cada praticante.

“Os consumidores traçam estratégias indeterminadas, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam” (CERTEAU, 1994, p. 97). Frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os vocabulários das línguas recebidas (TV, jornal, supermercado), essas trilhas continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes.

Partindo de uma abordagem macrosocial temos a consciência de que a forma como está organizada a sociedade influenciará nas políticas educacionais, nas políticas institucionais bem como nas práticas individuais dos sujeitos. Entretanto, mesmo sabendo que muito das vezes as políticas emanam como imposição, o praticante é inventivo, é criativo e por isso, não podemos generalizar as práticas como reprodutoras do sistema. Por isso, o sujeito é ativo e responde com táticas aquilo que o afeta.

Garcia (2011) enfatiza que é preciso compreender que os processos de formação no âmbito de uma micropolítica sofrem influências de uma macropolítica e dos contextos mais gerais sociais e culturais nas quais institucionalmente se inscreve. Mas ao mesmo tempo ela destaca que esse processo se configura na interpenetração das multiplicidades de interferências, influências e sentidos dos seus praticantes ordinários em seu fazer-inventar-se cotidiano. E isso não significa que são oposições, mas sim complementares na composição dos currículos e dos modos e sentidos de “ser-professor”.

Queremos dizer que mesmo com certa padronização, as práticas escapam a ela. E nesse sentido, Garcia (2011) também chama atenção para esse fato quando se refere à formação do professor-pedagogo, pois pensamos que o currículo único é capaz de formar um tipo de profissional, porém ela problematiza:

[...] é possível interrogarmos se a matriz curricular, tal como se apresenta na diagramação final, representa uma concepção e um percurso para a formação do pedagogo-professor ou se o que percebemos por essa matriz é que as práticas que movem a produção de currículos da formação são uma multiplicidade de concepções, caminhos e “formações” (GARCIA, 2011, p. 49).

Com isso, a autora nos faz refletir que nem mesmo com a formação do profissional através de um currículo único ele é capaz de formar pessoas iguais, com caminhos e concepções iguais. Pois formação é movimento, assim como é o cotidiano. É na relação com as pessoas, com o cotidiano, com o contexto e com o inesperado que as pessoas vão tecendo suas práticas.

É necessário deixar claro ao leitor que é nesse cenário de tentativa de padronização, de homogeneização e de repetição que a pedagoga aqui pesquisada está inserida. Porém, é importante destacar que o objetivo central desse trabalho é mostrar quais táticas estão sendo fabricadas por uma pedagoga em um Instituto Federal Mineiro para escapar a essas estratégias gerenciais e globalizantes vindas através das políticas educacionais, que por sua vez, seguem a modelos econômicos, políticos e sociais.

4. AS DUAS SITUAÇÕES NO/DO/COM O COTIDIANO DA PEDAGOGA

Apresentado o referencial teórico-metodológico que optamos trabalhar bem como a contextualização do cenário em que a Educação e seus praticantes estão inseridos, cabe agora descrever as duas situações vividas no/do/com o cotidiano da pedagoga para posteriormente apresentar os resultados e as discussões.

4.1 SOBRE AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS

Essa prática é entendida como o momento que o pedagogo precisa chamar atenção do aluno por mau comportamento ou por notas insatisfatórias. É preciso deixar bem claro de que esse entendimento por parte dos sujeitos nesse processo está interligado a importância dada aos resultados das notas bem como a padronização de comportamento para que a escola seja destaque nas práticas avaliativas em que os estudantes são submetidos. E como vimos anteriormente, se isso não acontece, as responsabilizações e culpas caem na escola, nos professores e nos trabalhadores em educação. Essa orientação educacional pode acontecer a

qualquer momento, desde que os professores, diretor ou coordenadores de curso comuniquem a pedagoga. Essa comunicação para relatar o que está acontecendo de “errado” com o aluno pode ocorrer através de um formulário, ou após os conselhos de classes, ou ainda, via e-mail institucional.

Entretanto, em vez de frisar nos resultados negativos, nas notas e nos comportamentos ditos ruins, a tática da pedagoga é a de animar e ouvir o aluno para que ele narre o que está acontecendo, para que assim, possa haver uma mediação e uma ajuda a esse aluno.

Os alunos chegam ao Instituto Federal com uma ideia de repulsa e medo em ir à sala da pedagoga, pois na maioria das vezes esse profissional é utilizado para vigiar e punir os estudantes. E a cada conversa, algo novo, não há como prever o que acontecerá, é no encontro, é no diálogo, é na relação que tudo acontece.

Um dia em especial, nessa lógica de ter que chamar o aluno problemático, uma estudante foi chamada para conversar. Para surpresa da pedagoga a estudante entrou com uma florzinha em um copo para presentear-lá. E naquele momento a estudante também estava recriando o cotidiano. Era aluna de primeiro ano do curso Técnico Integrado em agroecologia, e ao ser chamada pela pedagoga, algumas concepções se passaram na cabeça dela, e talvez para ajudar na relação, que por vezes é marcada por vigilância e punição, seria interessante presentear com uma flor. E aquela flor não tinha como objetivo principal presentear a pedagoga, mas sim, ser plantada durante a aula da disciplina de manejo de solos que aconteceria em seguida.

Ou seja, é uma situação que foge ao normal, que surge de algo imprevisível, que escapa às regras. Nesse episódio tanto pedagoga quanto aluna criaram e re-criam no cotidiano.

4.2 SOBRE O CONSELHO DE CLASSE

O conselho de classe acontece sempre ao final de cada trimestre e conta com a participação dos professores do curso, com o coordenador geral dos cursos, o diretor de ensino, o coordenador do curso e com a pedagoga.

Ligado à lógica mercadológica, na maioria das vezes, o conselho de classe serve para que os professores relatem quem são os estudantes que não conseguiram seguir ao padrão de ensino proposto, e que por isso, não conseguiu obter as notas satisfatórias.

Esses apontamentos feitos pelos professores acontecem de uma forma muito ligeira, como se o conselho se resumisse apenas a isso. O pedagogo, em meio a esses apontamentos,

tem a função de anotar tudo àquilo que os professores relatam dos estudantes, para que então, depois, seja feita a conversa nas orientações educacionais com os estudantes e suas famílias.

Com isso, observamos que todos os profissionais da Educação ficam pressionados a produzir resultados. Resultados que estejam de acordo com o que as políticas educacionais, as regulamentações, as diretrizes curriculares nacionais impõem às Escolas. E o pedagogo, fica ali, caçando o estudante que está “saindo da linha” para tentar enquadrá-lo nos trilhos.

Incomodada com essa lógica culpabilizadora dos estudantes por seus fracassos, ou de uma lógica meritocrática do sucesso de outros, foi pensado em um momento em que os representantes de turmas pudessem participar do conselho de classe lendo um relatório que a turma fizesse. Nesse relatório a turma descreve se tem contribuído para o andamento das aulas; destaca os problemas que a turma detectou naquele trimestre; menciona os aspectos que foram modificados para melhor no decorrer do trimestre e dá sugestões que podem contribuir para a qualidade das aulas, das relações interpessoais e para o Instituto de modo geral.

Essa tática demonstra a importância dada à fala dos estudantes, e que de forma democrática, tem um espaço para dizer o que pensam sobre a escola e sobre a aula. Observemos uma parte de um relatório feito por uma turma na imagem 1:

2) Enumere os principais problemas que a turma detectou no 1º trimestre e faça os devidos comentários de forma sucinta.

Os maiores alvos de reclamação são a má distribuição de pontos que ocorrem em algumas matérias (trabalhos elaborados valendo poucos pontos e provas com alto valor e poucas questões), e alguns casos onde é cobrado um nível mais elevado do que foi ensinado. Já na parte física da escola a turma detectou problemas na falta de sabonete e papel para limpar as mãos nos banheiros, a presença de caracurus no terreno e o decaimento da qualidade da comida. As certimas são frequentes alvos de contestação dos professores e o projetor estragou recentemente.

Imagem 1 - Relatório respondido pela turma ao final do trimestre I.
Fonte: Arquivo pessoal

É possível perceber os estudantes questionando sobre a lógica do produto final como algo sendo valorizado pelos professores e mencionando a pouca importância dada às atividades que são feitas no decorrer do processo trimestral. Além disso, destacam outros aspectos que consideram de importância para uma melhoria no aprendizado.

Esse momento é muito interessante, pois cada turma elenca e descreve algo e isso pode ser lido e discutido no conselho. E às vezes aquilo que fica invisível no processo ensino-aprendizagem ganha força e destaque.

3) Destaque os aspectos que foram modificados para melhor no decorrer deste trimestre.

A chegada do ar condicionado é algo que melhorou muito a qualidade e produtividade das aulas. O refeitório também é algo fundamental para a maioria da sala. Já em questão das aulas, a formação de grupos de estudo e a ajuda mútua entre algumas pessoas da sala tem dado bons resultados.

Imagem 2 - Relatório respondido pela turma ao final do trimestre II
Fonte: Arquivo pessoal

Na imagem 2, os alunos mencionam o ar condicionado e o refeitório como algo positivo na escola. E deixam escapar uma tática traçada por eles para conseguirem alcançar bons resultados: a formação de grupos de estudos. Ou seja, uma parceria entre os alunos para estudarem juntos. Há uma preocupação com o colega, há uma preocupação em ajudar, vemos, portanto, momentos de solidariedade e união em um espaço que é marcado por individualismo e culpabilidade pelo indivíduo não aprender.

É preciso deixar claro que essas táticas vão se desenhando no/com o cotidiano e entre os praticantes da escola, portanto, pode ser que em algum momento sejam necessárias outras táticas. A tática torna-se válida até o momento em que o fraco consegue escapar de um local de poder exercido por alguém de tamanho poder. A partir do momento em que essa tática é descoberta, outras vão se desenhando e é nesse movimento no/com/do cotidiano que as práticas vão surgindo.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho utilizou da pesquisa no/do/com o cotidiano com uma abordagem qualitativa. Como afirma Ferrazo (2007):

O cotidiano exige dos pesquisadores em educação outras possibilidades teórico-metodológicas, diferentes daquelas herdadas da modernidade, para superar o aprisionamento do cotidiano em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida (FERRAÇO, 2007, p. 73).

Ao trabalhar com essa metodologia objetivou-se trazer os seres como únicos, criativos, que reinventam ao se deparar em uma macroestrutura marcada pela imposição da padronização e da repetição de modelos impostos. As pesquisas com essa metodologia são feitas de outra forma e pretendem superar as formas de pesquisa apreendidas na modernidade em que precisa chegar a uma generalização, a resultados medidos ou ainda a aplicações.

Estudar o desenrolar da vida cotidiana, entendendo o cotidiano como uma permanente interlocução entre as diferentes instâncias permite a recombinação entre norma/modelo e exceção, ignorada pelo cientificismo, e busca fazer falar as dimensões da vida que a modernidade emudeceu. É preciso, contudo, estarmos atentos para evitar o risco de autonomizar a vida cotidiana negligenciando-lhe os elementos intervenientes que se situam na dimensão macro da pequena escala. Mergulhar na especificidade não pode e não deve representar o abandono das relações, permanentes e dinâmicas, que a realidade micro, só perceptível através do trabalho de mergulho na grande escala (OLIVEIRA, 2008, p. 172).

Para a realização desse trabalho, como assinalado anteriormente, foi necessário a produção de informações através de fontes documentais e observação levando em conta uma abordagem microssocial. Foi observado o cotidiano de uma pedagoga de um Instituto Federal Mineiro durante um mês. A pesquisa aconteceu no período de dezoito de abril de dois mil e dezessete a dezoito de maio do mesmo ano, período propício para observação do cotidiano referente ao final de um trimestre letivo, do qual acontecem os conselhos de classes e as orientações educacionais.

As fontes documentais dizem respeito aos relatórios elaborados pelas turmas ao final do trimestre e a observação diz respeito ao cotidiano da pedagoga no período pesquisado.

Cabe destacar ainda que a pesquisa qualitativa em educação não tem a pretensão de sua aplicabilidade. Esse é um problema que já se arrasta entre as pesquisas nas ciências humanas e nas ciências biológicas há algum tempo. Portanto, uma limitação da pesquisa aqui apresentada diz respeito à aplicabilidade as outras situações, visto que, com essa pesquisa, o importante é mergulhar no cotidiano, no micro, na singularidade, portanto, na realidade de cada situação.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse trabalho possibilitou mostrar aos leitores que a pesquisa no/do/com os cotidianos são tecidas na relação entre sujeitos e espaços/tempos. Mesmo a pedagoga sendo o foco principal desse trabalho, outros praticantes também são citados. Isso já demonstra que o cotidiano é relação e tessitura entre os praticantes que dele fazem parte. Logo, não é possível falar apenas de um praticante, mas desse praticante na relação com os outros inseridos nesse **espaçotempo** cotidiano. Pois como salienta Ferraço (2007, p. 77), é preciso “pensar o cotidiano como redes de **fazeressaberes** tecidas pelos sujeitos cotidianos.”.

Nesse trabalho vimos ainda que a concepção de cotidiano é relacionada à invenção e criação dos praticantes. Os dados apontam que há uma macroestrutura influenciando na relação do cotidiano da pedagoga do Instituto Federal, entretanto, em uma esfera micro, ao mergulhar nesse cotidiano foi possível ver um movimento de reversão ao que está posto. Entendido o sujeito por praticante (CERTEAU, 1994), os dados confirmaram essa força de criação da pedagoga e sujeitos que tecem o cotidiano com ela.

Tanto na situação da orientação educacional quanto na situação dos conselhos de classe, há pressão para que o pedagogo culpe os alunos por resultados ruins. A educação está inserida em uma cultura de valorização de resultados, de culpabilização dos sujeitos, em uma sociedade competitiva e meritocrática. É por isso, que Maguire (2013, p. 80) chama atenção para três aspectos em relação ao trabalho do profissional da educação: “regulação e controle; padrões e desempenhos e responsabilizações”. Entretanto, o movimento visto no cotidiano por meio dos resultados aqui apresentados é um movimento de escuta, de auxílio, de abertura para o diálogo, de usar um espaço que seria para reproduzir essas relações na escola como um espaço potencializador e criativo para reverter essa situação.

Portanto os resultados apontam que mesmo inseridos em uma lógica capitalista, gerencial, neoliberal, os praticantes criam táticas através dos consumos que fazem dessas estratégias que são expostos e inseridos no cotidiano. E que em meio à padronização e regulamentações é possível criar táticas que reverterem o jogo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com esse trabalho que o cotidiano da pedagoga de um Instituto Federal mineiro tanto na situação da orientação educacional quanto no conselho de classe é

influenciado por uma lógica mercadológica e gerencial de educação e/ou por políticas determinadas pelo Ministério da Educação, entretanto, mesmo nessa situação, conclui-se que a pedagoga consegue criar, inventar e re-inventar o cotidiano. Isso foi possível ser visto na apresentação do cotidiano, no qual a pedagoga apresenta táticas relacionadas a escuta pedagógica ao invés da culpabilização do estudante e punição do mesmo por não conseguir o padrão estipulado pela escola. Outra tática criada pela praticante disse respeito a um espaço para que os estudantes descrevam aquilo que pensam sobre o trimestre escolar, fazendo com que dessa maneira os estudantes tenham vez e voz nos conselhos de classe.

Esse trabalho torna-se, portanto, de extrema importância para a reflexão de pedagogos de Institutos Federais, pois demonstra que são possíveis possibilidades que escapam a padronização e a rotina, que, portanto, é possível fazer um trabalho diferenciado no/do/com o cotidiano de um Instituto Federal.

Essa pesquisa fomenta ainda a discussão e a reflexão sobre a atuação do pedagogo em Institutos Federais. Com isso, almeja-se que esses resultados sirvam de inspiração e estímulo a pedagogos atuantes em Institutos Federais, visto que a pesquisa revela alternativas e possibilidades de atuação para além de um cotidiano marcado por repetição e descrença de mudanças por parte dos profissionais da Educação. Mostra, portanto, a força de uma praticante que luta cotidianamente contra a avalanche de tentativas tayloristas/fordistas que buscam objetivar os aspectos subjetivos dos trabalhadores para controlá-los e prevêê-los.

Esse estudo como já demonstrado na metodologia não pretende generalizar ou produzir aplicações. Mas, como contribuição para a administração pública, fica a importância desse tipo de pesquisa para que futuros pesquisadores possam mergulhar no cotidiano da Administração pública. Apontada como uma metodologia diferenciada ela pode auxiliar pesquisadores a olharem a administração pública com uma abordagem microssocial, olhando para a realidade de modo a entendê-la como única e que, portanto, precisa ser estudada e pesquisada no/do/com o cotidiano em que ela acontece.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Elizabeth Barros e. Formação de Professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores/as e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DE OLIVEIRA, Inês Barbosa. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação Temática Digital**, v. 9, p. 162, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr., 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

GARCIA, Alexandra Garcia. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores. In: SUSSEKIND; Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. **Universidade-Escola**: diálogo e formação de Professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

HOLLANDA, Chico Buarque. Cotidiano. In: **Construção**. Disco. Rio de Janeiro, 1971.

MAGUIRE, Meg. Para uma sociologia do professor global. **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, p. 77-88, 2013.

PARTE VI

ASPECTOS SOBRE QUALIDADE DE VIDA, SEGURANÇA, SAÚDE E CULTURA ORGANIZACIONAL NO AMBIENTE LABORAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E EQUIVALENTES

19 Artigo Científico - **Avaliação do nível de satisfação e motivação dos técnicos administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas campus Coari**

Lucilene Salomão de Oliveira¹

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo avaliar a satisfação e a motivação dos técnicos administrativos de uma organização da esfera federal. Foram abordados conceitos importantes para a compreensão dos temas citados e como essa pode ser uma ferramenta importante para os gestores contemporâneos alcançarem sucesso e produtividade junto ao serviço público. Foi aplicado um questionário fechado, de caráter quantitativo, com 11 (onze) perguntas aos servidores técnicos administrativos. Os resultados obtidos apontam que os fatores que mais satisfazem os participantes são as condições de trabalho e as condições de higiene, segurança e equipamentos. Nesse mesmo contexto, o salário e desenvolvimento de carreira foi o item com o maior grau de muita insatisfação dentre os demais. Em relação aos fatores que mais contribuem para motivá-los no trabalho está: estabilidade no emprego, oportunidade de crescimento, gostar do que faz, integração da equipe de trabalho e autonomia, deixando o item salário somado aos benefícios em último lugar. Conclui-se com o estudo, a necessidade pela reformulação das políticas de gestão de cargos, salários, benefícios e carreiras dos servidores, haja vista a grande insatisfação no item salário e desenvolvimento de carreira, bem como o baixo nível de motivação com salário somado aos benefícios.

Palavras-chave: Satisfação. Motivação. Serviço público.

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, o Governo Federal brasileiro tem envidado esforços para profissionalizar a burocracia pública através de modelos gerenciais de gestão, todavia, subestimando a importância dos fatores que afetam a satisfação no trabalho (LUCHINI, 2016). Ainda no mesmo raciocínio do autor, esse descaso possivelmente se traduzirá em

¹ Especialista em Administração Pública (UCAM), Graduada em Biotecnologia (UFAM). Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM campus Coari. E-mail: lucilene.salomao@ifam.edu.br

ineficiência e ineficácia, uma vez que não há uma política que administre a satisfação dos trabalhadores, levando-os a um processo de desmotivação. Gomes e Quelhas (2003), ressaltam para essa tentativa de melhorar a gestão, desconsiderando o fator emocional do servidor público e a sua percepção do ambiente, o que refletirá diretamente em sua motivação e satisfação no trabalho. Moraes e Iguti (2013) atentam para as reformas do setor público que estão ocorrendo com modelo gerencial característico do setor privado. Dias e Borges (2015), concordam que há diferenças para motivar e liderar funcionários do setor privado e de órgão públicos. A motivação dos agentes que trabalham no setor privado é diferente dos agentes que trabalham em organização pública. Ainda segundo os autores logo acima citados, os servidores públicos desempenham melhor, suas atividades laborais e se sentem satisfeitos quando recompensados por fatores intrínsecos e não por recompensas extrínsecas como ocorre na iniciativa privada.

Ao se reportar ao âmbito governamental, no setor público é comum deparar-se com reclamações dos atendimentos e de servidores insatisfeitos com suas condições de trabalho (DIFINI, 2002). De acordo com Luchini (2016), para analisar toda essa conjuntura e processos, é preciso estudar o ambiente de trabalho e entender as relações que nele são desenvolvidas. Essas divergências, dentre outras, ensejam a necessidade de se compreender a satisfação e o ambiente de trabalho dos agentes públicos, a fim de que a Administração Pública possa propor medidas para manter seus servidores satisfeitos, motivá-los e aumentá-lhes a produtividade (GONDIM; SILVA, 2004).

Nesse contexto, o objetivo do artigo, consiste em avaliar o nível de satisfação e motivação de servidores de uma organização pública da esfera federal, especificamente os Técnicos Administrativos em Educação- TAE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) campus Coari - AM.

O estudo é pertinente, uma vez que proporcionará conteúdo que futuramente contribuirá no desenvolvimento e reformulação das políticas de gestão de cargos, salários, benefícios e carreiras dos servidores públicos bem como enriquecer a literatura tendo em vista os poucos estudos voltados para o serviço público.

2 MOTIVAÇÃO

A expressão “motivação” origina-se do latim da palavra *motivus* e significa mover, considerando-se, portanto, a motivação como uma ação que move as pessoas (MAXIMINIANO, 1997).

De acordo com Robbins (2005), motivação é o fator responsável pela intensidade, direção e persistência que o indivíduo possui para alcançar uma determinada meta ou objetivo. Os funcionários precisam saber da importância que eles possuem para a organização e que outras pessoas contam com eles. Conforme Weiss (1991, p. 95), promover mudanças nos setores, pode estimular a motivação dos funcionários. As pessoas necessitam ser recompensadas e reconhecidas, como por exemplo, deixar um funcionário ser líder de um grupo.

3 SATISFAÇÃO NO TRABALHO NO SETOR PÚBLICO

Por ser um fenômeno complexo que varia entre indivíduos ou até mesmo na própria pessoa é difícil definir o termo satisfação. Spector (2003) define de forma simplificada que satisfação no trabalho é o quanto as pessoas gostam do seu trabalho. Para Robbins (1999), os fatores determinantes da satisfação no trabalho são: trabalho mentalmente desafiador, recompensas justas, condições de trabalho apoiadoras e colegas que dêem apoio.

De acordo com Brandão *et al.* (2014) ao se estudar a satisfação no trabalho no âmbito da Administração Pública, devem ser consideradas suas peculiaridades quanto à gestão de pessoas. Diferente do setor privado, a relação entre servidor e Estado não é contratual, mas estatutária (MELLO, 2009).

O estatuto dos servidores públicos da esfera federal foi instituído em 1990 pela Lei 8.112, que estabeleceu em seus artigos, o provimento obrigatório por concurso público, a impossibilidade de mudança de cargo e a estabilidade após três anos de efetivo exercício (BRASIL, 1988, 1990). Difini (2002), em seu estudo destaca alguns aspectos da Administração Pública que podem influenciar negativamente na motivação e satisfação dos servidores, entre os quais, a carência de servidores especializados, alta rotatividade, falta de política de retenção de pessoal, cortes orçamentários, atrasos no recebimento de recursos e permanência dos servidores desempenhando a mesma função por longos anos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O universo desta pesquisa acadêmica foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM campus Coari, localizado na Estrada Coari – Itapéua, Km 02, Coari-AM. A metodologia utilizou como instrumento aplicação de questionários impressos, entregues pessoalmente e de forma espontânea aos servidores do corpo Técnico-Administrativo em Educação que estavam presentes no dia da aplicação. Segundo estudos de Nogueira (2002), os questionários levantam informações sobre: o posicionamento demográfico como idade, grau de escolaridade, atividade, renda e o estilo de vida, traduzidos na atitude, interesses e opiniões. Foi aplicado um questionário do tipo fechado, sobre o tema satisfação e motivação no trabalho. O questionário fechado conforme Nogueira (2002), permite a aplicação direta de tratamentos estatísticos com auxílio de computadores e elimina a necessidade de se classificar respostas à posteriori, possivelmente induzindo tendências indesejáveis. Dos 36 servidores ocupantes do cargo no Instituto, 23 responderam ao questionário, sendo 16 dos participantes do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Para alcançar o objetivo proposto foi realizado um levantamento de referencial teórico, a partir da análise na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

O instrumento de coleta de dados contou com 11 (onze) perguntas, sendo que as 4 (quatro) primeiras buscaram caracterizar os sujeitos da pesquisa. Para avaliação dos resultados e melhor compreensão, considerou-se o maior e menor percentual de cada gráfico. Para as questões foi utilizada uma legenda de 1 a 5, onde 1 = muito insatisfeito; 2 = insatisfeito; 3 = pouco satisfeito; 4 = satisfeito e 5 = muito satisfeito.

A forma de abordagem foi por meio da pesquisa quantitativa, que é definida por Vergara (2004) como sendo a pesquisa cujos dados são codificados, apresentados de forma mais estruturada e analisada. Este tipo de pesquisa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De início foi perguntado sobre a satisfação dos servidores com a organização. Para avaliação dos resultados e melhor compreensão, considerou-se o maior e menor percentual de cada gráfico.

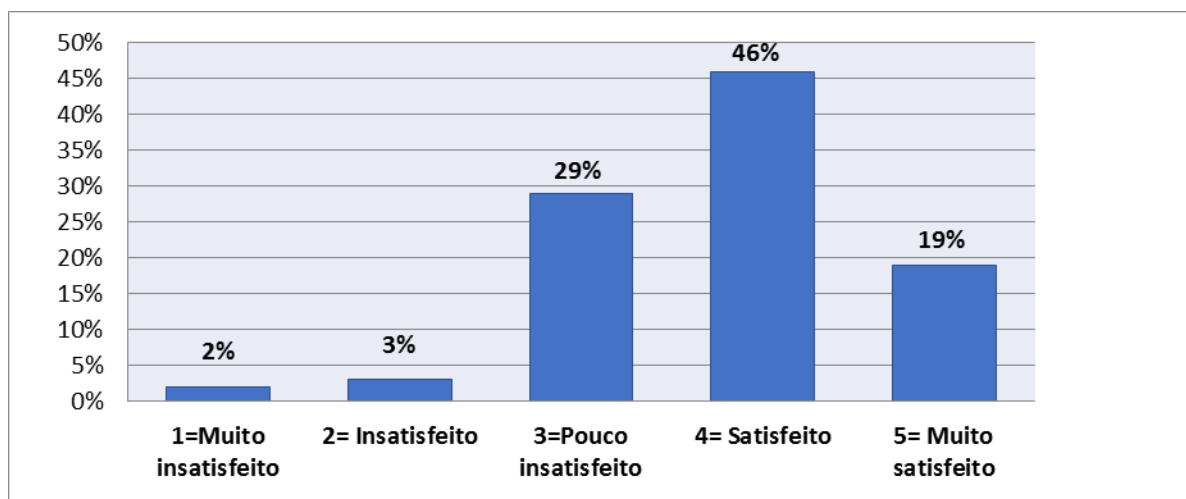


Gráfico 1 - Satisfação dos servidores com a organização.

Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados na primeira questão sobre a satisfação dos servidores com a organização, 46% mostraram-se satisfeitos com a organização ao qual trabalham, e apenas 2% mostraram-se muito insatisfeitos.

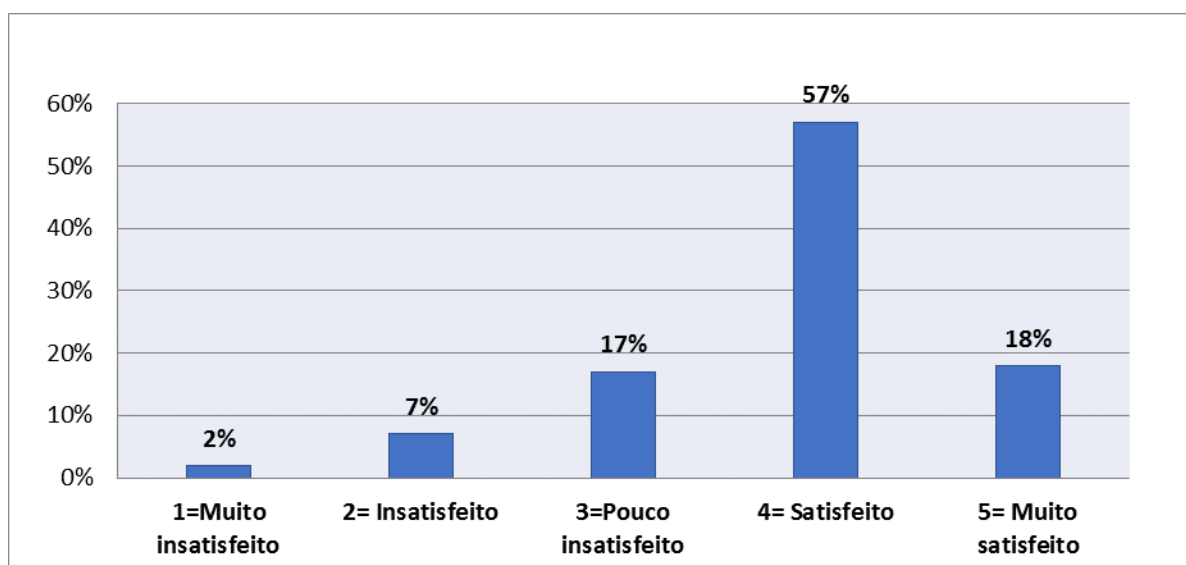


Gráfico 2 - Satisfação com as condições de trabalho

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto às condições de trabalho, o maior percentual foi 57% que responderam estar satisfeitos e o menor foi 2%, que responderam estar muito insatisfeitos.

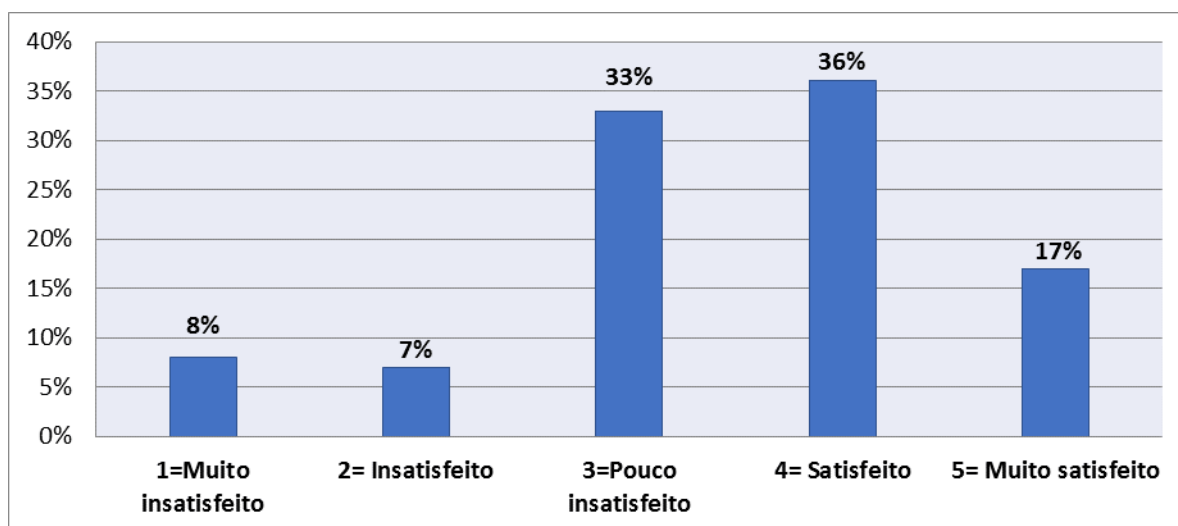


Gráfico 3 - Satisfação com salário e desenvolvimento da carreira
Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra o gráfico acima, o maior percentual foi 36%, que responderam estar satisfeitos com seus salários e desenvolvimento da carreira, e o menor percentual foi 7% de insatisfação.

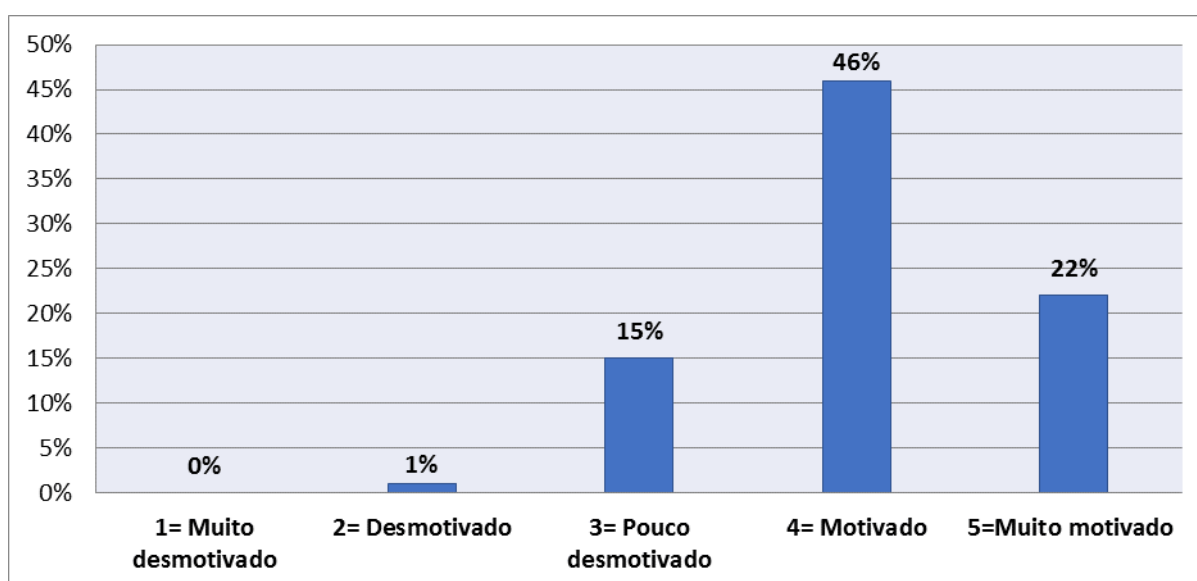


Gráfico 4 - Motivação para aprender novos métodos, trabalhar em equipe e sugerir melhorias.
Fonte: Dados da pesquisa

No quesito motivação, o maior percentual alcançado foi 46% de motivação e o menor foi 0%.

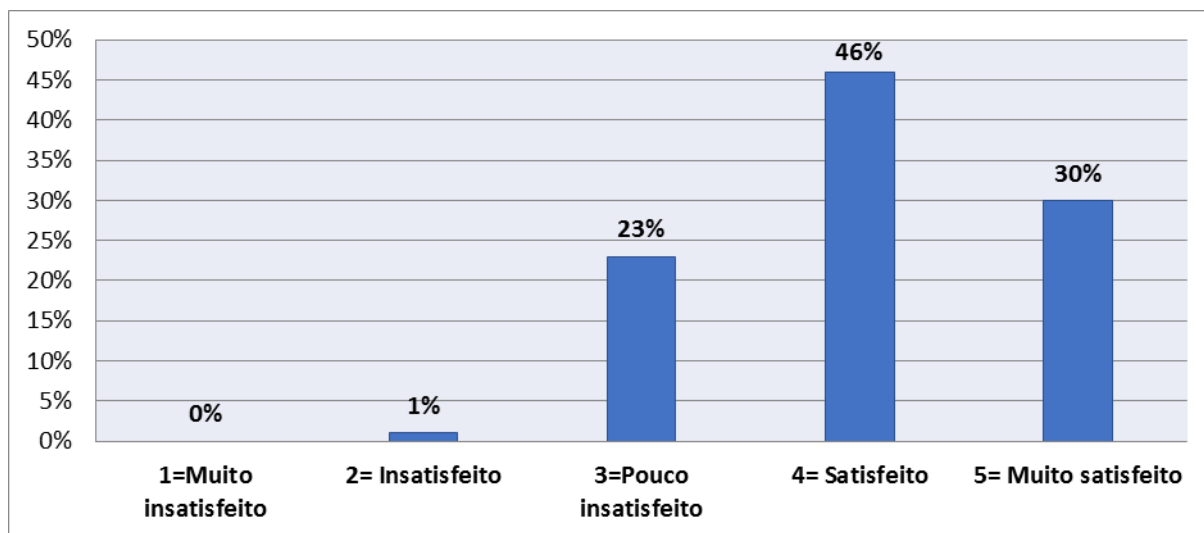


Gráfico 5 - Satisfação com o estilo de liderança do gestor superior imediato
Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao estilo de liderança, 46 % demonstraram estar satisfeitos com seus gestores superiores imediatos, e o menor 0%.

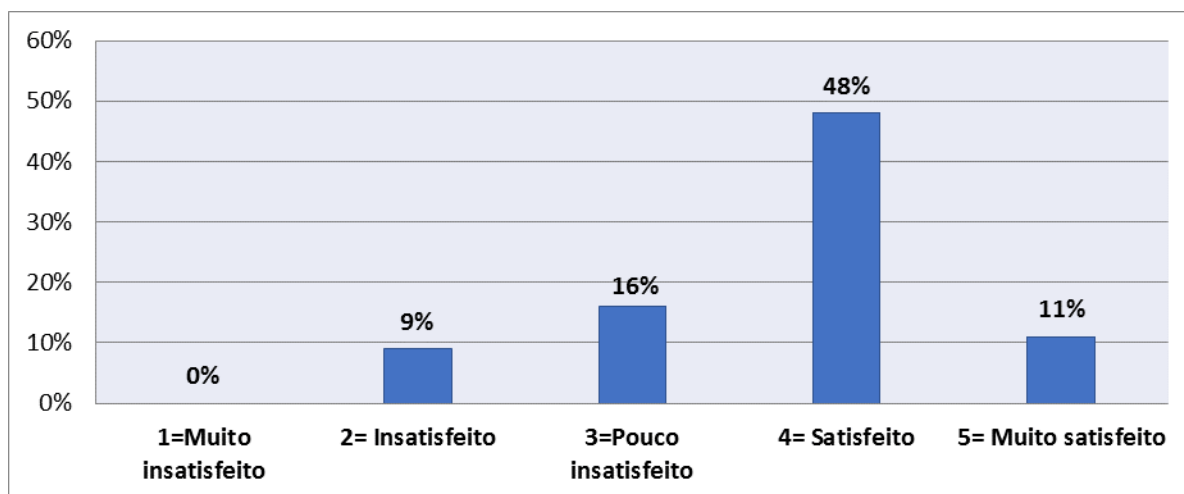


Gráfico 6 - Satisfação com as condições de higiene, segurança e equipamentos
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto as condições de higiene, segurança e equipamentos, foi o segundo maior grau de satisfação alcançado, ou seja 48%, perdendo apenas para satisfação com as condições de trabalho que alcançou 57%.

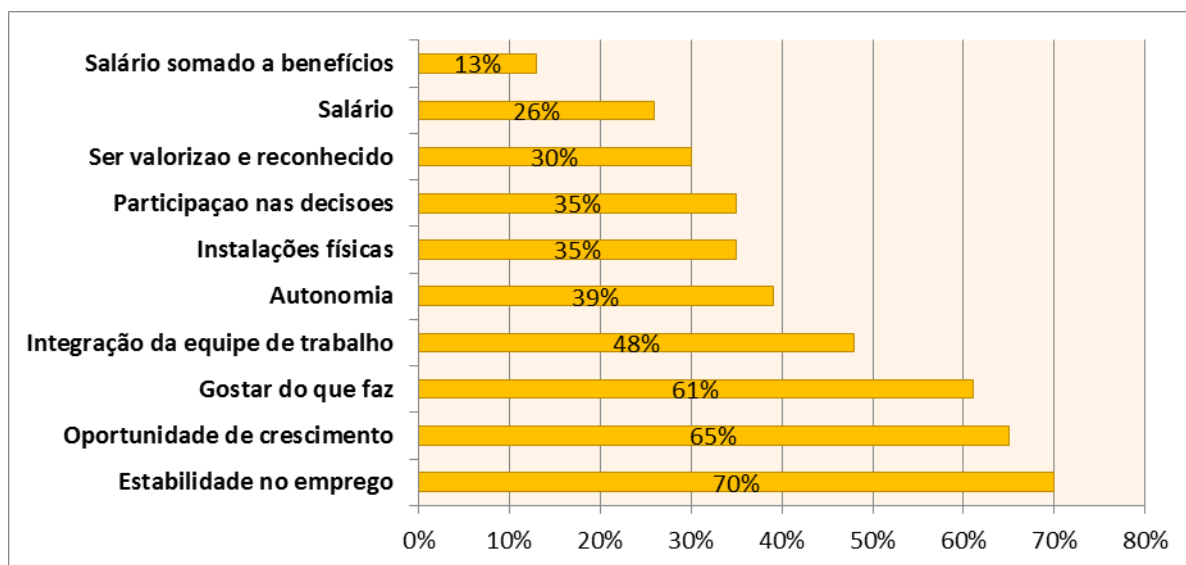


Gráfico 7 - Fatores motivacionais no trabalho

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme resultado da pesquisa, os cinco maiores fatores que motivam os servidores no âmbito da instituição são respectivamente: estabilidade no emprego com 70%, oportunidade de crescimento, com 65%, gostar do que faz (61%), integração da equipe de trabalho (48%) e autonomia com 39%. Já o menor percentual está o salário somado a benefícios, com apenas 13 %.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e dos resultados obtidos na pesquisa, podemos fazer algumas considerações: comparando todos os gráficos, a satisfação com as condições de trabalho foi o item que alcançou o maior percentual de satisfação, ou seja, 57%, seguido da satisfação com as condições de higiene, segurança e equipamentos com 48%. Já o menor índice de satisfação dentre todos foi o salário e desenvolvimento da carreira, com apenas 36%. Além disso, foi o item que alcançou o maior nível de muita insatisfação, chegando ao patamar de 8%. Em relação aos fatores motivacionais, a estabilidade no emprego é o item que mais motiva os servidores, precedido da oportunidade de crescimento, gostar do que faz, integração da equipe e autonomia, já em menor percentual está o salário somado a benefícios, com apenas 13 %.

Conclui-se com o estudo que os técnicos administrativos do Instituto Federal do Amazonas do campus Coari em sua maioria encontram-se satisfeitos com os itens que foram abordados. No entanto, há necessidade pela reformulação das políticas de gestão de cargos,

salários, benefícios e carreiras dos técnicos administrativos, haja vista a grande insatisfação no item salário e desenvolvimento de carreira, bem como o baixo nível de motivação com salário somado aos benefícios. Para finalizar, é importante ressaltar a necessidade por novas pesquisas sobre os assuntos em tela para ampliar os conhecimentos, tendo em vista as dificuldades de encontrar obras na literatura, que sejam direcionadas ao serviço público.

REFERÊNCIAS

BRANDAO, Isac de Freitas et al. Satisfação no serviço público: um estudo na Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no Ceará. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 90-113, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/read/v20n1/a04v20n1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 out. 2015.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

DIAS, M. A. M. J.; BORGES, R. S. G. Estilos de liderança e desempenho de equipes no setor público. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 21, n. 1, p. 200-221, 2015.

DIFINI, C.D.R. **Avaliação da satisfação e motivação dos técnico-administrativos em uma instituição de ensino superior**: um estudo de caso. Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Engenharia da Produção) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/1693>>. Acesso em: 05 out. 2015.

GOMES, A. A. P.; QUELHAS, O. L. G. Motivação dos recursos humanos no Serviço Público. Um estudo de caso sob dois ângulos teóricos. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 9, n. 5, p. 1-18, 2003.

GONDIM, S. M. G.; SILVA, N. Motivação no trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 357-379.

MAXIMINIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade em economia globalizada**. São Paulo: Atlas, 1997.

MELLO, C. A. B. **Curso de direito administrativo**. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

MORAES, P. N. de; IGUTI, A. M. Avaliação do desempenho do trabalhador como forma peculiar de prescrição do trabalho: uma análise do PMAQ-AB. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 416-426, set. 2013.

NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários**: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

ROBBINS, S. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROBBINS, S. **Comportamento organizacional**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

LUCHINI, T.C. **Fatores influentes da satisfação no trabalho de servidores públicos da Universidade Federal de São Carlos**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

WEISS, Donald H. **Motivação e resultados: como obter o melhor de sua equipe**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1991.

20 Artigo Científico - **Discrepância entre trabalho prescrito e real dos fiscais de contrato de uma Universidade Pública Federal**

Érika Pena Bedin Matias¹

RESUMO: A discrepância entre o trabalho prescrito e o real impacta em dimensões físicas e mentais no trabalhador, geralmente se manifestando através de doenças ocupacionais (DEJOURS, 2004). Com isso, procurou-se identificar a complexidade e as especificidades do trabalho do fiscal de contrato de serviços terceirizados. O estudo foi conduzido em uma universidade federal localizada no estado de São Paulo, junto a servidores técnico-administrativos, que ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas abrangendo 9 fiscais de contrato de serviços terceirizados, sendo 5 homens e 4 mulheres. Os resultados mostraram que os servidores receberam a designação de fiscalização de contrato assim que ingressaram no serviço público. Esse fator associado ao fato de não receberem um treinamento específico ocasiona grandes dificuldades no dia-a-dia.

Palavras-chave: Ergonomia. Trabalho Prescrito e Real. Serviço Público. Fiscais de Contrato.

1 INTRODUÇÃO

O modo como o trabalhador vivencia sua realidade mudou, conforme Dejours (1996) o trabalho é tanto fonte de prazer quanto de sofrimento. A discrepância entre o trabalho prescrito e o trabalho real causa sofrimento e o seu entendimento mais profundo subsidia uma ação no sentido contrário.

No Brasil, o serviço público é responsável por uma significativa parcela do mercado de trabalho, ao contrário de outros países, cuja iniciativa privada é predominante. Tornou-se uma alternativa de trabalho que ressalta algumas características únicas, como a estabilidade de emprego e a não redução do salário.

As pesquisas nas organizações públicas ainda são escassas quando comparadas com a quantidade de produções sobre a iniciativa privada. Mendonça e Mendes (2005) falam das experiências de injustiça, sofrimento e retaliação no contexto de uma organização pública,

¹ Mestranda em Engenharia de Produção (UFSCar Sorocaba), Especialista em Administração Pública (UFRGS), Graduada em Administração Geral (FAENAC). Técnico Administrativo da UFSCar Sorocaba. E-mail: erikabedin@ufscar.br

demonstrando como as reações do trabalhador podem ser consideradas tipos de estratégias de enfrentamento do sofrimento e da insatisfação originados da experiência e da injustiça.

Lima (2008) faz um levantamento em uma instituição pública da organização, das condições e das relações sócio profissionais de trabalho, relacionando-as às vivências de prazer e sofrimento nas organizações, bem como aos indicadores de risco de adoecimento.

Teve-se como objetivo avaliar a discrepância entre o trabalho prescrito e o real dos fiscais de contrato de serviços terceirizados, uma vez que englobam atividades fundamentais para a vida acadêmica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Vieira (2006), a terceirização de serviços constitui-se em um dos mais importantes fenômenos contemporâneos da Administração, seja de negócios privados, seja na gestão pública. Consiste na transferência de atividades-meio de uma organização para outras pessoas (terceiros), permitindo concentração nas atividades finalísticas e nas atividades-meio consideradas estratégicas.

As obras, serviços, compras e alienações, ressalvados os casos de dispensa e inexigibilidade previstos em lei, devem ser contratados mediante processo de licitação que assegure igualdade de condições a todos os concorrentes, com cláusulas que estabeleçam obrigações de pagamento, mantidas as condições efetivas da proposta (BRASIL, 1988).

Para garantir o cumprimento dos contratos administrativos faz-se necessário o acompanhamento e a fiscalização por um representante da Administração especialmente designado, o fiscal de contrato (BRASIL, 1993).

O gestor de contrato, por sua vez, também deve pertencer aos quadros da Administração, tendo as atribuições de tratar com o contratado, exigir o cumprimento do acordado, sugerir eventuais modificações contratuais, comunicar a falta de materiais e recusar o serviço, quando subsidiado pelas anotações do fiscal (BRASIL, 1993).

A gestão é o serviço geral de gerenciamento de todos os contratos; a fiscalização é pontual. Na gestão, cuida-se, por exemplo, do reequilíbrio econômico-financeiro, de incidentes relativos a pagamentos, de questões ligadas à documentação, ao controle dos prazos de vencimento, de prorrogação, etc. É um serviço administrativo propriamente dito, que pode ser exercido por uma pessoa ou um setor. Já a fiscalização é exercida necessariamente por um representante da administração, especialmente

designado, como preceitua a lei, que cuidará pontualmente de cada contrato (ALVES, 2011, p. 65).

A fim de se evitar qualquer ingerência nas atividades de fiscalização, as atividades de gestor de contratos e fiscal de contratos não devem ser atribuídas à mesma pessoa e, além disso, deve-se evitar que pessoas que compuseram a comissão de licitação sejam nomeadas como fiscais (FURTADO, 2012).

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 (BRASIL, 1993).

O estatuto dos servidores impede a recusa imotivada da atribuição da atividade de fiscal de contratos ao elencar como dever dos servidores o exercício com zelo e dedicação das atribuições do cargo, a lealdade às instituições a que servir, o cumprimento de ordens superiores não manifestamente ilegais e, a observância de normas legais e regulamentares (BRASIL, 1993).

Uma vez que o fiscal de contratos é formalmente designado para acompanhar a correta execução do contrato cabe a ele anotar em registro próprio as ocorrências, propondo correções, sugerindo glosas e outras penalidades ou relatando aos seus superiores quando as medidas a serem tomadas não forem de sua competência (BRASIL, 1993).

Quando 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 (BRASIL, 1993).

Os registros do fiscal vão nortear a liquidação das despesas e autorizar o consequente pagamento. Compete a ele o recebimento provisório de obras e serviços, bem como zelar para que não recaia sobre a Administração Pública o dever de arcar com débitos trabalhistas e previdenciários, oriundos dos contratos de terceirização de mão de obra (BRASIL, 1993).

Verifica-se, pois, que a negligência do fiscal atrai para si a responsabilidade por eventuais danos que poderiam ter sido evitados, estando sujeitos às sanções previstas e sem prejuízo das responsabilidades civil e criminal que o ato ensejar (BRASIL, 1993).

O servidor público incumbido da função de fiscal de contratos, que atua de forma lesiva, poderá responder por sua ação, culposa (negligência, imperícia, imprudência) ou dolosa, nas esferas civil (dever de ressarcir o dano), criminal (caso a conduta seja tipificada como crime), administrativa (nos termos do estatuto a que tiver submetido) e por improbidade administrativa (BRASIL, 1992).

Caberá, ainda, a responsabilização perante o respectivo Tribunal de Contas, que poderá imputar débito ao responsável, referente ao dano causado, multa e ainda inabilitá-lo para exercício de cargo ou função de confiança (BRASIL, 1992).

O acréscimo da função de fiscal de contratos traz mais responsabilidades ao servidor que, não pode recusar-se a aceitar tal designação e que não fica excluído das demais atividades inerentes ao cargo a que foi nomeado (BRASIL, 1993).

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Trabalhar, segundo Dejours (2008a), é a mobilização do corpo engajando-se numa atividade. Ação que modifica o ambiente e que é modificado por ele, ação que é organizada. Na visão de Dejours (2008a) a organização do trabalho é definida como a divisão das tarefas e dos homens. Ela estabelece elementos prescritos que expressam as representações sobre a divisão do trabalho, as normas, o tempo e o controle exigido para o desempenho na tarefa; prescrição que nem sempre corresponde ao trabalho real. Tal divisão organiza subjetivamente o indivíduo por meio das vivências de prazer e de sofrimento, e que ajuda ou atrapalha sua mobilização subjetiva, seu engajamento afetivo emocional no compromisso com o trabalho. De acordo com Dejours (2004) tal compromisso é fortalecido pela dinâmica contribuição/retribuição. O sujeito contribui atendendo demandas, obedecendo a ordens e resolvendo problemas, e espera retribuição tanto material quanto simbólica pela sua dedicação.

3.1 TAREFA X ATIVIDADE

Cabe aqui distinguir tarefa de atividade. Entende-se pela primeira as prescrições impostas pela organização do trabalho ao trabalhador. A segunda está relacionada ao que o trabalhador de fato executa (ANTLOGA, 2003). O crescimento das empresas aumentou a distância entre quem planeja e quem executa o trabalho. Se imaginarmos uma pequena cadeia de trabalho, fragmentada em poucas etapas, cada uma cumprida por um único indivíduo – que, querendo ou não, pela repetição exaustiva acaba se tornando um especialista nesta etapa – aquele que planeja está mais próximo daquele que executa. Quem planeja pode acompanhar de perto a execução do trabalho.

A atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição. A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre ‘o que é pedido’ e ‘o que a coisa pede’. A análise ergonômica da atividade é a análise das estratégias (regulação, antecipação, etc.) usadas pelo operador para administrar essa distância, ou seja, a análise do sistema homem/tarefa. (GUERÍN, 2001, p.15).

A prescrição não prevê inúmeras dificuldades que podem aparecer no cotidiano de trabalho. E o trabalhador ou quem planeja, promete, ou se compromete, com a qualidade final padronizada é quem deve lidar com imprevistos e intempéries. A prescrição adquiriu um atestado de qualidade; de que a engenharia elaborada numa folha de papel é impecável, e que se há erro, este se deu por falha humana – e subentende-se que a falha humana nunca é daquele que planeja, mas sempre daquele que executa (DEJOURS, 1997).

A prescrição, caso seguida à risca, inviabiliza o trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994). As greves do zelo, ou operações padrão, correspondem à obediência estrita das regras. Para alcançar os objetivos, o trabalhador faz uso de artimanhas e estratégias fraudulentas. Isso, no entanto, constrange o trabalhador por desrespeitar as regras, ao mesmo tempo em que se sente recompensado por recorrer à sua criatividade, gerando todo um sentido pessoal do trabalho.

O que Dejours (2008) propõe é a avaliação baseada na escuta do trabalhador. É preciso acessar o trabalho invisível através da palavra relatada pelo trabalhador. Reconhecer o sofrimento do trabalhador altera o valor do trabalho tanto para o indivíduo no registro de sua identidade, que se dá pelo mérito de suas realizações, quanto para a discrepância entre o trabalho prescrito e o real, já que o conhecimento deixa de estar concentrado exclusivamente nas mãos de quem planeja o trabalho. Oferecer um espaço de escuta e discussão do trabalho passaria inevitavelmente pela análise da discrepância entre trabalho prescrito e real, uma vez que o enfrentamento desta discrepância é fonte de sofrimento. É inevitável uma adaptação no sistema quando se insere a opinião do avaliado. A análise sob a perspectiva da psicodinâmica do trabalho das mediações utilizadas para confrontar o sofrimento originado na discrepância entre trabalho prescrito e real oferece um novo olhar sob a inteligência prática desenvolvida pelos trabalhadores para lidar com as dificuldades do cotidiano.

3.2 DISCREPÂNCIA ENTRE TRABALHO PRESCRITO E REAL

Pesquisas mostram que a dimensão simbólica constitui a parte mais importante e negligenciada da retribuição (DEJOURS, 2008b). O sofrimento é inerente à condição humana, mas nem por isso deve ser banalizado ou naturalizado (DEJOURS, 1998). Ele está presente no momento criativo, quando o sujeito se depara com uma situação inédita ou não prevista que precisa ser resolvida. Além disso, o sofrimento se encontra na discrepância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O trabalho prescrito corresponde ao que antecede a execução da tarefa. Um registro que satisfaz uma necessidade de orientação, burocratização e fiscalização. É fonte de reconhecimento e de punição para quem não a obedece. Já o trabalho real é o próprio momento de execução.

Dejours (2004) chega a definir trabalho como tudo aquilo que não está prescrito, porque não é o prescrito que realiza o trabalho, mas a ação real do trabalhador. Sem menosprezar a importância do planejamento para coordenação das forças de trabalho de uma empresa, é importante ressaltar o papel do funcionário. A realidade do trabalho é muito complexa. Nenhuma regra (ou manual) pode dar conta de todas as situações. E como variável de ajuste dessa engenharia tem-se o trabalhador. É ele quem se depara com a realidade e julga se as condições de trabalho dão suporte à execução e julga se deve ou não seguir as regras para se alcançar os resultados esperados.

3.3 VIVÊNCIAS DE SOFRIMENTO NO TRABALHO

Todo o trabalho veicula implicitamente um custo humano que pode ser expresso como carga de trabalho, ao passo que o confronto do sujeito com essa carga de trabalho resulta em vivências de prazer-sofrimento que por sua vez têm impacto em seu bem-estar psíquico (FERREIRA; MENDES, 2001).

As vivências de sofrimento parecem estar associadas a uma série de fatores que ainda estão muito presentes na administração pública: a divisão e padronização de tarefas com subutilização, penalização do potencial técnico e criativo, a rigidez hierárquica, o excesso de procedimentos burocráticos, ingerências políticas, centralização de informações, falta de participação nas decisões e baixa perspectiva de crescimento profissional (FERREIRA; MENDES, 2001).

Segundo Ferreira e Mendes (2001) o trabalho possui diversos elementos que influenciam a constituição da autoimagem do trabalhador que, por sua vez, consiste em motivo para o sofrimento, que desponta em sintomas como ansiedade e insatisfação.

Quando o trabalhador esgotou todos os seus recursos intelectuais e psicoafetivos para superar as atividades e demandas impostas pela organização, e percebe que tampouco tem recursos para se adaptar e/ou transformar o trabalho, a patologia surge (LANCMAN; UCHIDA, 2003).

Figueira e Ferreira (2013) afirmam que é possível identificar a manifestação de uma série de indicadores críticos relacionados às consequências produzidas sobre os trabalhadores, relacionadas ao desempenho no trabalho, suas atitudes e valores e especialmente ao estado de saúde. Um exemplo é o absenteísmo crônico que tem invadido o cotidiano de trabalho, extrapolando taxas administráveis e agravando a situação dos que permanecem trabalhando, pois estes ficam sobrecarregados. Porém, para alguns trabalhadores ausentar-se sistematicamente do trabalho acaba por funcionar como estratégia para preservar a própria saúde física e mental (FIGUEIRA; FERREIRA, 2013).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi conduzido em uma universidade federal localizada no estado de São Paulo, junto a servidores técnico-administrativos, que ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas entre 8 e 29 de março de 2017, com anuência formal para a pesquisa. A pesquisa teve o universo de 9 fiscais de contrato de serviços terceirizados, sendo 5 homens e 4 mulheres. Todos foram previamente contatados, para breve explicação sobre o objetivo do estudo, consulta sobre sua concordância e disponibilidade para colaborar e agendamento de data conveniente. As entrevistas ocorreram no local de trabalho dos participantes e foram orientadas por um roteiro, mas não ficaram restritas a ele quando outros pontos interessantes para os objetivos da pesquisa surgiam durante a interação. Cada entrevista teve duração aproximada de 1 hora, e, com o consentimento dos participantes, foi gravada. As transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora, que procurou registrar as falas com detalhamento e fidedignidade. Houve também observações sistemáticas, que segundo Minayo (2003), pressupõe interação com os pesquisados e inserção em seu cenário cultural, para que o pesquisador possa se colocar no lugar dos pesquisados e minimizar prejulgamentos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os fiscais de contrato de empresas terceirizadas são responsáveis pela fiscalização do completo atendimento aos dispostos estabelecidos no contrato. Conforme preceitua a Lei nº 8.666/1993, constitui dever do órgão público fiscalizar os contratos administrativos celebrados com terceiros, sendo este o serviço prescrito pela Lei:

Art. 67. 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.

§ 1º O representante da Administração anotará 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. (BRASIL, 1993).

Contudo, a prescrição não atende ao trabalho real. Com as observações sistemáticas realizadas pela autora, pode-se identificar algumas atividades essenciais para a correta atuação do fiscal de contrato. Resumidamente, pode-se citar as seguintes atribuições do fiscal do contrato que deve conhecer detalhadamente o instrumento contratual e o edital da licitação, sanando qualquer dúvida com os demais setores competentes para o fiel cumprimento das cláusulas neles estabelecidas:

- a) acompanhar a execução contratual, em seus aspectos quantitativos e qualitativos;
- b) registrar todas as ocorrências surgidas durante a execução do objeto;
- c) determinar a reparação, correção, remoção, reconstrução ou substituição, às expensas da empresa contratada, no total ou em parte, o objeto do contrato em que se verificarem vícios, defeitos ou incorreções resultantes da execução ou de materiais empregados;
- d) rejeitar, no todo ou em parte, obra, serviço ou fornecimento executado em desacordo com o contrato;
- e) exigir e assegurar o cumprimento dos prazos previamente estabelecidos;
- f) exigir o cumprimento das cláusulas do contrato e respectivos termos aditivos (verificar a existência de possível subcontratação vedada contratualmente, por exemplo);

- g) aprovar a medição dos serviços efetivamente realizados, em consonância com o regime de execução previsto no contrato (o fiscal jamais deve atestar a conclusão de serviços que não foram totalmente executados);
- h) liberar as faturas;
- i) comunicar à autoridade superior, em tempo hábil, qualquer ocorrência que requeira decisões ou providências que ultrapassem sua competência, em face de risco ou iminência de prejuízo ao interesse público;
- j) receber o objeto contratual, mediante termo circunstanciado assinado pelas partes; e
- l) emitir atestados de avaliação dos serviços prestados (certidões ou atestados).

De outro lado, é fundamental afastar a responsabilização solidária da Administração, no que tange aos encargos trabalhistas e previdenciários.

Portanto, compete ainda ao fiscal do contrato, exigir da empresa contratada a apresentação dos documentos que lhe permitam verificar o cumprimento daquelas obrigações.

Art. 71. O contratado é responsável pelos encargos trabalhistas, previdenciários, fiscais e comerciais resultantes da execução do contrato.

§ 1º A inadimplência do contratado, com referência aos encargos trabalhistas, fiscais e comerciais não transfere à Administração Pública a responsabilidade por seu pagamento, nem poderá onerar o objeto do contrato ou restringir a regularização e o uso das obras e edificações, inclusive perante o Registro de Imóveis.

§ 2º A Administração Pública responde solidariamente com o contratado pelos encargos previdenciários resultantes da execução do contrato, nos termos do art. 31 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. (BRASIL, 1993).

Destarte, conforme se verifica, o acompanhamento da atuação do particular é de suma importância, devendo o fiscal do contrato cumprir a Lei, respeitar as normas procedimentais aplicáveis e o teor do contrato, a fim de evitar eventuais responsabilizações.

As entrevistas corroboraram com as observações sistemáticas. Foram questionados sobre o momento em que eram designados fiscais de contrato, quais fatores auxiliariam para melhor desempenho das atividades, se conseguiriam identificar quais as discrepâncias entre o que é pedido e o que era realizado e que impactos isso ocasionava. As respostas foram organizadas a partir da intencionalidade das investigações propostas pelo questionário e roteiro semiestruturado das entrevistas, orientados, por sua vez, pelos objetivos da pesquisa. (MINAYO, 2003).

Todos os entrevistados alegaram que ao ingressar no serviço público não receberam treinamento de qualquer espécie e que lhes foi designada a função de fiscal de contrato de

imediatamente sem conhecimento de aspectos legais. O plano de trabalho individual é feito pela chefia sem contato com o trabalhador. Para Iida (2005) é fundamental que os usuários finais participem na identificação e análise de problemas, bem como na formulação e implementação de soluções para o posto de trabalho.

Como forma de aquisição dos saberes e fazeres essenciais ao desempenho das funções, a ênfase dos relatos foi na aprendizagem informal, com percepções variadas sobre a experiência, evidenciando o tema aprendizado com os colegas.

Não tive treinamento e nenhum tipo de curso. Fui aprendendo minhas atribuições e conhecendo minhas responsabilidades no calor do momento, apagando incêndios. Minha chefia me ajudou como pôde, mas nem tudo dava para pedir ajuda. (ENTREVISTADO 1)

Ao serem questionados sobre dificuldades e problemas encontrados nas atividades diárias que não abrangiam as tarefas prescritas no plano de trabalho, 100% responderam que encontram dificuldades.

A minha principal dificuldade é a falta de treinamento e informação. Tornou-se complicado, pois a maioria das atividades apenas aprendo errando, pois não há uma pessoa de apoio que eu possa tirar todas as dúvidas. As coisas ocorrem de maneira diferente do esperado. Nunca ia imaginar que uma empresa terceirizada poderia sumir sem conseguirmos contato, deixando os funcionários sem receber nada. (ENTREVISTADO 2)

As dificuldades que eu encontro são a falta de orientação nos imprevistos, não há nada normatizado sobre os procedimentos das atividades, o plano de trabalho que recebemos quando ingressamos no serviço público, embora seja individual, não abrange tudo. (ENTREVISTADO 3)

As discrepâncias entre o trabalho prescrito e o trabalho real puderam ser identificados nas falas apresentadas a seguir:

O que mais desmotiva, é saber que não precisaríamos fazer tudo que fazemos, uma vez que não está escrito, e o pior, é o conformismo de alguns servidores para deixar tudo como está sem buscar soluções para os problemas. (ENTREVISTADO 4).

O maior problema que identifiquei no desempenho de minhas atividades é a falta de organização em cada processo produtivo; o não cumprimento de regras tal como prazos. Além disso, quando ingressamos recebemos um plano de trabalho com as tarefas de termos que realizar que nunca bate com a realidade do dia-a-dia. Deveria apenas realizar tarefas administrativas e não ter conhecimento técnico de jardinagem, nunca trabalhei com isso, como posso fiscalizar esse tipo de serviço. (ENTREVISTADO 5).

As tarefas impostas pelo plano de trabalho são vagas, por isso faz-se necessário um treinamento até para o conhecimento dos aspectos legais das tarefas. (ENTREVISTADO 6)

No que tange aos impactos das discrepâncias, os entrevistados reforçaram que podem impactar no bem-estar individual.

Eu tenho uma carga bastante grande de trabalho, realmente trabalho todo o tempo que estou aqui, fico, muitas vezes, retardando até para ir ao banheiro. (ENTREVISTADO 7)

Não tenho nem margem de manobra por causa da legislação, se eu fizer algo errado ainda posso sofrer processo administrativo. (ENTREVISTADO 8).

Vejo colegas que muitas vezes não colaboram para o trabalho, isso me frustra. Isso me desmotiva muito, chego em casa todos os dias com dor de cabeça e no corpo, tamanha tensão e sofrimento que passo o dia todo. (ENTREVISTADO 9)

Conforme Iida (2005), quando as exigências físicas e mentais são exageradas elas provocam estresse e somando-se a fatores como carga de trabalho, sentimento de incapacidade, pressões e fatores organizacionais podem aumentar os problemas físicos e mentais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação proposta alcançou seu objetivo ao conseguir identificar as discrepâncias existentes entre o trabalho prescrito e o trabalho real dos fiscais de contrato, além de identificar alguns benefícios para a Administração Pública.

O trabalho prescrito não contempla vários aspectos invisíveis destacados, como o conhecimento de aspectos legais e técnicos para a realização das atividades. Conforme relatado, os servidores já recebem a designação de fiscalização de contrato assim que ingressam no serviço público. Esse fator associado ao fato de não receberem um treinamento específico ocasiona grandes dificuldades no dia-a-dia.

Esta pesquisa aborda que o plano de trabalho que cada servidor recebe foi considerado como trabalho prescrito e o mesmo não engloba todo o trabalho real, muitas vezes deixando de abranger fatores importantíssimos como o conhecimento técnico para a fiscalização das empresas terceirizadas.

Um dos entrevistados salientou que volta para casa todos os dias com dores de cabeça e no corpo, conforme Iida (2005) esses impactos podem mesmo gerar problemas físicos e mentais, como por exemplo a fadiga, que provoca uma redução reversível da capacidade do organismo e está relacionado com a intensidade e duração de cada trabalho.

Espera-se que este estudo motive outros no intuito de ampliar o estudo e transformar o trabalho em um lugar melhor, diminuindo a vivência de sofrimento no trabalho e ressaltando-se a importância de ser este um lugar privilegiado na aprendizagem e na saúde dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. S. Gestão e fiscalização de contratos públicos. **Revista do Tribunal de Contas da União**, v. 43, n. 120, p. 60-78, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/viewFile/610/671>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

ANTLOGA, C. S. X. **Estilo de contato da organização com o funcionário e sofrimento no trabalho**: estudo de um caso de uma empresa de material de construção no Distrito Federal. 162f. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992**. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8429.htm>. Acesso em: 29 jul. 2016.

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. Brasil, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm>. Acesso em: 29 jul. 2016.

DEJOURS, Cristophe. Avaliação do trabalho submetida à prova do real: crítica aos fundamentos da avaliação. In: SZNELWAR, L. I.; MASCIA, F. L. **Trabalho, tecnologia e organização**. São Paulo: Blücher, 2008a.

DEJOURS, Cristophe. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília, DF: Editora Paralelo 15; São Paulo: Editora Fiocruz, 2004.

DEJOURS, Cristophe. **O fator humano**. Trad. Maria Irene Stocco Bestiol, Maria José Tonelli. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DEJOURS, Cristophe. Novas formas de servidão e suicídio. In: Mendes, A. M. (Org.). **Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão**. Curitiba: Juruá Editora, 2008b.

DEJOURS, Cristophe. Uma nova visão do sofrimento nas organizações. In: CHANLAT, J. F. (Org.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo, Atlas, 1996. p. 149-173.

DEJOURS, Cristophe. **Souffrance em France: la banalisation de l'injustice sociale**. [S.l.]: Éditions du Seuil, 1998.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian; BETIOL, Maria Irene Stocco. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo, SP: Atlas, 1994.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau humor: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 1, p. 97-108, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5336.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

FIGUEIRA, T. G.; FERREIRA, M. C. QVT: Sentir-se bem depois de um dia de trabalho. **Revista Laborativa**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 27-45, abr./2013. Disponível em <ergopublic.com.br/arquivos/1359392512.36-arquivo.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

FURTADO, Lucas Rocha. **Curso de direito administrativo**. 3 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

GUÉRIN, François et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da Ergonomia**. São Paulo: Blücher, 2001.

IIDA, Itiro. **Ergonomia: projeto e produção**. 2 ed. São Paulo: Blücher, 2005.

LANCMAN, S.; UCHIDA, S. Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo. v. 6, p. 79-90, 2003. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/25852/27584>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

LIMA, H. K. B. **Gestão de pessoas e qualidade de vida no trabalho no contexto do poder legislativo do Distrito Federal**. 2008. 113f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MENDONÇA, H.; MENDES, A. M. Experiência de injustiça, sofrimento e retaliação no contexto de uma organização pública do estado de Goiás. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 489-498, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VIEIRA, A. P. **Gestão de contratos de terceirização na administração pública: teoria e prática**. Belo Horizonte: Fórum, 2006.

Bruna dos Santos Barros¹

RESUMO: As relações interpessoais são muito importantes no ambiente laboral, manter um convívio saudável e respeitoso reflete diretamente no desempenho e na força produtiva de um grupo de trabalho. Um fator que pode atuar negativamente no equilíbrio desse convívio é o assédio moral, agressão psicológica repetida e sistemática que atenta contra a integridade psíquica dos trabalhadores(as) no intuito de fazê-lo abandonar um cargo ou o próprio emprego. Esta pesquisa buscou, através de uma investigação documental de caráter qualitativo e descritivo, analisar as diversas implicações do assédio moral na saúde do trabalhador(a) e de que forma essa prática afeta o psicológico e a qualidade de vida dos trabalhadores(as). Observou-se que o assédio moral é um tipo de risco psicossocial que atua negativamente na saúde mental do trabalhador(a) e dependendo da duração e intensidade, esta violência pode acometer de maneira branda ou intensa a integridade física da vítima.

Palavras-chave: Risco psicossocial. Assédio moral. Saúde do trabalhador.

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver boas relações interpessoais é de fundamental importância para manter a higidez laboral. O trabalhador(a) para executar suas atividades necessita de um ambiente seguro e harmônico, pois é nele que permanece a maior parcela de sua vida adulta. Um fator que pode alterar este ambiente de trabalho é o assédio moral, há muito tempo presente nas relações humanas, porém no âmbito das relações de trabalho é um tema recentemente discutido que se tornou um problema social e de saúde mental.

Diferente de outros tipos de risco (físicos, químicos) que possuem instrumentos de mensuração e diagnóstico, os fatores psicossociais e, por conseguinte o assédio moral, são de difícil detecção e prevenção, tornando-se um desafio para os profissionais que lidam com a saúde do trabalhador(a). É nessa característica que se destaca a importância dessa pesquisa,

¹ Especialista em Enfermagem do Trabalho (UNINTER), Bacharel em Direito (UFOPA) e Bacharel em Enfermagem (UEPA). Assistente em Administração da Universidade Federal do Oeste do Pará - Campus Santarém (UFOPA). E-mail: bruna.barros@ufopa.edu.br

uma vez que essa violência moral manifesta-se como um desequilíbrio do ambiente laboral que pode ser experimentado por um único trabalhador ou por um conjunto, podendo gerar malefícios a saúde de sua(s) vítima(s) além de prejuízos a empresa/instituição.

Esta pesquisa buscou, através de uma investigação documental de caráter qualitativo e descritivo, investigar as diversas implicações do assédio moral na saúde do trabalhador e de que forma essa prática afeta o psicológico e a qualidade de vida dos trabalhadores (as). Para atingir este propósito analisamos literaturas nas áreas da medicina, psicologia; saúde do trabalhador, enfermagem do trabalho e outros, buscando entender e identificar o que são riscos psicossociais, e como o assédio moral se emolda nesta categoria? Quais suas características? E de que forma esta condição de risco afeta a saúde do trabalhador(a)?

É importante destacar que o assédio moral pode ocorrer em qualquer ambiente de trabalho, seus mecanismos de ação não se distinguem conforme determinada profissão ou classe trabalhadora, porém seus efeitos a saúde podem variar de acordo com a estabilidade emocional e mental do trabalhador. Esse aspecto dificulta a detecção precoce desse tipo de agressão psicológica que, muitas vezes, é ignorada/negligenciada no ambiente de trabalho, por isso à importância de se promover uma ampla discussão acerca do tema para que não somente a classe trabalhadora, mas toda a sociedade possa conhecer e combater essa prática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) ao desenvolver estudos relacionados à violência psicológica fomentou no final dos anos 90, principalmente em países europeus, uma mobilização social contra a coação moral no trabalho e esta, por sua vez, contribuiu para delinear os estudos e o conceito de assédio moral adotado no Brasil. (SOUZA, 2008).

Para Sousa e Frota (2012) Heinz Leymann é considerado o precursor dos estudos referentes à violência psicológica no ambiente de trabalho, iniciando suas investigações nos anos 80, sendo um dos primeiros a utilizar os termos *mobbing* e psicoterror ao descrever comportamentos agressivos de determinado grupo para excluir um dos seus membros.

A psicanalista francesa Marie-France Hirigoyen, também é considerada uma referência no assunto sendo a primeira a utilizar o termo assédio moral em seus dois livros: *Le harcèlement moral, la violence perverse au quotidien* de 1998, que no Brasil foi intitulado como: *Assédio Moral: a violência perversa do cotidiano* e *Malaise dans le travail: démêler de*

vrai du faux de 2001 traduzido para o português como: Mal-estar no Trabalho: redefinindo o assédio moral (SOUSA, FROTA, 2012; DA SILVA, 2012).

As duas obras tratam do assédio moral sob a perspectiva das relações de trabalho, evidenciando as diferentes formas de sofrimento da vítima, ao mesmo tempo em que delimita e o diferencia de outras formas de agressão, buscando não banalizar o uso do termo a qualquer tipo de violência, isto porque “a vitimização excessiva termina por prejudicar a causa que se quer defender. Se, com ou sem razão, enxerga-se o assédio moral a todo instante, o conceito corre o risco de perder a credibilidade”. (HIRIGOYEN apud DA SILVA, 2012, p. 37).

No Brasil as discussões a respeito do tema foram impulsionadas pelo movimento sindical e através de pesquisas, como a de Margarida Barreto, que realizou durante sua dissertação uma investigação de campo em 97 empresas, um universo de 2.072 pessoas, sendo 1.311 homens e 771 mulheres, que resultou na publicação do livro: Violência, Saúde e Trabalho: uma jornada de humilhações.

Das pessoas entrevistadas, 42% (quatrocentos e noventa e quatro mulheres e trezentos e setenta e seis homens) referiram vivências de humilhações, constrangimentos e situações vexatórias repetitivas no local de trabalho, impostos pelo superior hierárquico, forçando-os, frequentemente, a desistir do emprego. (BARRETO, 2002, p. 18)

Observando o universo pesquisado, 42% é uma porcentagem bastante significativa e preocupante, pois demonstra que quase metade dos entrevistados estava em um ambiente laboral desequilibrado e hostil, condição estressante e de risco para a saúde mental desses trabalhadores (as). Esta pesquisa de campo também foi aplicada por Barreto (2002) em âmbito nacional e envolveu trabalhadores e trabalhadoras de várias categorias do setor público e privado, sendo possível identificar as principais situações vivenciadas por vítimas de assédio.

SITUAÇÕES/AÇÕES MAIS FREQUENTEMENTE VERIFICADAS	%
Dar instruções confusas e imprecisas	65%
O bloqueio ao trabalho e a atribuição de erros imaginários.	61%
Ignorar a presença de funcionário na frente de outros	55%
Pedir trabalhos urgentes sem necessidade	49%
Demandar tarefas abaixo da capacidade profissional, emitir comentários maldosos.	41%
Não cumprimentar.	38%
Impor horários injustificados ou forçar o trabalhador a pedir demissão	35%
Impedir o trabalhador de almoçar ou conversar com um colega, disseminando boatos que desvalorizam e desqualificam profissional e pessoalmente; retirar o material necessário à execução do trabalho (fax, computador, telefone), isolando-o do convívio com os colegas.	33%

Quadro 1 – Relação e percentual das ações assediadoras mais vivenciadas entre trabalhadores(as).
Fonte: Adaptado de Barreto (2002).

Precisamos esclarecer que o assédio moral é uma violência psicológica, por isso atitudes como: ignorar a presença, não cumprimentar, dar instruções confusas, analisadas de maneira isolada podem parecer inofensivas e sem propósito, mas essa também é uma forma do agressor camuflar a violência e transparecer normalidade as suas exigências. Concluimos a partir desses dados que a prevenção à saúde do trabalhador precisa ir além do controle de riscos visivelmente observáveis, pois interações e relações laborais não saudáveis também podem alterar seu estado de saúde/doença, prejudicando significativamente o trabalhador e o seu local de trabalho.

3 SAÚDE DO TRABALHADOR

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2001) os riscos ocupacionais podem ser classificados em cinco grupos:

- **Riscos físicos:** relacionados às diversas formas de energia que podem estar presentes no ambiente de trabalho como ruídos, vibrações, temperaturas;
- **Riscos químicos:** são substâncias que quando absorvidas pela pele, ingeridas ou inaladas podem alterar a saúde do trabalhador(a), como poeiras, vapores e neblinas;
- **Riscos mecânicos e de acidentes:** relacionados à organização física inadequada, refere-se à iluminação deficiente, perigo de incêndio ou explosão dentre outros;
- **Riscos biológicos:** são microrganismos como fungos, bactérias, vírus que em contato com o trabalhador(a) podem gerar inúmeras doenças;
- **Riscos ergonômicos e psicossociais:** decorrem da organização/gestão do trabalho, estando associado a máquinas e mobiliário inadequados, posturas incorretas; ritmo de trabalho excessivo, exigências de produtividade, relações de trabalho autoritárias, entre outros.

Apesar de estarem associados à mesma origem – organização/gestão do trabalho – riscos ergonômicos e riscos psicossociais agem de maneira diferente na saúde do trabalhador(a) e, por conseguinte produzem resultados e manifestações distintas.

Os riscos psicossociais são “aquelas características do trabalho que funcionam como “estressores” [...] percepções subjetivas que o trabalhador tem dos fatores de organização do

trabalho” (GUIMARÃES, 2013, p. 275). Este tipo de risco laboral não é nitidamente visível, o que dificulta sua detecção, prevenção e principalmente o seu debate.

Os riscos psicossociais podem interferir até mais do que fatores físicos no desempenho do trabalho. Esses riscos são os menos estudados e raramente considerados relacionados com o trabalho ou capazes de causar doenças ocupacionais, porém, o desconhecimento e a desatenção com relação aos mesmos não reduzem os seus efeitos deletérios. (GUIMARÃES, 2013, p. 275)

Isso demonstra a importância dos riscos psicossociais e sua potencialidade em causar enfermidades, distinto do que ocorre com os demais riscos (químicos, biológicos) que visivelmente manifestam sinais e sintomas físicos, os fatores psicossociais afetam/perturbam psicologicamente o trabalhador não produzindo resultados físicos imediatos.

Lennart Levi (1984, apud BARUKI, 2010) que colaborou com a Enciclopédia de Saúde e Segurança no Trabalho da OIT descreve seis categorias de risco psicossociais:

- **Sobrecarga quantitativa:** refere-se a fatores como sobrecarga de tarefas, pressão de tempo, produtividade, além de execução de trabalho repetitivo;
- **Carga qualitativa insuficiente:** relaciona-se a atividades limitadas e monótonas que demandam pouca criatividade, não havendo estímulo a capacidade do trabalhador(a);
- **Conflito de papéis/funções:** uma pessoa possui várias funções, no âmbito familiar pode ser filho, irmão, marido, pai, ao mesmo tempo no âmbito do trabalho pode atuar como chefe, empregado ou subordinado. Em determinados ambientes laborais esses papéis podem se misturar quando o superior hierárquico é pai, filho ou marido de determinado empregado ou quando o trabalhador tem sua lealdade dividida entre a chefia e os demais colegas, essas situações além gerar dúvidas, ocasionam desconforto e estresse;
- **Falta de controle sobre a situação:** quando o trabalhador não possui autonomia sobre suas atividades, recebendo de outrem a decisão do que, quando e como fazer;
- **Falta de apoio social:** consiste na ausência de apoio no ambiente laboral e familiar;

Durante muito tempo, os riscos psicossociais eram exclusivamente associados ao estresse, somente após muitos estudos, foi possível identificar outros tipos de riscos psicossociais, sendo que atualmente o principal elemento em debate é o assédio moral.

Progressivamente, os estudiosos têm identificado os diferentes riscos psicossociais e aquilo que, antigamente, se denominava genericamente como “stress” laboral agora já se conhece como uma variada gama de patologias [...] Mas os avanços mais significativos nessa tarefa de identificação de novas patologias estão relacionados à violência psíquica no trabalho, sendo exemplo prototípico o assédio moral. (AROCHENA, 2015).

Em épocas passadas exigia-se do trabalhador um maior empenho e esforço físico, isto porque a mão de obra humana era utilizada em praticamente todos os setores de uma sociedade. Com a gradativa mecanização da força de trabalho, o homem passou de protagonista a auxiliar de um sistema produtivo, as exigências físicas ficaram mais brandas, sendo substituída por outra mais silenciosa, porém de consequências tão devastadoras quanto à física, a pressão psicológica. Como resultado dessa mudança obteve-se um ambiente laboral extremamente penoso do ponto de vista psicológico, no qual o assédio moral é figura central.

4 ASSÉDIO MORAL NO AMBIENTE DE TRABALHO

Como inferimos em linhas anteriores, a violência no trabalho surge, na atual configuração das relações laborais, como um tipo de risco psicossocial, podendo “[...] se manifestar de muitas maneiras, agrupando de agressões físicas a insultos verbais, *bullying*, *mobbing* e assédio sexual” (DI-MARTINO, HOEL; COOPER apud SOARES, 2006, p. 31) nesse rol também está presente o assédio moral e para que possamos conceituá-lo, antes precisamos diferenciá-lo de outros tipos de violência às quais muitas vezes é associado.

Agressões no trabalho – são atitudes e comportamentos de desrespeito, desqualificação e insulto no ambiente de trabalho, estabelecidas pelo uso abusivo do poder, da ameaça e da punição.

Violência psicológica no trabalho – é a repetição sistemática de comportamentos agressivos de natureza psicossocial, onde há a utilização de práticas que visem humilhar, ridicularizar, desqualificar e isolar. (BRASILIA, 2008, p. 12)

No primeiro tipo, agressões no trabalho, às condutas desrespeitosas são empregadas através do abuso de poder, de ameaça e punição, já a violência psicológica é caracterizada por comportamentos agressivos persistentes que objetivam humilhar e ridicularizar a vítima. O referido autor esclarece ainda que essas situações ocorrem de maneira progressiva, ou seja, inicialmente são agressões, passam a violência psicológica e evoluem para assédio moral.

Hirigoyen (apud BARUKI, 2010, p.85) define assédio moral como:

[...] qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atente, por sua repetição ou sistematização contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho.

Qualquer que seja a definição adotada, o assédio moral é uma violência sub-reptícia, não assinalável, mas que, no entanto, é muito destrutiva. Cada ataque tomado de forma isolada não é verdadeiramente grave; o efeito cumulativo dos microtraumatismos frequentes e repetidos é que constitui a agressão.

Essa definição expõe uma característica importante – repetição e sistematização – no assédio moral a conduta abusiva não é esporádica ou isolada, o assediador age de modo contínuo e persistente, provocando com cada ato um “microtrauma” que por longo período traz sequelas psicológicas sérias.

O Assédio Moral é uma experiência subjetiva que acarreta prejuízos práticos e emocionais para o trabalhador e mesmo para a organização do trabalho [...]. Caracteriza-se pela exposição dos trabalhadores a situações humilhantes e constrangedoras de forma repetitiva e prolongada durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções. (SINEDUC, 2008, p. 10)

Essa violência por ser uma experiência subjetiva, dificulta a percepção imediata da vítima, isto ocasiona consequências à saúde do trabalhador(a) e também a organização laboral que passa a não dispor daquela força de trabalho ou a possui de maneira parcial.

Considerando as peculiaridades expostas é importante ressaltar que nem toda divergência entre chefia e subordinado ou entre colegas de trabalho configura-se como assédio moral. Conflitos oriundos da convivência no trabalho são facilmente identificáveis, ocasionais, passageiros, não acarreta prejuízos ao ambiente laboral, não provoca antagonismo entre grupos ou sofrimento compartilhado. No assédio moral, têm-se agressões veladas, comunicação e ambiente organizacional prejudicado, busca-se o isolamento, a demissão ou exoneração da vítima.

A maioria da literatura acerca do assédio moral indica três modalidades de assédio moral que se diferenciam segundo a origem das agressões.

Assédio moral descendente: caracterizado pela ação de um superior hierárquico sobre um subordinado;

Assédio moral horizontal: caracterizado pela ação entre pessoas do mesmo nível hierárquico;

Assédio moral ascendente: caracterizado pela ação de baixo para cima, ou seja, de um subordinado em relação ao seu superior hierárquico. Este é o menos frequente dentre os três, mas, por vezes, também ocorre e é mais

comumente encontrado nas organizações públicas em decorrência da estabilidade no emprego. (BRASILIA, 2008, p.12)

Ávila (2008) explica de maneira similar essas três formas de assédio moral intitulado-as como: a) ato praticado por superiores hierárquicos: vertical descendente – tipo mais comum configura-se quando a chefia, empregando atos abusivos e desrespeitosos buscar marcar e delimitar o seu poder; b) ato praticado contra superiores hierárquicos: vertical ascendente – espécie menos habitual, caracteriza-se em situação oposta a citada anteriormente, o assédio parte dos subordinados contra o superior hierárquico; c) entre colegas do mesmo nível hierárquico: horizontal – são comportamentos hostis que se originam de intrigas/conflitos pessoais ou pelo nível alto de competitividade entre trabalhadores(as) de mesma escala hierárquica.

É importante destacar que a prática do assédio moral “[...] começa sutil, quase inofensiva, e no decorrer das repetições o agredido não quer se mostrar ofendido e leva na brincadeira. Com a repetição, a vítima fica humilhada, estigmatizada, desestabilizada e fragilizada” (SINEDUC, 2008, p.11). Ou seja, inicialmente as agressões são encaradas pela vítima como brincadeiras inofensivas, isso a impede de perceber o ato em si e o real intuito do agressor, essa falsa impressão ainda prolonga a situação de assédio.

A agressão repetitiva não se limita a destruir a vítima, mas ameaça a todos que testemunham tais situações, disseminando o medo como forma de dominação e deteriora todo o ambiente de trabalho. A vítima é acuada por não poder contar com o apoio e solidariedade dos colegas que, por medo de se tornarem os próximos ou mesmo equivocadamente se achando “livres” do Assédio Moral, criam um “pacto de tolerância e silêncio”, quando não mesmo, incitados ou influenciados, o reproduzem; daí o Assédio Moral ser chamado também de “mobbing”, violência coletiva, por contagiar todo grupo. (SINEDUC, 2008, p.11)

No momento em que as agressões são presenciadas por outros trabalhadores(as), a conduta do assediador ultrapassa a pessoa da vítima e a ditadura do medo se instala no ambiente de trabalho, além de isolar o assediado, as pessoas silenciadas pelo temor, passam a consentir aqueles atos e em outro momento podem reproduzi-lo dando origem ao *mobbing*.

Podemos deduzir que o *mobbing* aparece como um segundo estágio do assédio, antes praticado por apenas um indivíduo, esta conduta é vista como natural no ambiente de trabalho e passa a ser praticada também por outros trabalhadores de maneira coletiva. Essas agressões “[...] destroem a identidade e a auto-estima. [...] torna difícil a autodefesa, porque começam por destruir seus meios de defesa, atingindo sua dignidade. A pessoa é isolada, perde a

confiança em si própria e não consegue mais se defender. Então fica mais fácil destruí-la”. (HIRIGOYEN apud BRASILIA, 2008, p.11)

Uma vez silenciada e isolada, a possibilidade de reação ou defesa da vítima são quase eliminadas. “Sem consciência do processo e, sob forte clima de ameaça, a vítima sente-se culpada, confusa e impotente, e impedida de se expressar, acaba culpando-se por seu suposto fracasso, virando bode expiatório dos erros do agressor.” (BRASILIA, 2008, p.11) nesse momento percebemos uma fragilidade psicológica, na qual visualizamos a inversão de papéis: a vítima passa a culpar-se pelos fracassos cometidos e atribuídos pelo agressor.

4.1 ASSÉDIO MORAL E SEUS EFEITOS NA SAÚDE DO TRABALHADOR

Todo tipo de violência traz consequências a sua vítima e no âmbito do trabalho isso não é diferente. O alcance do assédio moral está muito além do assediado, suas implicações também alcançam indiretamente a família e amigos da vítima e a própria organização/entidade da qual faz parte. Neste mesmo sentido a Fundação Oswaldo Cruz (2014) descreve que os efeitos do assédio moral podem ser:

1 – Para os trabalhadores(as): o assediado é o primeiro a sentir os malefícios de um ambiente laboral desequilibrado e hostil, as agressões provocam disfunções psicológicas que podem ser somatizadas, desencadeando problemas físicos. A proporção dos efeitos sobre o trabalhador(a) depende da intensidade e duração do assédio.

PSICOPATOLÓGICA	PSICOSSOMÁTICA	COMPORTAMENTAL
- Ansiedade	- Hipertensão arterial	- Agressividade contra si e contra outros
- Apatia e insegurança	- Ataques de asma	- Aumento do consumo de álcool e drogas
- Depressão	- Taquicardia	- Aumento do consumo de cigarros
- Melancolia	- Doenças coronarianas	- Disfunções sexuais
- Irritação	- Dermatites	- Desordens de apetite
- Insônia e pesadelos	- Cefaleia	- Isolamento social
- Mudança de humor	- Dores Musculares	
- Pânico e fobias	- Gastrite	

Quadro 2 - Consequências à saúde causada pelo assédio moral.
Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

2 – Para instituição: as implicações do assédio moral para empresa/entidade são de ordem administrativa e financeira, uma vez que há o aumento do absenteísmo e consequentemente a diminuição da produtividade;

3 – Para sociedade: este tipo de violência no trabalho não é sentido somente pela vítima, a relação com seus familiares e amigos também fica prejudicada, visto que na maioria dos casos o assediado fica isolado tendo que lidar sozinho com tais agressões, o ambiente familiar passa a ser o único local onde a vítima pode manifestar seu sofrimento e frustração. Além disso, os trabalhadores que presenciam este comportamento abusivo também se sentem intimidados e temem ser o próximo alvo, tornando o convívio laboral mais estressante e menos harmonioso.

Dependendo da intensidade e duração dessa violência no trabalho, a vítima pode apresentar uma condição de sofrimento psíquico e físico causado pelo assédio moral, no qual é possível determinar um quadro clínico.

COMO IDENTIFICAR O ASSÉDIO MORAL E OS SEUS SINTOMAS	
1) Experiência com um evento traumático em que a pessoa vivencia ou testemunha um acontecimento que causa séria injúria ou afeta a integridade psíquica desencadeando como resposta o medo ou horror;	
2) O evento traumático é persistentemente re-experimentado, pelas seguintes formas:	- Revivência o evento constantemente; - Sonha com o evento; - Têm ilusões, alucinações, episódios regressivos dissociativos; - Intenso distress (stress “ruim”) ou reações fisiológicas ao surgirem fatos que simbolizam ou relembram o evento traumático;
3) Persistente anulação de estímulos associada com o trauma, com diminuição de respostas gerais da pessoa que não estavam presentes antes do trauma (no mínimo três dos fatores):	- Esforço para evitar pensamentos, sentimentos conversações associadas com o evento; - Esforço para evitar atividades, lugares ou pessoas que possam relembrar o evento; - Inabilidade para relembrar aspectos importantes do evento; - Marcada redução do interesse ou participação em atividades; - Sentimentos de repulsa ou rejeição pelos demais; - Restrições na atividade afetiva; - Senso de futuro sombrio.
4) Sintomas persistentes, não presentes antes da trama como (no mínimo dois destes):	- Dificuldades de dormir ou acordar; - Irritabilidade/ agressividade; - Dificuldades de concentração; - Hipervigilância (constantemente em guarda); - Exagerada resposta a estimulações (perda da resposta emocional normal)
5) Os sintomas 2, 3 e 4 devem estar presentes pelo menos por um mês.	
6) Os sintomas devem causar importante distress ou incapacidade para a atividade laboral, vida social ou outras áreas.	

Quadro 3 – Diagnóstico do assédio moral

Fonte: Adaptado de SINEDUC (2008, p. 19).

Através desse “passo a passo” visualizamos que primeiro experimenta-se o medo, o temor, após isso se revive o fenômeno traumático através de sonhos, ilusões; na tentativa de bloquear essas respostas, a vítima esforça-se em evitar pensamentos, atividades ou pessoas que possa associar aquela violência moral, então passamos as manifestações de desequilíbrio emocional e psicológico através de irritabilidade, agressividade, alteração do sono e vigília, por fim teremos reflexos severos nas atividades laborais, na vida social e familiar do trabalhador(a).

Um exemplo trágico das consequências que o assédio moral pode causar à vida de uma pessoa foi o caso ocorrido na França, no qual a vítima chegou ao limite extremo de sua sanidade mental e não suportou mais as constantes humilhações que sofria, Marie-France descreve detalhadamente esse fato:

[...] um senhor, um executivo comercial numa empresa, era um bom funcionário que tinha bons resultados. Houve, então, uma mudança de superior hierárquico: colocaram um jovem superior hierárquico recém-saído de uma Escola de Comércio que quis colocar cada vez mais pressão. Ele não suportava este senhor porque ele era mais velho, tinha 53 anos e passou então a vigiá-lo diariamente, a telefonar para saber o que estava fazendo, a perguntar por tudo, a exigir que justificasse tudo, a ridicularizá-lo porque era mais velho. Foi exigido dele objetivos cada vez mais importantes a realizar e, ao mesmo tempo, seu "setor geográfico de atuação" e suas possibilidades de trabalho foram limitadas. Após algum tempo, enviaram uma primeira carta registrada dizendo que ele não trabalhava o suficiente; pouco tempo depois, enviaram uma segunda carta registrada, dizendo que ele precisava produzir mais. Quando este senhor recebeu a terceira carta registrada, ele deu um tiro na cabeça e se suicidou, no seu carro, indo para o trabalho. Na terceira carta registrada ele escreveu: “O que vocês fizeram não é ético” (SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO, 2015).

O assédio moral é uma prática maldosa e silenciosa que gradativamente abate as defesas psicológicas de sua vítima, tornando-a frágil e susceptível as influências de seu agressor, e o objetivo deste é afastá-la, isolá-la e fazê-la desistir de continuar seu trabalho.

5 METODOLOGIA

Neste estudo foram seguidos os princípios da pesquisa bibliográfica que segundo Manzo (apud MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 57) “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não

se cristalizaram suficientemente”. Assim, esta pesquisa, realizada através de uma investigação documental de caráter qualitativo e descritivo, buscou analisar as diversas implicações do assédio moral na saúde do trabalhador e de que forma essa prática afeta o psicológico e a qualidade de vida dos trabalhadores(as).

Marconi e Lakatos (2011, grifo nosso) propõem quatro etapas para uma revisão bibliográfica: **a) identificação** – reconhecer e definir os assuntos pertinentes ou que mantinham correlação com o tema; apesar do enfoque da pesquisa está mais direcionado à saúde do trabalhador(a), entendemos ser necessário investigar a dinâmica do ambiente laboral de maneira ampla, para também compreender a etimologia desse fenômeno **b) localização** - levantamento dos materiais identificados e associados ao assunto; por se tratar de uma agressão psicológica buscamos literaturas nas áreas da medicina, psicologia; saúde do trabalhador, enfermagem do trabalho e outros **c) compilação** - reunimos e concentramos todo o material catalogado, avaliando e descartando eventuais fontes documentais que não se correlacionavam com o foco da pesquisa **d) fichamento** - a partir da leitura de todo o material levantado, registramos os aspectos relevantes; ao mesmo tempo em que analisamos cada fonte adquirida, a fim de atingir ao objetivo proposto - entender de que maneira o assédio moral adoece o ambiente de trabalho e altera o estado saúde e doença do trabalhador(a).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para abordar o objeto do nosso estudo – o assédio moral – imprescindível era situá-lo no vasto universo da saúde do trabalhador, para isso descrevemos a classificação identificada pelo Ministério da Saúde, que apresenta cinco tipos distintos de riscos ocupacionais, estando o assédio moral alocado entre os riscos psicossociais. Ao atestar a existência dessa espécie de risco demonstrou-se que um ambiente laboral hígido não é constituído somente pelo bem estar físico de seus trabalhadores(as), a saúde mental dos indivíduos também precisa ser fomentada, pois muitas vezes é negligenciada e pouco abordada nas organizações, fator que desencoraja as denúncias de violências psicológicas e mascara ambientes laborais precários.

Buscando entender a origem dessa agressão psicológica, percebemos pelas afirmações de Arochena, que foi somente após estudos significativos que o assédio moral foi reconhecido e os riscos psicológicos foram sendo desassociados exclusivamente do *stress*, ou seja, à medida que os meios de produção se modernizavam, menos trabalho braçal/manual era necessário para realizar as tarefas, diminuindo assim o desgaste físico do trabalhador, em

contrapartida, o empregador ao mecanizar sua mão de obra deseja aumentar seu faturamento produtivo e financeiro, para isso, as exigências que antes eram físicas tornam-se psicológicas.

Sineduc (2008) descreve o assédio moral como uma prática sutil aparentemente inofensiva, essas duas características impedem a identificação precoce da agressão tanto pela vítima como para agentes externos, isso dificulta o combate a essa prática e estende ainda mais o sofrimento. Além disso, o tipo de assédio moral mais comum é o ascendente, ou seja, o assediador geralmente detém poder hierárquico sobre a vítima, que se submete a essa atitude por percebê-la como natural ou por não vislumbrar meios de defesa, acarretando abandono/desistência do trabalho ou em casos mais extremos, no qual o assédio causa danos psicológicos gravíssimos, pode levar a vítima a ceifar sua própria vida, como vimos no exemplo dado por Marie-France Hirigoyen.

Ficou nítido nas definições de Baruki (2010) e Sineduc (2008) que o assédio moral se dá de forma sistemática e repetida, o principal objetivo do assediador, além de constranger, humilhar e ameaçar, é de degradar o ambiente de trabalho e forçar a vítima a abandoná-lo, a detecção dessas características são essências para diferenciar esse fenômeno de outros fatos laborais e impedir a banalização e o emprego indiscriminado do termo.

Apesar de ser uma agressão psicológica, suas consequências também podem ter manifestações físicas como dores de cabeça, gastrite, insônia, hipertensão. Dependendo do grau de percepção da vítima, esta pode ou não associar isso a prática delituosa que vivencia, porém, às vezes, isso não é suficiente para encorajá-la a buscar ajuda. Percebemos assim, que mesmo havendo prejuízos notórios à saúde, o trabalhador precisa encontrar áreas de apoio tanto no ambiente organizacional como familiar. Isto porque esses espaços também são afetados, pois um trabalhador doente apresenta déficit em seu desempenho que persistindo pode trazer prejuízos ao empregador; além disso, um indivíduo com saúde mental e física prejudicada, oriunda de um ambiente laboral adoecido, estressante e tenso, tende a estender esses problemas para o meio intrafamiliar, podendo gerar ainda mais fatores agravantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como outros agentes de risco, o assédio moral precisa ser prevenido no ambiente de trabalho. Atualmente sua existência é ignorada, o que o torna um mal silencioso

que atinge o trabalhador, gerando prejuízos não somente a sua saúde, mas também a sua vida social e familiar.

É preciso esclarecer a classe trabalhadora quanto aos maléficos de um ambiente laboral adoecido e precarizado pelo assédio moral. Como observamos, muitas vezes, a vítima não tem consciência de que está em uma relação de trabalho viciada e quando percebe, pode abdicar de defesa ou reação por necessidade de manter-se no emprego ou por não possuir forças psicológicas para combater aquele abuso. Por isso, é necessário estabelecer instrumentos e políticas organizacionais concretas para que a vítima tenha a oportunidade da denúncia e a garantia do amparo não somente entre familiares e amigos, mas principalmente no ambiente laboral, pois é neste que se encontra o agressor.

Essa pesquisa não possui a pretensão de esgotar o tema, mas fomentar a discussão acerca do assunto, pois essa violência moral afeta a saúde do trabalhador(a) tanto quanto outros tipos de riscos, por isso deve ser combatida e prevenida, por exemplo, através de campanhas institucionais permanentes. Além disso, precisamos informar, organizar e mobilizar os trabalhadores e a sociedade, pois somente assim fortaleceremos as vítimas e desencorajaremos os assediadores.

REFERÊNCIAS

AROCHENA, José Fernando Lousada. **Acidente de trabalho e riscos psicossociais.**

Disponível em:

<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2828>. Acesso em: 24 set. 2015.

AVILA, Rosemeri Pedrotti. **As consequências do assédio moral nas relações de trabalho.** 2008. 148f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.

ASSÉDIO Moral. Disponível em: <<http://www.assediomoral.org/spip.php?article214>>.

Acesso em: 21 out. 2015.

BARRETO, Margarida. Assédio moral: o risco invisível no mundo do trabalho. **Jornal da Rede Feminista de Saúde**, n. 25, jun. 2002. Disponível em:

<<http://www.redesaude.org.br/home/conteudo/biblioteca/biblioteca/jornal/009.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015.

BARUKI, Luciana Veloso Rocha Portolese. **Saúde mental do trabalhador:** a proteção normativa insuficiente como óbice para um regime jurídico preventivo dos riscos

psicossociais. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Assédio moral e sexual no trabalho**: prevenção e enfrentamento na Fiocruz. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.asfoc.fiocruz.br/portal/sites/default/files//2cartilha_assedio_moral_e_sexual.pdf> Acesso em: 24 set.2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Organização Panamericana de Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde. Brasília, 2001.

BRASÍLIA. Câmara Legislativa do Distrito Federal. **Violência no trabalho**: reflexões, conceitos e orientações. Núcleos de Estudos e Ações sobre Violência no Trabalho, Brasília, 2008.

DA SILVA, Jorge Luiz de Oliveira. **Assédio moral no ambiente de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Editora Leud, 2012.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães. FERREIRA, Januário Justino; PENIDO, Laís de Oliveira (Coord.). Saúde mental no trabalho: fatores psicossociais de risco no trabalho. In: COLETÂNEA do Fórum de Saúde e Segurança no Trabalho do estado de Goiás. Goiânia: Cir Gráfica, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas: 2011.

SOARES, Leandro Queiroz. **Assédio moral no trabalho e interações socioprofissionais**: “Ou você interage do jeito deles ou vai ser humilhado até não aguentar mais”. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília.

SOUSA, Eugênia Suely Belém de; FROTA, Maria Helena de Paula. Perseguições que humilham: um estudo do assédio moral e da violência de gênero na Universidade do Estado do Pará. **Revista eletrônica do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará**, v.1, n.4, jan./mar, 2012. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=politicaspUBLICASemdebate&page=article&op=view&path%5B%5D=548&path%5B%5D=0>> Acesso em 28 set. 2015.

SOUZA, Vera Lúcia de. **A qualificação do conceito assédio moral no Brasil**: implicações nas práticas de gerenciamento do capital humano. 2008. 678 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO, 1., 2002, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <<http://www.assediomoral.org/spip.php?rubrique63>> Acesso em 21 out 2015.

SINEDUC. Sindicato dos Trabalhadores na Educação Municipal. **Saber e combater**: assédio moral e síndrome de burnout. Ribeirão Pires, SP, 2008.

22 Artigo Científico - **Qualidade de vida no trabalho: compreensão dos servidores da Universidade Federal de Rondônia**

*Taís Poncio Pacheco*¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo expor uma pesquisa institucional realizada na Universidade Federal de Rondônia que teve como objetivo compreender o modo como o trabalho se organiza e as repercussões, positivas e/ou negativas para a saúde mental dos servidores. Esta pesquisa se divide em duas etapas e, neste texto, se relata a atividade que corresponde à execução de grupos focais com os servidores da universidade com o intuito de proporcionar um espaço de escuta sobre as vivências no cotidiano laboral em relação a sentimentos de bem-estar e/ou mal-estar provenientes da atividade de trabalho. Realizou-se o quantitativo de 35 grupos com a presença de 276 participantes, entre servidores efetivos, técnicos e docentes de todos os campi da instituição. Os grupos foram conduzidos a partir de um roteiro pré-definido com questões que abordavam a compreensão de qualidade de vida no trabalho (QVT); as vivências de bem-estar e mal-estar; e as estratégias utilizadas para lidar com as situações de mal-estar. As respostas obtidas foram divididas em grandes categorias temáticas e, pode se observar a predominância de queixas e relatos de mal-estar provenientes, principalmente, da relação com as chefias e entre as diferentes categorias funcionais. Ao final do estudo, considera-se que persiste o desafio institucional que suscita a pesquisa, de elaborar ações que promovam QVT na universidade dentro de uma perspectiva que efetive as mudanças necessárias na organização do trabalho para se ampliar as vivências de bem-estar no cotidiano laboral dos servidores.

Palavras-chave: Psicologia organizacional. Qualidade de vida no trabalho. Grupos focais.

1 INTRODUÇÃO

A Fundação Universidade Federal de Rondônia é uma instituição de ensino que atua há pouco mais de 30 anos no estado de Rondônia e, por muito tempo, foi a única instituição pública de nível superior do Estado. Assim, é uma instituição tradicional na região, sendo que,

¹ Mestre em Psicologia (UNIR), Graduada em Psicologia (UFES). Psicóloga da Universidade Federal de Rondônia.

muitos dos trabalhadores que hoje atuam no local já vivenciaram o lugar de discente na universidade, seja na graduação ou na pós-graduação. No entanto, apesar da tradição no ensino, no âmbito administrativo ainda há ações em fase inicial, como, por exemplo, o setor de Gestão de Pessoas que foi criado, a partir do desmembramento da Diretoria de Recursos Humanos (DRH) somente em 2013.

A partir da criação da Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP), surge também a Coordenadoria de Qualidade de Vida e Saúde do Servidor (CQVS) assumindo a responsabilidade de pensar ações em prol dos servidores, especialmente quanto a aspectos ligados à saúde. A equipe da CQVS se completa em 2014 e assume como desafio inicial o ato de pensar sobre o direcionamento das ações do setor.

Dentro de um leque de propostas iniciais, sugere-se a realização de uma ação diagnóstica visando compreender o modo como o trabalho se organiza na instituição e o impacto desta organização para a saúde mental dos servidores. Esta ação foi desenvolvida como um projeto de pesquisa dividido em duas etapas, e, uma destas etapas consistiu na realização de grupos focais com os servidores da universidade visando proporcionar um espaço de escuta sobre as vivências no cotidiano laboral em relação a sentimentos de bem-estar e mal-estar no ambiente de trabalho.

Este artigo se propõe a expor os resultados a partir da realização desta atividade com os trabalhadores da UNIR. Considera-se como aspecto limitante o fato de a pesquisadora também ser servidora da instituição, ocasionando a identificação pessoal com algumas situações descritas pelos participantes no momento de realização dos grupos. Utilizou-se como referencial teórico o norte das Clínicas do Trabalho, perspectivas na Psicologia que entendem o trabalho como construtor da subjetividade humana e analisam o impacto da atividade de trabalho na saúde mental dos trabalhadores. Especificamente sobre Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) ancora-se dentro da Ergonomia da Atividade, conforme proposto por Ferreira (2006, 2011, 2015), compreendendo que QVT é responsabilidade de todos os atores envolvidos na instituição e deve propor ações que modifiquem o modo como o trabalho se organiza, principalmente quanto aos impactos para as vivências de mal-estar dos trabalhadores.

2 SAÚDE MENTAL E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Para a Organização Mundial da Saúde, ao se definir saúde, de uma maneira geral, como um completo estado de bem-estar, já há uma referência integral à conexão entre saúde e saúde mental como aspectos indissociáveis. Assim, saúde mental é considerada a base para o bem-estar do indivíduo e sua participação efetiva na sociedade, incluindo-se na definição, o trabalho produtivo (WHO, 2004).

Nesse entendimento, o trabalho é um dos fatores que são diretamente afetados e, para a perspectiva das Clínicas do Trabalho, afetam a saúde mental, em uma relação dialética de produção do sujeito e da própria atividade de trabalho. Dentre as perspectivas Clínicas do Trabalho, utiliza-se, neste texto, como referência a Psicodinâmica do Trabalho e a Ergonomia da Atividade.

Um dos conceitos chaves nestas perspectivas é a diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O trabalho prescrito é o que está definido pelas normas da instituição como atividade do trabalhador, de acordo com a função para a qual foi contratado. O trabalho real é a atividade que o trabalhador de fato executa no momento de exercer sua função na prática, o que sempre difere das normas.

Para a Psicodinâmica do Trabalho, esta diferença é de sofrimento e, através da mobilização psíquica, o trabalhador poderá ou não sublimar este sofrimento e construir sua identidade no trabalho. A sublimação é a fonte de satisfação e, conseqüentemente, de produção de saúde mental através da atividade de trabalho. Para que a sublimação possa acontecer, é necessário o preenchimento de certas condições: condições psíquicas, condições ontogenéticas, condições organizacionais, condições éticas e condições sociais da sublimação. (MERLO, 2010).

Então, quando a organização do trabalho possibilita que estas condições sejam preenchidas é possível a existência de prazer na atividade do trabalho e a promoção da saúde mental. Quando, ao contrário, não é possível esta conjunção de fatores, o sofrimento se mantém presente na atividade de trabalho podendo produzir adoecimentos, tanto físicos quanto mentais.

Neste contexto, para se pensar em qualidade de vida no trabalho (QVT), é necessário entender que a forma como se organiza o trabalho em uma instituição, divisão de tarefas e divisão de pessoas, é fator indissociável da produção de bem-estar ou mal-estar nos trabalhadores. Em muitas organizações, ao se planejar ações de QVT não se considera a articulação com a organização do trabalho e se ofertam atividades pontuais que apenas

amenizam o desgaste produzido pela atividade, denominadas por Ferreira (2006) como “Ofurô Corporativo”.

O entendimento de Ferreira (2015) sobre QVT se enquadra na perspectiva da Ergonomia da Atividade que busca investigar a atividade de trabalho, em todas as suas determinações, assim com produzir soluções que integrem o bem-estar dos trabalhadores com a eficiência e eficácia na execução da atividade de trabalho. Com este norte, o conceito de QVT deve integrar duas perspectivas: a ótica das organizações e a ótica dos trabalhadores.

Na pesquisa, relatada neste artigo, o foco está na ótica dos trabalhadores, visto que busca se identificar as situações na atividade de trabalho que produzem bem-estar e/ou mal-estar nos servidores da universidade.

3 MÉTODO

Trata-se de um delineamento qualitativo visto ter como objetivo compreender o fenômeno a partir da percepção dos próprios trabalhadores. Enquadra-se, ainda, como uma pesquisa ação por ter sido desenvolvida para coletar informações sobre a compreensão dos servidores e, ao mesmo, tempo pode ser considerada como uma intervenção já que oferece um espaço de escuta e fala para os trabalhadores da instituição.

3.1 LOCAL E PARTICIPANTES

A ação foi realizada na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que, até a data de fevereiro de 2016 contava com 1276 servidores no quadro, divididos por oito campi espalhados na capital e no interior do Estado, além do prédio da reitoria e outros setores administrativos que se situa na capital. Os participantes foram os servidores efetivos, docentes e técnicos administrativos, que, voluntariamente, participaram dos grupos realizados, somando o total de 276 pessoas.

3.2 INSTRUMENTO E MODO DE REALIZAÇÃO

Foi escolhida a técnica do grupo focal para ofertar um espaço no qual os servidores pudessem falar sobre a atividade de trabalho. O grupo foi realizado a partir de um roteiro pré-

estabelecido com questões que abarcavam a compreensão de QVT, vivências de bem-estar, vivências de mal-estar e estratégias para lidar com as situações que causam mal-estar.

Elaborou-se um cronograma para realização de grupos com todos os setores da instituição, incluindo os campi no interior do Estado, com a previsão de 54 grupos. Os servidores foram convidados a participar dos grupos através de memorando encaminhado aos setores informando a data e local de realização dos grupos. Assim, considerando a participação voluntária dos servidores, realizou-se efetivamente 35 grupos com representação de todos os campi da instituição. No momento de realização dos grupos os participantes foram informados que sua identidade seria mantida em sigilo e que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pessoal ou institucional.

4 RESULTADOS

As falas obtidas nos grupos foram divididas em grandes categorias para facilitar o processo da análise, sendo as seguintes: qualidade de vida no trabalho – QVT; organização do trabalho; prazer e sofrimento. Na sequência do texto serão apresentadas, nas subseções, algumas falas e discussões suscitadas de acordo com as categorias observadas. As falas dos servidores foram divididas por grupos visando preservar a identidade dos participantes.

4.1 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO – QVT

Nesta categoria foram agrupadas as falas que se relacionam ao modo como os servidores definiram QVT assim como as expectativas e sugestões de ações para realização na instituição. De modo geral, percebeu-se que os servidores relacionaram QVT com condições de trabalho, satisfação com a atividade de trabalho e vivências de boas relações no ambiente de trabalho. Conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

Um ambiente agradável de trabalho. O mais desgastante é você passar grande parte do trabalho em um ambiente que não proporciona as condições adequadas para você desenvolver as suas funções. (Grupo 25)

Qualidade de vida no trabalho é o servidor ter o prazer de vir trabalhar. (Grupo 18)

Ter um grupo de trabalho com o qual eu possa trabalhar, que favoreça o meu crescimento e o deles. (Grupo 17)

Nas falas acima é possível perceber a conexão da QVT com o ambiente de trabalho, o prazer ou satisfação e a boa relação com a equipe. Muitos servidores colocaram o conceito de QVT como um ideal a ser alcançado e alguns marcaram nas falas a distância da expectativa de QVT com a realidade da instituição, como a fala registrada no Grupo 10: “Não é só uma sala confortável, é um ambiente que você se sinta valorizada [...] eu não senti assim”.

Observou-se, também, o entendimento de QVT como uma atividade a ser realizada fora do trabalho ou apenas atrelada ao cuidado da saúde física, como no Grupo 2: “Precisamos trabalhar, tem que ser algo que não ocupe nosso tempo”.

Quando sugeriram ações de QVT, as falas se direcionaram para ações de capacitação, treinamento e qualificação dos servidores; melhorias no estilo de gestão adotado pelas chefias imediatas e alta hierarquia; melhorias nas relações entre os servidores; e ações para prevenção de doenças e promoção de saúde dos servidores.

4.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Nesta temática foram agrupadas falas que se referiam ao modo como a atividade se organiza na instituição quanto à divisão do trabalho e à divisão das pessoas. Os servidores abordaram assuntos referentes às relações no ambiente de trabalho, tanto em relação aos conflitos com os colegas e gestores como os aspectos positivos que existem nas relações.

No quesito relações, foi marcante o quantitativo de falas sobre conflitos e aspectos negativos que se sobressaíram em comparação aos aspectos positivos. Outro ponto que predominou nos registros foi sobre a existência de conflitos entre as duas categorias funcionais existentes na instituição, técnicos e docentes. Percebeu-se, especialmente entre os técnicos, muitas queixas sobre as diferenças de tratamento que sentem existir entre as duas categorias, como exemplo os registros abaixo:

Os docentes olham para os técnicos como se fossem uma segunda categoria.
(Grupo 3)

São poucos professores que entendem que nós somos técnicos mas somos seres humanos. (Grupo 5)

Não é um processo institucional, são as pessoas que estão dentro. Exemplo: Você sugere uma mudança, você como técnico, a sugestão nunca é acatada, mas quando a sugestão parte de um professor, a mesma ideia é acatada.
(Grupo 8)

Os professores chegam lá achando que é um deus! Aí eles não tratam a gente com respeito. Eles acham que só porque a atividade fim da instituição é o ensino, o meio não serve para nada! Mas se esquecem que se o pagamento

cai direitinho é por causa do trabalho do técnico, sem o técnico ele não consegue dar uma aulinha sequer. (Grupo 16)

Apesar da expressiva quantidade de queixas, ainda foram registradas falas sobre os aspectos positivos nas relações, principalmente entre os colegas de trabalho, pontuando a busca por união, harmonia e interação entre os servidores.

Ainda sobre a organização do trabalho, os servidores pontuaram dificuldades quanto às condições de trabalho, como a situação dos materiais necessários para execução da atividade, o ambiente físico que pode ser melhorado e a sobrecarga na atividade devido a formas ineficientes de divisão das tarefas que trazem consequências negativas para os servidores.

Algo marcante que foi observado em todos os grupos foram falas referentes ao modo como os servidores compreendem o estilo de gestão adotada na instituição, especialmente caracterizada por aspectos negativos, como abuso de poder, falhas na comunicação, autoritarismo, assédio moral, conforme exemplificado no extrato abaixo:

Eles (gestores) não deixaram nem expor a minha ideia. Eu fui barrada, eles não aceitam. Eu me sentia como um bibelô, mas tem setor que aceitam sua ideia. Qual o caminho que a gestão quer chegar? Faz coisas que não sabe para o que quer fazer. Ninguém quer assumir uma divisão de trabalho justa. O que é que a gente tem que fazer? (Grupo 10)

Durante os grupos foram observadas falas sobre aspectos positivos relacionados à gestão, especialmente em alguns grupos isolados que elogiavam suas chefias imediatas, além de outros servidores pontuarem a observação de algumas mudanças positivas adotadas pela alta gestão. A realização dos grupos focais, por exemplo, foi uma das atividades elogiadas.

4.3 PRAZER E SOFRIMENTO

Neste ponto estão marcadas as falas dos servidores relativas às vivências de bem-estar e mal-estar que acontecem no cotidiano das atividades laborais além das estratégias que afirmam utilizar para lidar com as situações de mal-estar.

Sobre as vivências de bem-estar, observou-se falas que relacionavam o bem-estar no trabalho ao ato de conseguir finalizar a atividade, como despachar processos, atender quem os procura e observar os resultados positivos advindos do seu esforço na execução da atividade; outros servidores, especialmente os docentes, relataram sentirem bem-estar pelo fato de trabalhar em uma instituição de ensino; ainda houve relatos sobre a existência de bem-estar quando há o reconhecimento pelo trabalho realizado, alguns marcaram a busca pelo

reconhecimento como algo que os motiva na atividade; e, a grande maioria das falas, relacionou o bem-estar com a boa convivência entre os colegas de trabalho.

Quanto às vivências de mal-estar, os servidores relataram as dificuldades vivenciadas nas relações que acontecem no ambiente de trabalho a qual caracterizam por serem permeadas por falta de respeito, competitividade, desigualdade, tanto entre colegas de trabalho como gestores. Sinalizaram também a existência de mal-estar proveniente do estilo de gestão adotado na universidade e pela falta de reconhecimento dos esforços para realizarem a atividade. Ainda observou-se falas muito pesadas que indicam a existência de danos físicos e mentais provenientes das vivências de mal-estar na instituição, como nos registros abaixo:

A UNIR tá um pouco doente porquê algumas pessoas estão doentes. (Grupo 4)

Hoje o meu objetivo é anulação, se eu pudesse cavar um buraco e me enfiar para esperar receber no fim do mês. (Grupo 8)

Eu estou sobrevivendo mas não consigo visualizar mudanças. (Grupo 15)

Eu não vejo coisas boas, talvez até tenha (coisas boas), mas é tanta coisa que incapacita. (Grupo 18)

Dá vontade de se exonerar e vender coco. (Grupo 31)

Buscou-se também dentro dos grupos ouvir os servidores sobre a forma que lidam com as situações de mal-estar que relataram. Percebemos que alguns servidores buscam modificar a forma que realizam a atividade visando transformar as vivências ruins; outros relataram a estratégia de se aproximar dos colegas de trabalho ou outras pessoas de convívios sociais fora do âmbito institucional; ainda muitos relatos sobre realização de atividades de lazer, esportivas ou a busca por tratamento de saúde por conta própria; e também há falas que sinalizam a negação das situações de mal-estar ou a busca por justificativas para o sofrimento vivenciado. Alguns servidores relataram a perspectiva de encontrar outro local de trabalho através de novos concursos.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Percebe-se que alguns servidores entendem QVT não como algo que faz parte da atividade de trabalho, mas sim como uma ação isolada que pode ser ofertada durante o expediente. Paschoal e Medeiros (2015), ao realizar um levantamento das práticas de QVT em órgãos públicos, registraram que quase todas são executadas de forma paralela ao trabalho e

não envolvem e nem modificam diretamente o contexto organizacional, o que está em consonância com a compreensão de QVT para alguns servidores da UNIR.

Porém, a maior parte das falas sinaliza a compreensão de QVT relacionada a um ambiente de trabalho que proporcione bem-estar aos servidores. Essa compreensão de QVT como tendo um impacto direto na organização do trabalho, está em consonância com a proposta de Ferreira (2011) que baliza esta discussão.

Sobre a organização do trabalho, percebe-se que grande parte das falas está voltada para críticas ao estilo de gestão adotado na universidade. Os relatos se coadunam com Ribeiro (2011), que percebeu na Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) um modelo de gestão com fortes traços taylorista/fordista, caracterizada pela separação entre quem pensa sobre a atividade e quem a executa, sendo que os técnicos, geralmente, estão na ponta da execução. O autor percebeu também a existência de práticas clientelistas, caracterizadas no favoritismo de alguns servidores em detrimento de outros.

Quanto às condições de trabalho, os servidores citam aspectos que faltam e/ou precisam melhorar na instituição. Freitas (2015) e Ribeiro (2011) também perceberam a insatisfação dos servidores em relação às condições físicas de trabalho.

Em relação aos aspectos que propiciem bem-estar no trabalho, uma temática que apareceu com bastante frequência foi a vivência de bem-estar nas relações com os colegas. Para Dejours e Deranty (2010), trabalho não é só produção, mas também aprender a viver junto. Assim, a cooperação é necessária e imprescindível para a saúde mental do trabalhador. Sznclwar, Uchida e Lancman (2011) também apontam a importância para o bem-estar psíquico de que os sujeitos encontrem espaços de solidariedade e cooperação nos locais de trabalho.

Nas fontes de mal-estar, as relações com a chefia produziram as falas mais marcantes ouvidas nos grupos. Conforme Barbosa (2016), o papel do líder é essencial para alinhar os objetivos organizacionais com os objetivos pessoais de cada trabalhador e assim possibilitar o uso da criatividade na execução das atividades de trabalho. Nas falas dos servidores da UNIR percebe-se que a relação com a gestão, ao invés de favorecer que os trabalhadores se realizem na atividade acaba por bloquear o uso de sua criatividade e inteligência na realização da tarefa, ocasionando assim o mal-estar relatado. Para Dejours (2006, p. 56), “o processo de trabalho só funciona quando os trabalhadores beneficiam a organização do trabalho com a mobilização de suas inteligências, individual e coletivamente”, e quando esta mobilização não é possível, conforme pode-se perceber nas falas, surge o sofrimento e, ao longo do tempo se a

situação se mantém pode se desenvolver patologias, caso não existam estratégias individuais ou coletivas para lidar com a situação.

Ao citarem as estratégias utilizadas, percebe-se a predominância de estratégias individuais. Freitas (2015) observou, nos servidores administrativos do IFTO, a não existência de defesas coletivas e a presença de estratégias individuais, caracterizadas por defesas protetoras e adaptativas como a negação e a racionalização, que também foram registradas nas falas dos servidores da UNIR.

Dejours (2003), afirma que certas organizações do trabalho são prejudiciais à saúde mental do trabalhador pois atacam e destroem o desejo dos trabalhadores. De modo geral, nas falas dos servidores, percebemos, de maneira recorrente, relatos de desânimo que parecem sinalizar essa destruição do desejo de trabalhar na UNIR e/ou pela universidade, o que acarreta sofrimento e adoecimento nos trabalhadores, prejudica a realização do trabalho, do ponto de vista dos gestores, ocasionando um ciclo de mal-estar na organização do trabalho. Principalmente, em relação aos técnicos administrativos, percebe-se queixas repetidas sobre a falta de autonomia e reconhecimento no trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação de realização dos grupos focais pode ser considerada como uma estratégia importante na direção de se ofertar um espaço para os trabalhadores falarem sobre a atividade de trabalho. No momento de execução da atividade, pode se perceber a satisfação de alguns servidores por estarem vivenciando a oportunidade de expressarem suas ideias, suas queixas e serem ouvidos e acolhidos pela universidade. Para o setor que realizou a atividade (CQVS), pode se observar que, através dos grupos, foi possível divulgar as ações e intenções de projetos a serem desenvolvidos em prol dos servidores, sendo, assim, uma boa estratégia para abrir um canal de comunicação com os trabalhadores.

Destaca-se a percepção de que as falas, ouvidas nos grupos, repetem algumas categorias dentro de temáticas diferentes, por exemplo, relações de trabalho aparecem como componente importante na compreensão de QVT dos servidores, na hora de sugerir ações, no momento de descrever sobre a organização do trabalho e, também como fonte de bem-estar, mal-estar, além de ser utilizada como estratégia. O estilo de gestão também é uma categoria que se repete e, a grande maioria das vivências de mal-estar relatadas foram conectadas com o

modo de organização do trabalho na UNIR, ligado diretamente ao estilo de gestão. Tal situação pode ser entendida como temáticas relevantes para direcionar o Projeto de QVT da instituição.

O estabelecimento de um projeto de QVT na direção preventivista não é uma escolha fácil pois pressupõe mudanças no modo como o trabalho se organiza na instituição. Assim, ao final desta ação, ainda se faz presente o desafio para a UNIR de elaborar um Projeto de QVT que possa transformar as situações no cotidiano da atividade laboral que são fontes de mal-estar para os trabalhadores. Vislumbra-se como horizonte utópico um momento no qual os servidores consigam ter mais exemplos de vivências de bem-estar propiciado pela atividade de trabalho na universidade.

Para a administração pública, de maneira geral, considera-se que a pesquisa propicia o desenvolvimento de projetos de QVT em uma direção contrária às práticas tradicionais que apenas visam o bem-estar temporário ao ofertar atividades pontuais e que não modificam as causas do mal-estar no ambiente de trabalho. Assim, espera-se propiciar uma reflexão sobre a importância de pesquisar, propor e executar ações que possam reconhecer o sacrifício realizado pelos servidores no cumprimento de sua missão no serviço público federal.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E. L. Trabalho que dignifica ou que aliena? In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Saúde do trabalhador: saberes e fazeres possíveis da psicologia do trabalho e das organizações**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 2016. p. 57-66.
- DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez-Oboré, 2003.
- DEJOURS, C.; DERANTY, J. P. The centrality of work. **Critical Horizons**, v. 11, n. 2, p. 167-180, 2010. Disponível em: <<https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/181-%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%9A275/DejoursWork.pdf>>. Acesso em: 16. jun. 2017.
- FERREIRA, M. C. "Chegar feliz e sair feliz do trabalho": aportes do reconhecimento no trabalho para uma ergonomia aplicada à qualidade de vida no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.) **Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 40-53.

FERREIRA, M. C. Qualidade de vida no trabalho (QVT): uma alternativa em ergonomia da atividade para mudança sustentável nas organizações. In: TAVEIRA, I. M. R.; LIMONGI-FRANÇA, A. C.; FERREIRA, M. C. (Org.). **Qualidade de vida no trabalho**: estudos e metodologias brasileiras. Curitiba: CRV, 2015. p. 159-169.

FREITAS, K. S. **Prazer e sofrimento no trabalho**: um estudo com os servidores técnicos administrativos do IFTO - Campus Palmas. Dissertação (Mestrado Profissional). Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2015. Disponível em:
<<http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/101>>. Acesso em: 16. jun. 2017.

MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do Trabalho. In: CODO, W.; JACQUES, M. da G. (Org.) **Saúde mental e trabalho**: leituras. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 130-142.

PASCHOAL, T.; MEDEIROS, L. F. R. As ações de QVT aumentam o bem-estar no trabalho?: resultados de uma pesquisa exploratória em organizações públicas. In: TAVEIRA, I. M. R.; LIMONGI-FRANÇA, A. C.; FERREIRA, M. C. (Org.) **Qualidade de vida no trabalho**: estudos e metodologias brasileiras. Curitiba: CRV, 2015. p. 133-143.

RIBEIRO, C. V. S. **Trabalho técnico-administrativo em uma instituição federal de ensino superior**: análise do trabalho e das condições de saúde. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. 2011. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_696e95a0338e912a6bdb96b25a289665>. Acesso em 16. jun. 2017.

SZNELWAR, L. I.; UCHIDA, S.; LANCMAN, S. A Subjetividade no trabalho em questão. **Tempo Social**, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2011. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12650/14427>>. Acesso em: 16. jun. 2017

WHO. World Health Organization. **Promoting Mental Health**: Concepts, Emerging Evidence, Practice: Summary Report. Geneva: World Health Organization, 2004. Disponível:
<http://Www.Who.Int/Mental_Health/Evidence/En/Promoting_Mhh.Pdf, 68.
<https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2004.00268.x>>. Acesso em: 16. jun. 2017

PARTE VII

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, INCLUSÃO E INOVAÇÃO

23 Artigo Científico - **Gestão pública e tecnologia da informação: o uso do sistema de gestão de atividades integradas em universidades públicas**

Gisélia de Jesus D. P. Alexandre¹

Sanmya Patrícia Silva Santos²

RESUMO: O avanço tecnológico possibilitou às Instituições de Ensino Superior modernizarem suas práticas, adotando sistemas de gerenciamento de informações que podem melhorar os processos para tomada de decisão, a integração das ações e a qualidade dos serviços prestados. O Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas utilizado por diversas instituições é um exemplo dessa prática. Este artigo tem como objetivo identificar qual tem sido o impacto da utilização dessa ferramenta para as tarefas administrativas na gestão de serviços no âmbito público. O presente estudo tem caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, utilizando-se a pesquisa bibliográfica feita em diversas fontes. Verificou-se que a implantação do referido Sistema aponta resultados mais eficientes para a gestão universitária, contribuindo para o desenvolvimento e integração das atividades administrativas, agilizando processos e facilitando a comunicação entre os setores e terá maior aproveitamento com maior capacitação dos recursos humanos.

Palavras-chave: Gestão. Tecnologia. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia influenciou no funcionamento das organizações desde a Revolução Industrial. Da máquina a vapor no século XVIII à criação do computador no século XX, o desenvolvimento tecnológico foi a plataforma básica que impulsionou as organizações e permitiu a consolidação da globalização.

Através da tecnologia “a vida do administrador foi facilitada ao dispor, de maneira integrada, inteligente e em tempo real, todas as informações a respeito de tudo o que se passa

¹ Mestranda em Gestão Pública (UFPI), Especialista em Biblioteconomia (Faculdade Internacional Signorelli), Graduada em Biblioteconomia (UFMA). Bibliotecária da Universidade Federal do Piauí. E-mail: giselap@yahoo.com.br

² Especialista em Gestão e Auditoria Governamental (UESPI), Graduada em Ciências Contábeis (UFPI). Técnica Administrativa da Universidade Federal do Piauí. E-mail: sanmya@ufpi.edu.br.

dentro da organização e ao seu redor”. (CHIAVENATO, 2014, p. 426). De forma geral, as tecnologias da informação estão presentes em todos os setores da vida social e conforme salienta Perrenoud (2000, p. 12), “elas transformam não só a nossa maneira de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar”. A tecnologia da informação (TI), conforme Laudon e Laudon (2011, p. 410), são todas as “tecnologias de hardware e software de que uma empresa precisa para atingir seus objetivos organizacionais”.

A realidade mostra uma transformação no modelo de gestão que antes era tradicionalista, burocrático, conservador, governamental e resistente às mudanças, adaptado para um modelo de administração pública cujos princípios são voltados para resultados e tendo como foco as demandas da sociedade. O uso de sistemas tecnológicos de gerenciamento de informações em organizações está atrelado ao seu uso estratégico para melhoria da eficiência, com menos estresse e mais produtividade para as ações.

A transformação organizacional é intensificada pelo uso de novas tecnologias de informação (CASTELLS, 2007). As organizações precisam utilizar seus recursos de modo eficiente para a consecução de resultados, pois deixará de existir quando se tornar ineficaz (OLIVEIRA, 2009). Porter (1989), afirma que a inovação tecnológica pode trazer vantagem competitiva ao penetrar na cadeia de valores de uma empresa.

Algumas pesquisas se dedicaram ao estudo da gestão e do gerencialismo com a aplicação da TI nas instituições de ensino superior (IES), conforme visto em Ribeiro (2013), Souza (2013) e Kaufmann (2005).

As IES seguem um referencial gerencialista para a prestação de serviço educacional, com um público que se beneficia e busca a qualidade, a rapidez dos processos, a comodidade e a satisfação para obterem melhor desempenho. Diante desse contexto, quais são os resultados alcançados com a implantação de sistemas para integração de atividades na gestão de serviços em IES?

Constitui-se objetivo principal deste estudo analisar os resultados da implantação de sistemas de informações gerenciais em organizações de ensino superior, buscando identificar qual tem sido o impacto da utilização dessa ferramenta para as tarefas administrativas nas IES.

A importância desta pesquisa justificou-se em contribuir com a construção de um referencial sobre estudos que demonstrem o cenário de adaptações inerentes às mudanças da modernização administrativa com o investimento em TI e também pela ausência de estudos acerca dos resultados da aplicação de TI em IES.

Esta pesquisa, que possui caráter exploratório, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e procedeu-se um levantamento de estudos que demonstraram resultados acerca do uso do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), que vem sendo implantado para o desenvolvimento de atividades administrativas no âmbito de algumas universidades públicas, a saber, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Proceder-se-á, portanto, com uma revisão de literatura com a apresentação de ideias e conceitos de alguns estudiosos da temática de gestão no setor público, gestão universitária e sistemas de informação, tais como: Nunes (2010), Buenos Ayres (2006, 2013), Sales (2015), Chiavenato (2014), Castells (2007), Bento (2003), Silva e Sarraceni (2012) dentre outros autores.

2 GERENCIALISMO E A GESTÃO PÚBLICA

As transformações do papel do Estado podem ser compreendidas a partir da evolução da gestão pública e do papel dos governos (SANTOS, 2006). Conforme Nunes (2010), a Reforma Gerencial da Administração Pública Brasileira se estabelece com o governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), objetivando: maior flexibilização da estrutura e funcionamento das organizações públicas, implementação do sistema de carreiras, descentralização, responsabilização dos cidadãos nos processos de gestão do Estado, entre outros fatores. Conforme bem coloca Chiavenato (2014, p. 108), a Administração Pública Gerencial emerge,

[...] como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade de serviços, tendo o cidadão como beneficiário – torna-se, então, essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente por valores como a eficiência e qualidade na prestação de serviços e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. (CHIAVENATO, 2014, p. 108).

No paradigma gerencial a legitimidade da ação do estado está em crescente subordinação aos fundamentos lógicos da racionalidade econômica ditada pelas organizações mercantis, e se caracteriza pelos seguintes traços distintivos: gestão por objetivos; predomínio da eficiência sobre a efetividade; legitimidade fundada sobre a eficácia das ações

implementadas; transgressão ao princípio da hierarquia; raciocínio sintético, sistemático e teleológico; foco na demanda; descentralização e flexibilização administrativa e avaliação *a posteriori*. (BUENOS AYRES, 2006).

Dessa forma, em busca de responder ao modelo atual de administração pública, consoante aos inúmeros conceitos encontrados na literatura a respeito da gestão pública cumpre enfatizar o conceito de fácil entendimento encontrado em Buenos Ayres (2013), no qual gestão é o “[...] ato de gerir a atuação da administração [...]; ação de coordenar, com eficácia, eficiência e efetividade, as atividades de agentes, de órgãos e de entidades segundo os ditames dos interesses genuinamente públicos [...]”. (BUENOS AYRES, 2013, p. 76). Para tanto, conforme acrescenta Santos (2006), os fins da gestão pública resumem-se no objetivo único de trazer o bem comum à coletividade, não podendo deste vir a se afastar, pois para isto foi instituído pela comunidade para alcançar o bem-estar social. Para tanto, a gestão pública norteia-se dos princípios constitucionais (Art. 37 da Constituição Federal) da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Nesse contexto, percebe-se, conforme se avança nos estudos sobre a área, uma preocupação dos implementadores de políticas públicas em equilibrar ações democráticas em estruturas burocráticas, como sugere Rezende (1998, apud SANTOS, 2006, p. 5), sendo esta questão analisada “a partir de modelos analíticos, de inspiração econômica, da teoria da escolha pública – que rejeita a burocracia – até modelos institucionalistas”, os quais defendem que as instituições podem compatibilizar burocracia e democracia. Sendo que a democracia implica a participação cidadã, a tarefa da gestão pública é complexa nesse modelo da nova administração, tendo em vista que a percepção do usuário acerca das ações dos gestores também a molda.

3 A GESTÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO GERENCIALISMO

O objetivo da gestão universitária está relacionado à melhor maneira de aproveitar os recursos humanos, físicos e financeiros de uma instituição para o cumprimento de sua missão. (SILVA; SARRACENI, 2012). Sendo assim, à gestão compete otimizar meios para produzir os serviços típicos deste setor que são principalmente os serviços educacionais, os serviços à comunidade e o desenvolvimento de pesquisa, com custos e prazos viáveis. Esta orientação surge a partir de 1998, através da Emenda Constitucional nº 19 de 05 de junho/98, que

estabelece o princípio da eficiência nos serviços públicos, onde as organizações precisaram reorientar sua missão e seus objetivos aos princípios do gerencialismo. (BRASIL, 1998).

Sendo assim, a gestão universitária tem sido influenciada pelas mudanças ocorridas nos últimos tempos, advindas da conjuntura econômica, social, política e educacional, com a inserção de eventos legais entre os quais, podemos citar a Constituição de 1988, a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), dando ênfase ao planejamento estratégico, na forma de um documento intitulado “Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)”, que passou a integrar o processo avaliativo das Instituições de Educação Superior. Vigente ao Decreto nº 5.773/06, de 09 de maio de 2006, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”, o PDI se constitui:

[...] o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às estratégias para atingir suas metas e objetivos, à sua estrutura organizacional, ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. (BRASIL, 2016, p. 10).

Todos esses eventos alteraram o perfil da educação brasileira e sua oferta, culminando em políticas expansionistas para abertura de vagas e reestruturação das universidades públicas as quais modificaram por completo o cenário das instituições de ensino superior no Brasil.

3.1 O USO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO GERENCIAIS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS

A sociedade da informação remonta à expansão e reestruturação do capitalismo desde a década de oitenta. Segundo Werthein (2000, p. 72),

[...] as novas tecnologias e a ênfase na flexibilidade – ideia central das transformações organizacionais – têm permitido realizar com rapidez e eficiência os processos de desregulamentação, privatização e ruptura do modelo de contrato social entre capital e trabalho característicos do capitalismo industrial.

São características fundamentais da sociedade da informação ter a informação como sua matéria prima; alta penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias; predomínio da lógica de redes; flexibilidade; crescente convergência de tecnologias. (CASTELLS 2007).

No Brasil, através do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação foi publicado o chamado Livro Verde nos anos 2000, a fim de impulsionar a sociedade da informação. O Livro traz ações para o acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimento de novas aplicações (SOBREIRA NETO; ZULIANI, BRAZ, 2003). Pode-se dizer que a informação e o conhecimento são a base das relações nesta sociedade tal qual se configura, globalizada, associada às tecnologias da informação, na qual os sistemas de informação são importantíssimos como ferramentas para que as empresas, as organizações se estabeleçam.

Nesse sentido, Oliveira (2008) define os sistemas de informações gerenciais como processos utilizados para transformar dados em informações que auxiliem no processo decisório da empresa. Basicamente os sistemas de informações gerenciais são conjuntos de dados que são transformados em informações organizadas e estruturadas de forma que possam ser utilizadas para dar suporte ao processo decisório da empresa, proporcionando, ainda, sustentação administrativa para aprimorar os resultados esperados.

A tecnologia da informação possui determinadas funções, desde monitorar, integrar, otimizar, reduzir custos, facilitar a guarda e recuperação de dados e informações bem como agregar e inter-relacionar dados/informações e minimizar o tempo de resposta do subsistema de controle.

Nesse sentido, segundo Buenos Ayres (2006), como característica da administração gerencial há o predomínio da eficiência sobre a efetividade, com este modelo de gestão em voga perseguindo a eficiência, ou seja, a racionalização ou adequação dos meios empregados em função dos fins perseguidos.

Nesse contexto, os sistemas de informação para integração das atividades administrativas de universidades públicas estão cada vez mais sendo utilizados, sendo possível observar-se que há uma tendência para a aquisição de softwares para gerenciamento de informações acadêmicas, a qual tem sido uma ação inovadora da gestão para modernização e integração de atividades adotada pelas universidades em todo o país, buscando a eficiência e a eficácia de seus serviços. Este cenário se estabelece em meio à escassez de recursos pertinentes à realidade de universidades públicas brasileiras e que muitas vezes se constitui a causa da introdução tardia de inovações tecnológicas, contribuindo para o retardamento da inserção da universidade numa configuração imposta pelo próprio sistema social.

Entre os diversos sistemas que são encontrados no mercado, o Sistema Integrado de Gestão (SIG), desenvolvido a partir de 2004 pela Universidade Federal do Rio Grande do

Norte (UFRN), tem tido um grande destaque no mercado. Conforme informações contidas no Plano Diretor de Tecnologia da Informação da UFRN, disponível no site institucional, os Sistemas SIG foram desenvolvidos na própria universidade buscando atender suas próprias necessidades, com a colaboração de professores, servidores, alunos e ex-alunos dos cursos de computação da UFRN. Assim, foram desenvolvidos em 2004 o Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contrato (SIPAC), em 2006 o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e em 2007 o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH). O Sistema Integrado de Gestão surge a fim de interligar os módulos operacionais, completando-se com os módulos SIGAA (para área acadêmica ou fim), SIPAC (patrimônio, administração e contratos) e SIGRH (gestão e recursos humanos - área administrativa ou meio). Os sistemas utilizam-se da internet, cada um com seu portal, com a disponibilização de ferramentas necessárias para quem tem acesso.

No SIGAA, objeto desta pesquisa, alunos e professores interagem virtualmente através de opções como fóruns de discussão e turmas virtuais. Através dele os professores podem divulgar notas de avaliações, disponibilizar materiais, colocar um planejamento de aulas a serem ministradas, agendar as avaliações programadas para o semestre. Já os alunos têm acesso a essas informações de qualquer dispositivo com acesso a internet. Matrículas, trancamentos de disciplinas on-line, acesso aos documentos auto assinados, como históricos, com números de autenticação, são algumas das facilidades do uso dessa nova ferramenta.

Atualmente, ainda conforme informações do site institucional, o sistema da UFRN foi adquirido por diversas instituições federais e órgãos da administração pública, atendendo a 29 Universidades Federais, 09 Institutos Federais, 12 Órgãos Federais e 01 Órgão Estadual, totalizando 51 instituições cooperadas. A implantação de sistemas em universidades públicas está atrelada aos padrões de qualidade para o atendimento e modernização do serviço público, exigidos através de políticas superiores, adequando-se a esta nova realidade, onde novos comportamentos são dirigidos a todos os atores envolvidos e às suas formas de integração aos serviços prestados pela instituição. Essa ação muitas vezes requer uma mudança na própria cultura organizacional para sua utilização, ou gestão apropriada, com resultados concernentes ao esperado. Sendo assim, nas próximas linhas, serão elencados os resultados de duas pesquisas acadêmicas em instituições diferentes sobre a aplicação do módulo SIGAA, para que se possa fazer uma breve análise do estado de inserção desta ferramenta tecnológica nesse meio.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo possui caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura feita em livros, teses, dissertações, periódicos, documentos e relatórios disponíveis para pesquisa pública. Tais fontes, segundo Vergara (2004, p. 56), são os principais instrumentos para a coleta de dados neste tipo de pesquisa.

De acordo com Gil (2010, p. 27), “a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Após a escolha do objeto de pesquisa, por adequação, visto ser o SIGAA o sistema utilizado pelas pesquisadoras nas atividades administrativas da IFES da qual fazem parte, procedeu-se um levantamento de pesquisas científicas por meio da internet em repositórios institucionais, por escolha aleatória, que demonstrassem resultados acerca do uso do SIGAA.

Identificados os trabalhos os conteúdos foram analisados relacionando-se as ideias e conceitos de alguns estudiosos da temática de gestão no setor público. Foram encontrados dois trabalhos acadêmicos específicos sobre o SIGAA, considerados relevantes. Os trabalhos são da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), respectivamente, uma monografia de conclusão do Curso de Administração e uma Dissertação da Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Após a análise procede-se às discussões conforme são apresentadas a seguir.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa sobre o SIGAA propicia uma análise de sua utilização por instituições públicas. Para tanto, esta pesquisa identificou na UFPI o estudo monográfico de Azevedo (2015), a qual trata do impacto de sua implantação para os processos administrativos e fluxo de trabalho nos departamentos e coordenações de cursos de graduação do Centro de Ciências Humanas e Letras. A pesquisa identificou ainda o estudo dissertativo realizado por Souza (2013), na Universidade Federal do Ceará (UFC), no qual foi verificada a utilização do SIGAA por docentes de graduação. Em ambos os casos, o sistema é a ferramenta de tecnologia de informação utilizada, implantado para modernizar e integrar as atividades, oferecendo melhorias para a gestão.

Segundo Azevedo (2015), foram os problemas e as deficiências, caracterizados como a fragmentação dos sistemas, necessidade de automação, alto nível de retrabalho, elevado nível de erros na entrada dos dados, entre outros fatores que levou a equipe da UFPI em 2011 a buscar o SIGAA como alternativa para integração das atividades que até então eram feitas por sistemas independentes que não conversavam entre si.

Desta feita, nesta fase, segundo o pesquisador, as grandes barreiras foram as dificuldades dos responsáveis em assimilar as responsabilidades e a resistência a mudança, bem como a reduzida equipe de implantação. Com a pesquisa, Azevedo (2015, p. 48) constatou que o SIGAA “ainda não está plenamente adequado as demandas e necessidades dos usuários dos departamentos e coordenações de cursos de graduação” sendo aconselhável “a elaboração de um plano de ação que objetive a minimização dessas deficiências ou mesmo sua erradicação”. Aponta como pontos primordiais o treinamento e a inclusão de todos os usuários para conhecimento das funções do sistema. Nesse sentido, Baptista (2007), tratando das etapas de implantação de ações dentro de um planejamento, assegura que na fase de implementação as resistências às modificações são comuns, “podendo ser diminuída por um trabalho inicial de interpretação e de troca de opiniões que venha resultar na compreensão e assimilação das novas propostas e das novas medidas”. (BAPTISTA, 2007, p. 106).

Na UFPI, segundo destaca Azevedo (2015, p. 40),

O SIGAA vem sendo utilizado por todos, em praticamente todas as atividades, seja de consulta da localização de um processo por um técnico, passando pelo controle do trabalho e frequência dos funcionários das coordenações de graduação e departamentos pelos chefes, a obtenção de informações relacionadas aos alunos para a formação das ofertas de disciplinas pelos coordenadores.

Pode-se observar ainda que a pesquisa identificou a necessidade de uma linha direta e menos burocrática para sugestões e reclamações, a disponibilidade de dados estatísticos sobre o desempenho dos cursos, a carência de pesquisas sobre satisfação de usuários e motivos de recusa de parcela de usuários em utilizar o sistema de forma efetiva e ainda o maior uso do sistema pelos que possuem mais altos cargos na gestão.

Na UFC, de acordo com a pesquisa realizada por Souza em 2013, junto aos professores de departamentos para verificar o uso do SIGAA por docentes da graduação, há uma grande necessidade de treinamento para incentivar o seu uso, que é precário.

Ambos os estudos são de grande importância para diagnosticar os impactos para os serviços advindos com a implantação de novas tecnologias. Através desses resultados pode-se

perceber que é unânime a solicitação por maiores treinamentos para o uso do sistema e até mesmo campanhas de incentivo ao uso, como bem coloca Souza (2013). Aliado à falta de interesse, a falta de treinamento, problemas técnicos como a lentidão ou falhas da internet causam aversão a sua utilização. Segundo Graeml (2003 apud AZEVEDO, 2015), novas tecnologias introduzidas na organização exigem dos funcionários, devido aos impactos que estas causam, uma reeducação efetiva, tendo em vista a existência de paradigmas a serem superados.

Entretanto, pelas pesquisas arroladas, foi possível ver que o sistema consegue reduzir tempo, oferece economia do uso de papel, agilidade de processos, diminuição da burocracia, informações mais claras. Apesar das dificuldades ainda encontradas, esses todos são fatores que favorecem a gestão no modelo gerencial. Como assinala Nogueira (2005), a inovação tecnológica pressiona fortemente a gestão, embora em um movimento paradoxal entre a rapidez esperada dos procedimentos e a lentidão dos ritos e ritmos burocráticos, os quais independem das tentativas de modernização da burocracia. Como bem coloca:

Não é por outro motivo que a gestão empresarial e a gestão típica do setor público estão enveredando pela trilha da assimilação de tecnologias da informação e da adoção de mil e uma formas de “governo eletrônico”, com as quais procuram responder a demandas com maior rapidez [...]. O ideal do cidadão atual – a expressão de sua consciência possível, digamos assim – é encontrar, do outro lado do balcão um servidor que reúna a isenção, a impessoalidade e a presteza técnico-normativa do burocrata com a agilidade, a iniciativa e a criatividade do gerente moderno. (NOGUEIRA, 2005, p. 124).

A tecnologia desenvolvida pela UFRN demonstra o potencial inovador e criativo da universidade brasileira. Unir um acompanhamento por parte da equipe originalmente gestora, treinamentos ou capacitação periódica das equipes gestoras locais, certamente poderá potencializar a integração proposta e a qualidade dos processos.

As universidades antes de serem submetidas às avaliações dos qualificadores ministeriais são colocadas à avaliação do público, da comunidade acadêmica que no fim é aquela que dirá se os investimentos em tecnologia estão tendo retorno. Enquanto houver barreiras na comunicação via sistema, servidores sem capacitação em seu uso, incoerência e desencontro de informações, ou este não for suficiente para diminuir os impactos da burocracia nas tarefas administrativas, serão necessárias reavaliações e investimentos por parte da administração superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ideal de interatividade através da internet, com portais para prestação de serviços ao cidadão tem sido perseguido pelo governo brasileiro. A academia precisa acompanhar esse ideal, considerando que a universidade é a extensão da sociedade, mais que isso, é a produtora por excelência da pesquisa e da ciência. Deve-se, portanto, acompanhar as mudanças que se estabelecem com postura positiva e disponibilidade para participar enquanto cidadãos, das ações inovadoras que vem moldando a universidade pública, seu contexto e práticas.

A implantação do SIGAA e seu uso, conforme visto pelas pesquisas alcançadas neste trabalho tem sido um esforço das universidades no sentido de modernizar, dinamizar e integrar as tarefas administrativas. Tal intento notadamente se depara com as nuances da prática, sejam barreiras com a implementação, com aspectos burocráticos ou falhas de planejamento.

O objetivo deste trabalho foi verificar o uso do SIGAA através de pesquisas já feitas. Os poucos trabalhos encontrados demonstram que novas pesquisas são necessárias para verificação e aprofundamento de questões relacionadas ao uso efetivo das tecnologias para a gestão e assim como visto, sanar as necessidades relatadas nos trabalhos, direcionadas ao pouco uso do sistema por professores, falta de dados estatísticos disponíveis, falta de pesquisa sobre satisfação de usuários, maior uso pelos que possuem mais altos cargos na gestão. Portanto sugerem-se novas pesquisas incluindo outras instituições e com outros sistemas.

A razão para o investimento em aquisição de sistemas de TI na administração pública está relacionada aos resultados esperados no sentido de oferecer melhorias aos processos administrativos. Portanto, é necessário que os sistemas sejam bem trabalhados e bem aproveitados como instrumentos inerentes à própria dinâmica do trabalho moderno.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Francisco Felipe Sousa de. **Análise da importância de um sistema de informação em atividades administrativas**: um estudo de caso em uma universidade pública. 2015. Monografia (Graduação em Administração) - Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento social**: intencionalidade e instrumentação. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2007.

BENTO, Leonardo Valles. **Governança e governabilidade na reforma do estado**: entre eficiência e democratização. Barueri, SP: Manole, 2003.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. 1998. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BUENOS AYRES, Carlos Antônio Mendes de Carvalho. **Administração no setor público**. Teresina: EDUFPI/UAB, 2013.

BUENOS AYRES, Carlos Antônio Mendes de Carvalho. A administração pública brasileira e as vicissitudes do paradigma da gestão gerencial. In: **Sociologia, problemas e práticas**, n. 51, p. 29-52, maio-ago. 2006.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 9. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KAUFMANN, Sandra Maribel Auler. **Tecnologia da informação em uma instituição de ensino superior**: fatores que influenciam sua utilização. 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LAUDON, Kenneth C; LAUDON, Jane P. **Sistemas de informação gerenciais**. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil**: clientelismo e insulamento burocrático. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2010.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Sistemas de informações gerenciais**: estratégicas táticas operacionais. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Diretor de Tecnologia da Informação**. Disponível em:
<www.ufrn.br/resources/documentos/planodiretordeti/PDTI%202016-2017.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTER, Michael E. **Vantagem competitiva**: criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **A gestão universitária**: um estudo na UFPA, 2001 a 2011. 2013. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SALES, Elana Carla de Albuquerque Silva et al. Governança no setor público segundo a IFAC – estudo nas universidades federais brasileiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 22., 2015, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** Foz do Iguaçu, 2015. p. 1-16.

SANTOS, Clezio Saldanha dos. **Introdução à gestão pública**. 2.ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2006.

SILVA, Heloisa Helena Rovey da; SARRACENI, Jovira Maria. Gestão universitária: liderança e princípios pedagógicos. **Universitári@**, São Paulo, v. 3, n.6, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.salesianolins.br/universitaria/artigos/no6/artigo9.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

SOBREIRA NETO, Francisco; ZULIANI, Devanir; BRAZ, Edson. **Tecnologia da informação e administração pública**: impactos da implantação do portal transacional de cadastramento de empresas no Estado de São Paulo. São Paulo: Bartira Gráfica e Editora, 2003.

SOUZA, Maria Naires. **Uso da tecnologia de informação e comunicação no ensino superior**: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFC. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

PARTE VIII

CULTURA E COMUNICAÇÃO

24 Artigo Científico - **Planejamento Estratégico aplicado à comunicação em universidades públicas: um processo em construção**

Ricardo Borges Oliveira¹

RESUMO: O presente estudo analisa o planejamento estratégico da comunicação organizacional no âmbito de quatro universidades públicas brasileiras, selecionadas a partir da avaliação no Ranking QS Top Universities (QS TOP UNIVERSITIES, 2016-2017). A metodologia utilizada foi a revisão de literatura e a análise documental, com o objetivo de investigar se essas IES públicas têm tratado a comunicação organizacional como uma ferramenta estratégica. A comunicação nas IES públicas precisa ser planejada e estruturada em uma perspectiva global, o que demanda articulação entre os seus setores, por meio de uma política de comunicação. No entanto, somente a implantação de uma política não se apresenta como suficiente. Assim, é fundamental a participação da comunidade acadêmica nessas discussões e a execução das metas definidas para o setor no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dessas instituições, na busca por melhores resultados na comunicação com o público interno e com a sociedade.

Palavras-chave: Comunicação. Planejamento. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais as organizações têm investido na comunicação para interagir com os seus públicos e alcançar os seus objetivos. Uma comunicação descuidada pode levar a um desgaste ou até à ruína da imagem de uma organização, pública ou privada. Dessa forma, as organizações precisam planejar estrategicamente a sua comunicação, visando ao alcance de seus objetivos maiores e à fixação dos seus valores (KUNSCH, 2003). Trata-se de um grande desafio, ainda mais quando nos referimos às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, em que não raro falta uma visão articulada das ações.

Para Kunsch (1992), as universidades deveriam repensar o seu modelo de comunicação. Segundo a autora, por mais que as IES brasileiras percebam a importância da

¹ Mestre em Gestão Pública (UnB). Jornalista da Universidade de Brasília (UnB), lotado no CPCE/UnBTV. E-mail: ricardoborges@unb.br

comunicação, a maioria dessas organizações não consegue se organizar de modo a realizar esse intento.

No presente estudo, a metodologia utilizada foi a revisão de literatura, em que se explorou a percepção dos teóricos da área a respeito do tema. Além disso, foi analisada a comunicação de quatro universidades públicas bem avaliadas pelo Ranking QS Top Universities (QS TOP UNIVERSITIES, 2016-2017), com o propósito de investigar se essas IES públicas têm tratado a comunicação como uma ferramenta estratégica. Nesse sentido, buscou-se analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dessas universidades públicas no que tange à comunicação organizacional.

Os dados foram coletados por meio de análise documental, com o levantamento de informações em portais da internet das universidades pesquisadas sobre a estrutura e a política de comunicação dessas instituições. A pesquisa documental levanta materiais que ainda não foram editados, ou que não receberam um tratamento analítico suficiente (GIL, 2008). O uso de documentos para a pesquisa aproxima o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os principais marcos teóricos do presente trabalho são os estudos pioneiros sobre comunicação organizacional integrada e planejamento da comunicação nas universidades públicas brasileiras dos professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) Margarida Kunsch e Gaudêncio Torquato do Rego.

2.1 COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

A comunicação organizacional envolve as diversas formas de comunicação utilizadas pela organização para interagir com os seus públicos. É responsável pela interação da organização com a sociedade, criando mecanismos para a validação pública de sua atuação (OLIVEIRA; PAULA, 2007). Trata-se de um processo que intermedeia o discurso da organização, ajusta interesses, controla os participantes internos e externos e promove maior aceitabilidade da ideologia organizacional. (TORQUATO DO REGO, 2015).

Cardoso (2006, p. 1.140) explica que a comunicação organizacional diz respeito a uma visão estratégica da comunicação.

A comunicação organizacional vem assumindo uma nova dimensão estratégica nas organizações que, como se vê, modifica paulatinamente antigos limites. A comunicação assume um papel muito mais abrangente, fazendo referência a tudo que diz respeito à posição social e ao funcionamento da organização, que envolve desde seu clima interno até suas relações institucionais.

O autor traça uma diferença da comunicação organizacional para a comunicação empresarial, esta última relacionada a uma abordagem mais instrumental do processo comunicativo.

Torquato do Rego (2015, p. 14) também prefere adotar o termo comunicação organizacional: “trata-se, afinal, de reconhecer a irrefutável realidade: a comunicação resvalou para outros terrenos e espaços, ampliando o escopo e adicionando novos campos ao território da comunicação empresarial”.

No próximo tópico será analisado o planejamento, nos níveis estratégico, tático e operacional.

2.2 O PROCESSO DE PLANEJAMENTO

O planejamento pode ser considerado como um processo, desenvolvido para o alcance de uma situação desejada de um modo mais eficiente, eficaz e efetivo, com a melhor concentração de esforços e recursos (OLIVEIRA, 2003).

Divide-se em três tipos: planejamento estratégico, planejamento tático e planejamento operacional (OLIVEIRA, 2003). O planejamento estratégico ocupa o topo da pirâmide da organização, caracteriza-se como de longo prazo e está presente em toda a organização (OLIVEIRA, 2003). Conforme Kunsch (2009), a concepção de planejamento estratégico está associada à administração estratégica e ao pensamento estratégico. Segundo a autora, a administração estratégica busca desenvolver o espírito crítico das pessoas que atuam na organização, visando alcançar novas soluções, com uma postura empreendedora.

O planejamento tático é criado em níveis organizacionais inferiores com a finalidade de usar recursos disponíveis para alcançar os objetivos esperados (OLIVEIRA, 2003). Busca atender a demandas imediatas, por meio de ações administrativas (KUNSCH, 2003). Já o planejamento operacional é um plano de curta duração, voltado para controlar as rotinas de uma unidade da organização, por meio de documentos escritos, metodologias e implantação (OLIVEIRA, 2003).

A seguir serão analisados os conceitos de planejamento no contexto da comunicação organizacional, para, então, dar início ao estudo da comunicação nas IES públicas brasileiras.

2.2.1 Planejamento Estratégico Aplicado à Comunicação Organizacional

O planejamento é essencial para o enfrentamento dos desafios, bem como para o aproveitamento de oportunidades comunicacionais. Nesse sentido, a organização moderna precisa planejar, administrar e pensar estrategicamente a sua comunicação (KUNSCH, 2003; Cardoso, 2006). Por meio da constante atenção aos ambientes interno e externo, o planejamento estratégico orienta as decisões sobre a missão, os objetivos, as metas e as estratégias da organização (ARAÚJO, 1996). Portanto, os profissionais da área precisam atentar para as oportunidades e os riscos do macroambiente (TORQUATO DO REGO, 2015).

Kunsch (2003) avalia que a comunicação estratégica agrega valor às organizações, auxiliando no cumprimento de sua missão, na consecução de seus objetivos maiores e na fixação dos seus valores, a partir de princípios éticos. Dessa forma, a comunicação deixa de ter uma função apenas tática e passa a ser considerada, de fato, estratégica.

Torquato do Rego (2015) apresenta algumas estratégias para a comunicação no âmbito das organizações, entre as quais: planejar a comunicação de maneira sinérgica e integrada, envolvendo os recursos comunicativos e as comunicações grupais e interpessoais; abrir e tornar mais equilibrados os fluxos de comunicação; valorizar e enfatizar canais participativos de comunicação; estabelecer uma identidade transparente e forte para projeção externa; criar uma linguagem sistêmica e uniforme, estabelecendo condições para uso e desenvolvimentos dos canais de comunicação; valorizar o pensamento criativo; e acreditar na comunicação como um poder organizacional, identificando-a como investimento, não como despesa.

Duarte e Monteiro (2009) defendem que a gestão da comunicação organizacional deve ser assumida por todos os seus membros, e não apenas pela cúpula diretiva da organização. Esses autores defendem a criação de uma consciência comunicativa, uma cultura organizacional que estimule a transparência, a confiança e a cooperação. Genelot (2001) reforça a importância do desenvolvimento de uma consciência estratégica, em que toda a organização divide a visão de futuro.

Na próxima seção será analisada a organização universitária, a qual possui modelo de administração distinto das empresas privadas. Tal compreensão é importante para a análise da gestão da comunicação no contexto das IES públicas.

2.2.2 Planejamento Estratégico nas Universidades

As universidades são consideradas um tipo peculiar de organização e isso conforma os seus processos administrativos, inclusive no que se refere ao processo de planejamento (ARAÚJO, 1996). Elaine Oliveira (1994) avalia que a organização universitária tem os seguintes elementos estruturantes da organização universitária: diversidade de fins – ensino, pesquisa e extensão; mensuração limitada, uma vez que os objetivos são aferidos de forma parcial; autonomia e dependência na relação com a sociedade, da qual depende economicamente, mas resguardada em função do prestígio; difusão da autoridade, com múltiplos centros de influência que escapam ao poder central; fragmentação interna, devido à elevada autonomia, baseada no profissionalismo, na especificação, na tradição e na própria natureza das atividades.

Segundo Araújo (1996), as características mais relevantes da organização universitária são as seguintes: elevado profissionalismo, pois as tarefas são preparadas por especialistas, que demandam autonomia no trabalho; decisões descentralizadas, o que leva a organização a crescer de forma desigual, ou seja, diferentes partes progridem de forma diversa, em circunstâncias específicas; coexistência de concepções distintas de universidade por parte das unidades que compõem a instituição.

Kunsch (1992, p. 23) destaca o papel fundamental da universidade para a construção da sociedade moderna: “Ela tem um compromisso com o passado, preservando a memória; com o presente, gerando novos conhecimentos e formando novos profissionais; e com o futuro, funcionando como vanguarda”.

Essas características, que fazem a universidade uma estrutura complexa e diferente de outras organizações, precisam ser levadas em consideração no planejamento estratégico da instituição. Bodini (1998) avalia que é possível as universidades adotarem o planejamento estratégico, desde que os gestores levem em conta que se trata de um sistema complexo. Para esse autor, é preciso reconhecer que a “clientela” desse sistema é a sociedade, que anseia por uma administração eficiente. Essa demanda crescente da sociedade tem levado as IES públicas a otimizarem os recursos disponibilizados pelo governo.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), percebeu a necessidade de que as IES incluam o planejamento estratégico, sintetizado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O artigo 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) relaciona os seguintes

itens que devem constituir o PDI das universidades: a) missão, objetivos, e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento; b) projeto pedagógico da instituição; c) cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos; d) organização didático-pedagógica da instituição; e) perfil do corpo docente; f) organização administrativa da instituição, identificando-se as formas de participação de professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento de alunos; g) infraestrutura física; e h) oferta de educação a distância.

Abrangendo um período de cinco anos, o PDI contempla o cronograma e a metodologia de implantação dos objetivos, metas e ações da instituição. Deve apresentar, ainda, um quadro com a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar a situação atual e futura. Dessa forma, o PDI torna-se um instrumento legal para a aferição da qualidade da gestão universitária.

No próximo segmento será analisada a comunicação estratégica em universidades públicas brasileiras, a partir de exemplos concretos.

2.3 COMUNICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

As universidades públicas, em tempos de prevalência de ideias que valorizam as atividades privadas, têm se preocupado em reconstruir a noção de público e conquistar a legitimidade no meio social (CASTRO, 2013).

Conforme Castro (2013), a universidade pública, pelas suas características e finalidades, não deve se subordinar a expectativas de retorno de investimento.

Kunsch (1992) ressalta que a universidade precisa estar consciente da sua missão e não se isolar do mundo contemporâneo. Para a autora, não há mais espaço para a concepção de serviços parciais de comunicação nas universidades, sem planejamento integrado e sem políticas de comunicação bem definidas.

No próximo tópico será analisada a estrutura de comunicação de conceituadas universidades públicas brasileiras, com foco no planejamento estratégico. O estudo tem como fonte as informações disponíveis nos portais eletrônicos dessas instituições.

2.3.1 Panorama da comunicação em universidades públicas brasileiras

Para identificar as instituições de ensino superior brasileiras mais conceituadas e bem avaliadas, será utilizado nesta pesquisa o ranking da consultoria britânica Quacquarelli Symonds (QS) 2016-2017. O Ranking QS Top Universities é um sistema de classificação internacional que permite detalhar e comparar as características de milhares de instituições de ensino superior (QS TOP UNIVERSITIES, 2016-2017).

Na metodologia empregada pela QS Top Universities para o ranking mundial, a reputação acadêmica responde por 40% do total. Os demais indicadores são: reputação dos empregadores, 10%; proporção de docentes por alunos matriculados, 20%; citações por faculdade, 20%; presença de estudantes internacionais, 5%; e presença de professores e pesquisadores estrangeiros, 5%. As universidades públicas brasileiras mais bem avaliadas por esse *ranking* internacional foram: a Universidade de São Paulo (USP), em 121º lugar; a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 182ª colocação e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 321º lugar. Será incluído no presente estudo a Universidade de Brasília (UnB), em 651º lugar, por ser o locus de atuação deste pesquisador (QS TOP UNIVERSITIES, 2016-2017).

A seguir buscar-se-á perceber se essas universidades têm tratado a comunicação organizacional como uma ferramenta estratégica.

2.3.1.1 Planejamento de Comunicação da USP

A gestão da comunicação da Universidade de São Paulo é de responsabilidade da Superintendência de Comunicação Social (SCS), criada por meio da Resolução n.º 3608, de 27 de novembro de 1989 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017b). Por meio da Resolução n.º 6.062, de 27 de fevereiro de 2012 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017c), foi criada seção que trata da Superintendência de Comunicação Social no Regimento Geral da USP. Segundo o artigo 38-A desse regimento, compete à SCS/USP planejar, implantar e manter as atividades de interesse comum relacionadas aos meios de comunicação da USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017d).

De acordo com o portal da SCS, a superintendência é um órgão de direção e serviço diretamente subordinado à Reitoria da USP. A principal atribuição da SCS é estabelecer as diretrizes de uma política global de comunicação para a USP, além de coordenar os serviços ligados a essa área (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017a).

A SCS concentra todos os meios e suportes de comunicação organizando-os em divisões: Audiovisuais; Mídias Online; Mídias Impressas; Radiodifusão; e Relações Públicas, Marketing e Publicidade. Dispõe, também, de uma Seção Técnica de Informática e uma Assistência Técnica Administrativa e Financeira.

O modelo de superintendência de comunicação vem sendo adotado por outras universidades públicas brasileiras, ao longo dos últimos dez anos. Tal modelo tem o propósito de proporcionar mais eficiência e sinergia nas ações comunicativas da instituição. Uma vez que os setores de comunicação da universidade estão integrados, é possível otimizar os recursos, evitar a duplicação de esforços.

Entretanto, as diretrizes gerais da comunicação da universidade ainda não estão claramente expressas em uma política de comunicação.

2.3.1.2 Planejamento de Comunicação da Unicamp

A Assessoria de Comunicação e Imprensa (Ascom) é a unidade responsável pelo relacionamento da Unicamp com a mídia externa e pela comunicação interna. A Ascom atua em três frentes de trabalho: as relações com a imprensa, em que faz o papel de mediadora entre a universidade, seus pesquisadores e os meios de informação; a difusão de pesquisas, ideias e tendências, por meio de publicação própria; a difusão de informações administrativas, acadêmicas e institucionais para o público interno, por meio de sinopses (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2017a).

Os principais instrumentos de comunicação da Ascom são: Agenda Unicamp, atendimento à Imprensa, blogs, cadastro de jornalistas, clipping, Jornal da Unicamp, Boletim Note Bem, portal Unicamp e perfis nas redes sociais. A Unicamp conta também com a Rádio e TV Unicamp (RTV), criada em 31 de março de 2004, por deliberação do Conselho Universitário. Em 2009 foi implantada a rádio web e, em 2010, começou a funcionar o circuito interno de TV da Unicamp, com recursos de hiperlinks. Trata-se de uma modalidade de mídia dirigida apenas à comunidade universitária (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2017c).

No Planejamento Estratégico (PLANES) da Unicamp constam duas áreas definidas como estratégicas para a universidade: Pesquisa e Extensão. Para a área de Pesquisa, foi definida como prioritários a comunicação institucional e cita o projeto de implantação da TV aberta da Unicamp (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2017b). Já para a área

de Extensão, foi apontada como estratégica a ampliação dos canais de comunicação e divulgação.

Conforme é possível perceber, os setores de comunicação da Unicamp não estão integrados por um órgão central, que possibilite a coordenação das ações e unidade visual.

2.3.1.3 Planejamento de Comunicação da UFRJ

De acordo com o portal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Coordenadoria de Comunicação Social (CoordCOM) é o órgão de direção e serviço subordinado à Reitoria, “atuando como mecanismo comunicacional integrador da universidade com as suas unidades acadêmicas e com a sociedade em geral” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017a). A principal atribuição da CoordCOM é propor e executar as diretrizes de uma política global de comunicação para a UFRJ, além de coordenar os serviços ligados a essa área.

Entre os veículos de comunicação da UFRJ para interagir com os seus públicos destacam-se: o Jornal da UFRJ, com tiragem de 25 mil exemplares; o UFRJ Notícias, boletim semanal com informações de interesse geral sobre a UFRJ; o Portal de eventos e a Web TV UFRJ, orientada para a produção de videojornalismo e produtos audiovisuais especiais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017a).

O planejamento estratégico da UFRJ está definido no Plano Diretor da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PD UFRJ 2020, aprovado pelo Conselho Universitário em 2010. No documento, são apontadas falhas na comunicação interna e externa e apontada a necessidade de investimento em novas tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, é previsto o desenvolvimento da Cidade Comunicativa, um espaço de livre conexão, em que seriam implantadas redes internas de rádio e TV (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017dc).

Verifica-se um empenho da gestão atual da UFRJ em definir uma política de comunicação social, com a realização de debates abertos à participação de toda a comunidade acadêmica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017b). A comunicação institucional da UFRJ encontra-se, portanto, em fase de reformulação.

2.3.1.4 Planejamento de Comunicação da UnB

A comunicação da Universidade de Brasília é formada por três setores: Secretaria de Comunicação (Secom), UnBTV e Rádio UnB. A Secretaria de Comunicação (Secom) é responsável por informar a comunidade interna e externa sobre a produção científica e cultural da universidade, por divulgar os atos da administração e por zelar pela imagem da UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2017c). A UnBTV é responsável por divulgar o ensino, a pesquisa e a extensão da UnB e difundir o conhecimento e a cultura (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2014a). A criação de uma Rádio UnB consta da estrutura organizacional da universidade. Conforme prevê o art. 41 do Estatuto da UnB, a emissora seria um dos órgãos complementares, além da TV (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011). A concessão da Rádio UnB foi obtida em 1986. Entretanto, devido a um impasse jurídico, a Rádio UnB ainda não está operando.

A atuação dos setores de comunicação da UnB tem sido marcada pelo isolamento, sem planejamento conjunto das ações, nem coordenação de esforços. Nessa perspectiva, a Vice-Reitoria da UnB instituiu, em 2013, comissão para apresentar um plano de articulação entre as unidades de comunicação da UnB.

O estabelecimento dessa política está previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UnB 2014-2017 e no planejamento estratégico da UnB. No documento, foi apontado como um dos objetivos o aprimoramento da comunicação institucional. Também foram definidas estratégias específicas na área de comunicação social, entre as quais: estabelecer política de comunicação e informação integradas; implementar a UnBTV em sinal aberto e a Rádio UnB, bem como a intranet (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2017b). A política de comunicação da UnB, portanto, ainda se encontra em fase de discussão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa qualitativa tem o propósito de examinar o panorama do planejamento estratégico aplicado à comunicação no âmbito das universidades públicas brasileiras. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura e uma análise da comunicação e do PDI de quatro universidades públicas brasileiras que obtiveram posições destacadas no Ranking QS Top Universities 2016-2017. Também foram coletadas informações disponíveis

nos portais dessas instituições. O propósito foi verificar se as principais IES públicas brasileiras têm se utilizado da comunicação como uma ferramenta estratégica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto da universidade pública, a revisão de literatura apontou que a instituição, pelas suas características, apresenta dificuldades para a efetivação do planejamento estratégico. Assim, faz-se necessário levar em conta que se trata de um sistema complexo, dinâmico, em que predomina a negociação na tomada de decisões (ARAÚJO, 1996; BODINI, 1998; OLIVEIRA, 1994).

Outrossim, foi possível perceber na presente pesquisa que as mais conceituadas universidades públicas brasileiras carecem de uma política de comunicação que leve em conta essas características da própria instituição e possibilite estabelecer as diretrizes para a prática da comunicação integrada.

Nesse sentido, as IES públicas precisam conceber e executar estratégias comunicacionais que envolvam todos os participantes e setores da organização. Conforme Kunsch (2003), essa empreitada depende de três eixos: 1) pesquisa e construção de diagnóstico estratégico da organização; 2) planejamento estratégico da comunicação organizacional e 3) gestão estratégica da comunicação. Na primeira etapa, busca-se conhecer a missão, os valores e o ambiente no qual está inserida a organização. A segunda etapa envolve a definição da missão, da visão e dos valores da comunicação, estabelecimento de filosofias e políticas, determinação de objetivos e metas, esboço das estratégias gerais, relacionamento dos projetos e programas específicos e montagem do orçamento geral. Por fim, a gestão estratégica da comunicação é a fase de sensibilização, envolvendo a divulgação do plano, a implementação, o controle das ações e a avaliação dos resultados.

Entretanto, o planejamento estratégico da comunicação no âmbito das IES públicas brasileiras esbarra nos entraves que caracterizam a instituição, dentre os quais é possível destacar: a ausência de clareza sobre a missão, os objetivos e as metas da organização; a falta uma visão compartilhada da organização; a falta de percepção da importância de se institucionalizar o planejamento na universidade, pelo fato de o planejamento estar dissociado da gestão e pelo baixo envolvimento da comunidade acadêmica no planejamento; e a indefinição de alocação de recursos, o que gera insegurança e instabilidade (ARAÚJO, 1996).

Essas dificuldades indicam que é preciso aperfeiçoar o gerenciamento nessas instituições públicas, buscando criar as condições para a implantação do planejamento estratégico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento das ações se revela essencial nas organizações, públicas ou privadas, para o alcance das metas, dos objetivos e de sua missão. Afinal, já não há mais espaço para o improviso, em tempos de profundas transformações, que exigem respostas rápidas aos desafios que se impõem. Nesse sentido, a comunicação precisa ser percebida como estratégica, uma vez que exerce poder para o equilíbrio, o desenvolvimento e a expansão das organizações (TORQUATO DO REGO, 2015).

Diversos autores entendem a comunicação como um processo que dá forma e vida à organização. Entretanto, transformar a comunicação em uma ferramenta estratégica exige o desenvolvimento de uma consciência estratégica que permeie toda a organização (GENELOT, 2001). Portanto, a comunicação nas IES públicas precisa ser planejada e estruturada em uma perspectiva global, de modo a criar condições de interação entre as unidades e com o ambiente externo (KUNSCH, 2003).

Por fim, vale frisar que, se por um lado a comunicação das mais conceituadas universidades públicas brasileiras ainda não se configurou como uma ferramenta estratégica, por outro lado verifica-se, ainda que de forma incipiente, a busca por mais debate acerca do tema, com a participação da comunidade acadêmica e a definição de metas específicas para a comunicação no Plano de Desenvolvimento Institucional dessas instituições.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades? **Revista de Administração Pública**, v. 30, n. 4, p. 74-86, 1996.

BODINI, Vera Lúcia. Planejamento estratégico em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 18., 1998: **Anais eletrônicos...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1998. Disponível em: <www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGETP1998_ART139.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 10 jul. de 2017.

CARDOSO, Onésimo. Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 6, p. 1123-44, 2006.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Os desafios da Comunicação Pública na Universidade Pública, campus São Carlos da UFSCar, 2 dez. 2013. Palestra. Disponível em: <www.ccs.ufscar.br/relatorios/os-desafios-da-comunicacao-publica-na-universidade-publica/at_download/file>. Acesso em: 11 jul. 2017.

DUARTE, Jorge; MONTEIRO, Graça. Potencializando a comunicação nas organizações. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Comunicação Organizacional**: v. 2. Linguagem, gestão e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 333-359.

GENELOT, Dominique. **Manager dans la complexité** — réflexions à l'usage des dirigeants. 3. ed. Paris: Insep Consulting, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Universidade e comunicação na edificação da sociedade**. São Paulo: Loyola, 1992.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada**. São Paulo: Summus, 2003.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas**. Caetano do Sul: Difusão, 2009.

OLIVEIRA, Djalma Pinho Rebouças. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Elaine Lima de. **Revista Universidade – A Busca para Qualidade**. São Paulo: IBRAQS, 1994.

OLIVEIRA, Ivone de L.; PAULA, Maria Aparecida. **O que é comunicação estratégica nas organizações?** São Paulo: Paulus, 2007.

QS TOP UNIVERSITIES. **QS Latin American University Rankings – 2016-2017**. Disponível em: <<http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2017>>. Acesso: 10 jul. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

TORQUATO DO REGO, Francisco Gaudêncio. **Comunicações nas organizações**: empresas privadas, instituições e setor público. São Paulo: Summus, 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regime Geral da Universidade de Brasília**, publicado no DOU n.7, de 11/1/1994. Brasília: UnB, 8. ed., 2011. p. 7-28. Disponível em: <http://www.unb.br/unb/transparencia/downloads/regimento_estatuto_unb.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Quem somos** (2017a). Disponível em: <<http://www.unbvtv.br>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2017**. (2017b). Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/documentos/PDI/PDI_2014-2017.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Secretaria de Comunicação** (2017c). Disponível em: <<http://www.secom.unb.br>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Sobre a SCS** (2017a). Disponível em: <<http://www.scs.usp.br/?p=41>>. Acesso em: 10 jul. 2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução nº 3608, de 27 de novembro de 1989**. Dispõe sobre a extinção da Coordenadoria de Atividades Culturais (CODAC) e dá outras providências (2017b). Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-3608-de-27-de-novembro-de-1989>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução 6062, de 27 de fevereiro de 2012**. Altera dispositivos do Regimento Geral da Universidade de São Paulo (2017c). Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-6062-de-27-de-fevereiro-de-2012>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Regimento Geral da USP** (2017d). Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?cat=17>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Assessoria de Comunicação e Imprensa** (2017a). Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/imprensa>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Planejamento Estratégico da Unicamp – PLANES/Unicamp** (2017b). Disponível em: <<http://siplanes.unicamp.br/planes/PlanejamentoEstrategico/AprovadoCONSU2012.pdf>> Acesso em: 11 jul. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **RTV Unicamp** (2017c). Disponível: <<http://www.rtv.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Coordenadoria de Comunicação** (2017a). Disponível em: <<http://www.ufrj.br/coordenadoria-de-comunicacao-social>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Debate sobre Política de Comunicação da UFRJ** (2017b). Disponível em: <<http://www.eventos.ufrj.br/?event=debate-sobre-politica-de-comunicacao-da-ufrj>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano Diretor UFRJ 2020** (2017c). Disponível em: <http://www.ufrj.br/docs/plano_diretor_2020/PD_2011_02_07.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017..

PARTE IX

DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

25 Artigo Científico - **Gênero e diversidade sexual na formação do assistente social: análise do currículo do curso de serviço social da Universidade Federal de Campina Grande**

Thales Fabricio da Costa e Silva¹

RESUMO: A atuação dos profissionais Técnico-Administrativos em Educação (TAE) nas Instituições Federais de Educação (IFES) tem se configurado em um leque de possibilidades de intervenção nos contextos do ensino, pesquisa e extensão, em especial pelos que ocupam cargos de conhecimento especializado. Neste contexto, é possível a abertura ao diálogo entre os profissionais que ocupam estes cargos e os demais atores educacionais, especialmente quando se constata a necessidade de atualização curricular sobre alguns temas emergentes, como gênero e diversidade sexual. Este trabalho analisa e problematiza a implementação dos temas gênero e diversidade sexual no currículo de Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), à luz do conhecimento de um TAE que exerce a função de psicólogo. A metodologia utilizada foi a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, que estrutura o seu funcionamento. A partir da análise, percebe-se que os temas gênero e diversidade sexual são tratados de forma indireta em disciplinas obrigatórias e de forma direta nas disciplinas optativas, demarcando um lugar de quase invisibilidade dentro da formação profissional do assistente social. Mesmo habitando espaços fragilizados, a temática atravessa a formação e prática profissional destes egressos, reafirmando a necessidade de repensar o lugar ocupado neste currículo.

Palavras-chave: Diversidade Sexual. Currículo. Serviço Social.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças nos padrões da sexualidade humana influenciam diretamente o conceito de currículo e como a escola está estruturada para a (re)formulação dos papéis sexuais entre homens e mulheres. Há muito tempo já não se segue o padrão afetivo e comportamental entre

¹ Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFRN), Bacharel em Psicologia (UnP). Psicólogo da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: thalespsic@gmail.com.

meninos e meninas, principalmente no que se refere à linearidade entre sexo-corpo-gênero, este fator sugeria a necessidade de estabelecer novas prioridades no currículo escolar (BERMAN, 1976).

Ao longo deste tempo, o conflito de ideias acerca da relação gênero-diversidade-escola foi sendo acentuado e as discussões passaram a se tornar cada vez mais polêmicas, especialmente porque a presença do tema no espaço educacional ainda é caracterizada pela hegemonia de um modelo coercitivo e heteronormativo. Percebendo que tal paradigma de sexualidade e educação não mais corresponde à emergência humana, faz-se necessário problematizar essa relação e possibilitar novas formas de pensar a sexualidade humana e a sua inserção no interior dos espaços educacionais, da educação infantil ao ensino superior.

Os conceitos de sexualidade e currículo têm sido objeto de constantes discussões entre estudiosos, buscando a compreensão dos mesmos diante do aspecto dinâmico que os configura. No campo da educação, ambos se tornam ferramentas essenciais para entender o processo educativo, seja na forma como está estruturado (entendimento e aplicabilidade), seja na maneira como os agentes educacionais se empenham na transformação do processo ensino-aprendizagem (como os atores discutem, refletem e pensam a aplicação dessa temática).

No âmbito das Instituições Federais de Educação (IFES), um desses agentes é o Técnico-Administrativo em Educação (TAE), profissional que atua, sem prejuízo das atribuições específicas de cada cargo, no apoio ao ensino, pesquisa e extensão, através do planejamento, organização, execução e/ou avaliação das atividades propostas (BRASIL, 2005). Entre os cargos de atuação dos TAE, tem-se o cargo de psicólogo, responsável por, entre outras atribuições, avaliar, elaborar e intervir os/nos planos e políticas referentes ao processo educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino (BRASIL, 2005; CFP, 1992).

Assim, como problema desta pesquisa, questiona-se como a formação profissional do assistente social têm atendido às exigências educacionais atuais no que se refere aos temas gênero e diversidade sexual? Deste modo, considerando a possibilidade de contribuição do TAE (como agente ativo da realidade educacional) no processo de reflexão e construção do espaço escolar, este trabalho tem o objetivo de investigar como os temas gênero e diversidade sexual são implementados através do currículo do curso de graduação em Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), à luz do conhecimento de um TAE que exerce a função especializada de psicólogo.

Para isso, realizou-se uma pesquisa documental, na qual foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as ementas que compõe a grade curricular.

Esta produção torna-se relevante diante do reconhecimento de novas possibilidades de atuação dos Técnico-Administrativos em Educação das IFES, que, longe de desfigurar a carreira destes profissionais, permite uma reflexão acerca das possíveis contribuições no contexto de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior. Não menos importante, o trabalho também reflete a postura que a universidade tem adotado ao lidar com a diversidade, contribuindo para que o curso de graduação em Serviço Social do CCJS/UFCG desconstrua paradigmas voltados para a cultura conservadora, passando a promover a superação de qualquer forma de intolerância, entendendo e respeitando a diversidade em suas múltiplas faces e as variadas formas de expressão da sexualidade humana.

2 DIALOGANDO SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Mesmo num cenário de diversidades étnico-raciais, socioeconômicas, sexuais, culturais e de crenças, ainda não há, no imaginário do povo brasileiro, um pensamento hegemônico quanto à aceitação de viver e conviver com o diferente. Sujeitos que apresentam características que fujam de uma norma, forjada histórica e culturalmente, podem ser alvo de depreciações e perturbações no seu modo de vida. Essa problemática é enaltecida quando o assunto das diferenças perpassa a sexualidade humana.

Para Foucault (2009), a sexualidade é um dispositivo histórico, uma invenção social, que se constitui a partir dos múltiplos discursos sobre o sexo, configurando-se como campo prolongado do poder. Nesse sentido, corrobora as ideias de Ferrari (2011, apud FERREIRA, 2013), quando discute que a sexualidade é um conjunto de práticas e discursos em torno dos desejos, das afetividades, dos sentidos e sentimentos, dos gêneros e que atravessam e são atravessados pelo cultural e pelo social; sendo assim, pode-se dizer que ela não é natural e implica em investimento constante.

Historicamente, a sexualidade humana tornou-se um dispositivo de poder que se desenvolveu desde o final do séc. XVIII nas sociedades ocidentais modernas e se baseou na inserção do sexo em sistemas de controle e regulação social (FOUCAULT, 2009). Ao mesmo tempo, concebida como discurso, a sexualidade manifesta-se nos lugares, nos hábitos, nas pessoas e instituições, o que levou a formulação do que é possível e aceito.

Por um longo período, predominou a classificação da sexualidade a partir de fatores biológicos e patologizantes – já que as experiências sexuais estavam direcionadas para uma

perspectiva heteronormativa e toda vivência que distava desta regra era vista como “desvio sexual”. Porém, já não somos apenas heterossexuais ou homossexuais, somos também, em suas diversas formas de expressão, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais, entre outras. Mesmo diante deste (re)conhecimento, é notória a recusa, por boa parte da população, de outros modos de expressão do ser, desconsiderando que as múltiplas maneiras de viver a sexualidade simbolizam um novo modo de visualizar a relação gênero e identidade.

Ante o exposto, problematizar a diversidade sexual parece cada vez mais necessário, apropriando-a enquanto temática que deve ser inserida cada vez mais cedo nas rodas de conversa, nas famílias, nas instituições de trabalho e, principalmente, nos meios de formação educacional dos sujeitos (escolas e universidades).

3 ESPAÇOS EDUCATIVOS E DESIGUALDADE DE GÊNERO

A escola (concebida neste trabalho como o espaço educativo que compreende os vários níveis educativos, da educação infantil à formação superior) está atravessada por questões macropolíticas e por normas de outras organizações paralelamente importantes. Após a família, a escola é a principal instituição provedora da educação para os sujeitos, tornando-se reflexo do meio no qual está inserida e, muitas vezes, educa seguindo padrões sociais rígidos de equalização das diferenças, ainda marcada pelo ideal de escola que prevaleceu nos séculos XVIII, XIX e início do século XX e pelo modelo de produção de subjetividade capitalística (VEIGA-NETO, 2005).

Na tradição do pensamento educacional na modernidade, a escola é reconhecida como uma das principais agências sociais responsáveis por equacionar as tensões advindas da luta pela conquista e ampliação universal da cidadania, alimentadas pelos ideais de igualdade para todos. Deste modo, a intensificação da participação política e a garantia da igualdade social são questões articuladas à necessidade de promover o acesso e permanência dos indivíduos a uma educação de qualidade, em que pese esta educação como estratégia de acesso integral aos direitos e exercício pleno da cidadania.

Para a compreensão da articulação entre gênero, diversidade sexual e educação, precisa-se enxergar a educação numa perspectiva da prática humana para a sua própria formação e evolução, que reconhece a existência humana em seus mais variados contextos, construída sob os mais diversos dispositivos e instâncias, crenças, saberes e práticas. No entanto, ainda há dicotomias acerca do papel e função desempenhada pela escola, visto que ao

mesmo tempo em que possibilita ser um lugar de execução da educação de qualidade e promoção de cidadania, se configura como espaço ainda normatizante e controlador.

É incontestável que, assim como propõe Veiga-Neto (2005), a escola deve ser o espaço no qual cabem todos os mundos. E, nesse sentido, a escola constitui um local de encontros entre diversos sujeitos, vindos de várias configurações familiares, sociais e culturais. Há nesse espaço (ou, pelo menos, deve haver) uma constante troca de informações e experiências que juntas promovem, nos sujeitos ali presentes, afetações que vão perpassar outros cenários nos quais estes mesmos sujeitos transitam: sua casa, comunidade, trabalho, entre outros. Porém, como aponta Miskolci (2005, p. 14), ao mesmo tempo em que as preferências são construídas, “a escola tende a contribuir para que sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição”.

Nessa perspectiva, por ser integrada ao meio social regulamentador e normatizante, a escola acaba reproduzindo um contexto de preceitos valorativos que condenam sujeitos que divergem do padrão heteronormativo, contribuindo para a produção histórica de sujeitos intolerantes e preconceituosos. Somado a isso, a imersão em um processo político, histórico, social e cultural que ainda insiste em valorizar o homem, cristão, heterossexual e branco, acaba alimentando os rótulos e a postura de desrespeito, desvalorização e violação dos direitos dos que não atendem ao padrão desejado.

Assim, falar de gênero e diversidade sexual na escola passa a ser uma árdua tarefa, pois é necessária uma verdadeira transformação na forma de conceber a sexualidade humana que, mesmo diante de constantes e profundos estudos acerca da sua multicausalidade, ainda é rodeada de muitos tabus e tornou-se espaço – ilegítimo – à violação humana e institucional.

Visando a superação dessas problemáticas e reconhecendo o espaço escolar como uma oportunidade de transformação dessa amarga realidade, alguns novos discursos têm sido produzidos a fim de embasar políticas governamentais de educação que atendam a essas e outras necessidades da população e possam concretizar o ideal de escola que garanta a efetivação da cidadania. Uma das ações estratégicas recentes nesta perspectiva foi a realização da I Conferência Nacional de Educação (CONAE – 2010), que possibilitou a construção de deliberações para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) que, operado pelo Sistema Nacional de Educação (SNE), deve promover, entre outros eixos, o reconhecimento e a valorização da diversidade, com vistas à superação da segregação das pessoas com deficiência, das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual.

Tal princípio, aliado a outros que buscam superar as referidas desigualdades ainda presentes na sociedade e na escola, é a base para a consolidação de um SNE que articule os diversos níveis e esferas da educação nacional, por meio do debate público e da consonância entre Estado, instituições de educação, movimentos sociais e dispositivos de controle (como os conselhos), em prol de uma sociedade democrática, direcionada à participação e à inclusão (BRASIL, 2010). Nesse contexto, busca-se uma nova concepção de educação, que supere o velho fazer e reconheça as necessidades contemporâneas do aluno, da educação infantil ao ensino superior.

Embora o tema diversidade sexual tenha sido identificado nos documentos que referenciam a reestruturação do sistema educacional do Brasil nos últimos anos – como o Plano Nacional de Educação (vigência 2014-2024), na prática ocorre de maneira tímida e incipiente. Contribui ainda para tal constatação, por exemplo, a precária formação continuada de professores da educação básica que, segundo o Censo da Educação Básica realizado em 2015, é compreendida tanto pela pouca oferta de cursos sobre o tema quanto o interesse destes profissionais em realizá-los.

Percebendo que a composição do currículo, a formação e educação continuada de professores que atuam na educação básica não tem se configurado como fatores contributivos ao uso de temas transversais e indispensáveis à formação da criança e do adolescente e, quando o tem, faz-se de forma muito tímida, faz-se fundamental compreender se essa problemática tem se estendido à formação superior, em que é convencional reconhecer que há uma prioridade ao conhecimento específico da área de formação.

4 O CAMINHO DA PESQUISA

A maioria das pesquisas sobre a problemática discutida tem se dedicado aos estudos do currículo no nível básico de educação e, mesmo tendo crescido o número de pesquisas sobre o tema, os estudos apontam, como traz Ferreira (2013), que a fragilidade na inclusão do tema no currículo escolar leva a fortes questionamentos sobre o papel da educação, da escola e de seus profissionais no que diz respeito a práticas voltadas para a emancipação dos sujeitos e para a desnaturalização das desigualdades, comprometendo a compreensão da diversidade como base da estrutura social. Assim, buscando superar esse déficit nas pesquisas, buscou-se utilizar o espaço de trabalho do TAE em uma IFES como campo de investigação.

A metodologia deste trabalho baseou-se na pesquisa documental, especificamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social e o Projeto

Pedagógico do Curso (PPC) de Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que apresenta, entre outros aspectos, a base curricular e o ementário do curso - recursos fundamentais para a discussão em pauta. A escolha do currículo do curso de Serviço Social para esta pesquisa se deu pelo caráter sociopolítico, crítico e interventivo da profissão, alinhando-se mais a proposta do trabalho em comparação aos demais cursos ofertados pelo CCJS/UFCG.

A análise do conteúdo está composta pela leitura integral dos referidos documentos, realizando, inicialmente, a identificação de disciplinas que, na composição da sua nomenclatura, tenham relação com a proposta deste trabalho. Posteriormente, serão analisados os conteúdos das ementas curriculares para assegurar uma investigação mais completa. Para tanto, foram feitos dois tipos de levantamento: um por palavras-chave, no qual foram utilizados os termos “gênero”, “diversidade sexual” e “sexualidade” para identificar como se localizam no interior das ementas curriculares; o outro levantamento ocorreu pela leitura completa do conteúdo do ementário e a sua articulação com a bibliografia indicada, buscando sinalizar como o tema está distribuído ao longo do currículo proposto.

A pesquisa documental, segundo Silva e Grigolo (2002), é caracterizada como aquela direcionada a materiais que não tiveram uma análise aprofundada e visa selecionar, tratar e interpretar a informação bruta, com o fim de extrair dela sentido e valor. Nas discussões sobre sinônimos e diferenças nas nomenclaturas sobre os tipos de pesquisa, Appolinário (2009) aponta que o conceito de estratégia documental está relacionado ao processo investigativo que utiliza apenas fontes documentais, como livros, revistas e documentos legais.

Para Cellard (2008), o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador; ele é insubstituível em qualquer reconstituição referente ao passado, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conhecimentos, comportamentos, conceitos, mentalidades, práticas, entre outros.

Para alcançar os objetivos propostos pelo trabalho, a análise documental exigiu o atendimento às etapas processuais deste tipo de pesquisa, em especial a análise preliminar do documento que deve seguir os seguintes passos, como aponta Cellard (2008): avaliação do contexto histórico em que os documentos foram produzidos, os autores dos documentos e quais suas representações no meio, a autenticidade e a confiabilidade do texto produzido, a

natureza e o conteúdo encontrado no texto. Assegurada a análise preliminar, cabe agora produzir conhecimentos e possibilitar novas formas de compreender o fenômeno estudado.

5 O QUE DIZ O CURRÍCULO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DO CCJS

Para compreender a construção do currículo do curso de Serviço Social do CCJS/UFCG e realizar a análise a partir do conhecimento especializado do TAE, é necessário apresentarmos brevemente o que é o currículo, especialmente sob a perspectiva que o amplia para além do elenco de disciplinas que será ofertado durante o curso de graduação ou das séries escolares na educação básica.

O currículo é, ao mesmo tempo, uma ponte entre a cultura e as sociedades exteriores às instituições de educação e uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. Deste modo, ele é inerente a todas as instituições educacionais e se desenvolve de múltiplas formas, pois essas instituições trabalham e defendem uma cultura que se expressa por meio dele (ARROYO, 2015).

O mesmo autor ainda aponta que o currículo é tudo o que acontece na escola, pois é o conteúdo cultural que as escolas (e outros espaços educacionais) difundem, bem como se constitui dos efeitos que os conhecimentos produzidos provocam nos sujeitos. Nesta perspectiva, o currículo reflete todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar e exprime a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada espaço educacional. Por não ser um elemento neutro, através do currículo pode-se, por exemplo, reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Diante do exposto, o currículo é tido como espaço de construção e formação dos sujeitos, seus saberes e práticas, que compõe um espaço de luta e resistência nas relações de saber e poder. Desta maneira, faz-se necessário pensar o currículo nos cursos de formação de profissionais que lidarão diretamente com as demandas que envolvem a diversidade sexual – e outras, como é o caso dos egressos de Serviço Social.

O Curso de Bacharelado em Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) foi criado no ano de 2009, funcionando na cidade de Sousa, sertão paraibano. Segundo o PPC, o perfil do profissional de Serviço Social, na atualidade, exige, além dos conhecimentos sobre as expressões da questão

social, conhecimentos que forneçam a apreensão das relações sociais dentro de uma perspectiva de totalidade, bem como os subsídios teóricos para a sua formação profissional, possibilitando aos profissionais egressos avaliar e implementar as políticas sociais públicas.

Desde o seu surgimento no Brasil, em 1930, o Serviço Social tem conquistado legitimidade junto à sociedade brasileira por meio de uma intervenção profissional que, segundo Iamamoto (2009), atua nas manifestações mais contundentes da questão social, tal como se expressam na vida dos indivíduos sociais e diversos segmentos das classes subalternas em suas relações com o bloco do poder e nas iniciativas coletivas pela conquista, efetivação e ampliação dos direitos de cidadania e correspondentes políticas públicas. Contribui, também, para a consolidação da profissão no Brasil, a institucionalização das políticas sociais e de seus mecanismos regulatórios, principalmente após a Constituição Federal de 1988, que ampliou significativamente os espaços sócio-ocupacionais do profissional assistente social.

Observa-se que a dinâmica das contradições da realidade social e as respostas às questões sociais fornecidas pelo Estado tem imposto desafios ao cotidiano profissional do assistente social e, por conseguinte, à formação deste profissional. Assim, problematizar o lugar do gênero e da diversidade sexual no curso de Serviço Social configura uma necessidade mais que potente, sendo pertinente lançarmos um olhar sobre as diretrizes que norteiam o currículo do referido curso, no sentido de entender quais contextos demarcam a produção de saberes e verdades na formação dos assistentes sociais.

Vale considerar que a construção do currículo é referenciada por documentos legais, como a Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de Assistente Social; a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 15, de 13 de março de 2002, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social em todo o país; e a Resolução do CNE nº 02, de 18 de junho de 2007, que versa sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

5.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DO CONTEÚDO CURRICULAR

De acordo com as Diretrizes Curriculares, a organização curricular deve superar fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação

profissional. Segundo o documento, a estrutura curricular dos cursos de Serviço Social deve se sustentar em três núcleos de fundamentação da formação profissional: fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e os fundamentos do trabalho profissional (BRASIL, 2002, p. 2).

De acordo com o PPC, o curso de Bacharelado em Serviço Social do CCJS tem o objetivo de: formar profissionais com capacidade de analisar criticamente a sociedade brasileira e suas contradições; compreender as dimensões que atravessam o significado sócio-histórico do Serviço Social e o lugar da profissão na divisão social e técnica do trabalho; compreender os fundamentos históricos, teórico-metodológicos, éticos e políticos da profissão e seus processos de trabalho; identificar e analisar as requisições à profissão, construindo reflexões críticas que permitam oferecer respostas qualificadas às demandas profissionais; capacitar para elaboração, planejamento e execução de políticas sociais que permitam enfrentar as expressões da questão social.

Ao analisar os objetivos do curso e o perfil do egresso, percebe-se que há conformidade com o que é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares em seus três núcleos de formação profissional. Assim, em consonância com a proposta investigativa deste trabalho, cabe apresentar a avaliação feita pelo TAE-psicólogo acerca das disciplinas que integram cada um dos três núcleos de formação profissional integrantes do PCC de Serviço Social, buscando identificar como o tema gênero e diversidade sexual está presente.

No que se refere ao primeiro núcleo, que versa sobre os Fundamentos Teórico-metodológicos da Vida Social, apresenta um conjunto de conhecimentos que permitem ao estudante conhecer o ser social como totalidade histórica, fornecendo os elementos para a compreensão da sociedade burguesa. Nesta perspectiva, disciplinas introdutórias compõem a grade curricular e viabilizam discussões acerca do sujeito enquanto ser social.

No segundo núcleo, o de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, encontram-se disciplinas que remetem à compreensão das particularidades da formação social e econômica do Brasil, a constituição de seu processo de industrialização e urbanização, bem como as questões que dizem respeito à cultura, às relações sociais e à formação do Estado.

No terceiro núcleo, que integra os Fundamentos do Trabalho Profissional, encontram-se os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo.

Ao analisar os componentes curriculares através dos três núcleos, sejam eles obrigatórios ou optativos, identificou-se que há apenas no primeiro núcleo uma disciplina que aborda diretamente a temática “gênero” no contexto das relações familiares. Um dado relevante nesta análise é que a referida disciplina está incluída na grade curricular de forma complementar. Assim, faz-se fundamental apontar o lugar alternativo ocupado pela disciplina mencionada, reconhecendo que corre o risco de não ser selecionada pelos alunos e, deste modo, não ser incluída no rol curricular. Vale salientar ainda que a sua seleção ficará condicionada ao interesse individual do aluno ou às investidas dos docentes em discutir os referidos temas de modo transversal.

Ao efetivar a pesquisa por palavras-chaves em todo o ementário do curso, verificou-se a presença do termo “gênero” em duas disciplinas: Antropologia (obrigatória) e Família e Relações de Gênero (optativa). Naquela, ao discutir o campo teórico da Antropologia, a disciplina visa integrar às questões práticas ao conhecimento acerca de raça, etnia, geração, parentesco e gênero. Na segunda disciplina, o tema gênero está amplamente disseminado, na medida em que aborda as teorias sobre gênero, as relações de gênero no interior da família, as relações de gênero no Brasil contemporâneo e como a relação entre família e gênero está incluída na agenda das políticas sociais brasileiras.

Pelo exposto, identificam-se duas disciplinas que abordam o tema gênero, no entanto, a que apresenta a maior quantidade de conteúdo não é incluída como disciplina obrigatória na formação dos futuros profissionais. Salienta-se que a estruturação da disciplina mencionada atende às necessidades atuais de compreensão do aspecto gênero no seio familiar e social, bem como se destina a perceber como a discussão tem ganhado espaço na agenda das políticas sociais no país, reforçando a importância da sua presença no currículo. Já na disciplina de Antropologia, a discussão sobre gênero se apresenta de forma tímida, visto que compartilha espaço com vários outros temas, fazendo com que, embora também importantes, não favoreça um investimento maior na sua discussão.

Quanto às palavras-chaves “diversidade sexual” e “sexualidade”, não foram identificadas em nenhum momento dentro do ementário do curso.

Certo que a pesquisa apenas por palavras-chaves pode esconder conteúdos importantes da estrutura curricular, a segunda etapa de investigação pautou na análise do conteúdo de cada disciplina, tanto na leitura da ementa quanto na identificação das bibliografias que discutem o tema objeto desta pesquisa. Para tanto, foi feita a leitura individual do ementário e a identificação das discussões que envolvem direta e indiretamente o tema gênero e diversidade sexual.

Atualmente, na matriz curricular do curso de Serviço Social do CCJS/UFCG existem cinquenta e nove componentes curriculares, dos quais, através do segundo método de investigação, identificam-se cinco correlacionados à discussão sobre gênero e diversidade sexual: duas obrigatórias - Antropologia e Movimentos Sociais - e três optativas - Família e Relações de Gênero, Cultura Brasileira e Direitos Humanos.

O componente curricular “Movimentos Sociais” apresenta, entre os temas trabalhados, a articulação entre classes sociais e movimentos sociais e como esse fenômeno contribui para a compreensão dos novos sujeitos sociais e os movimentos sociais das minorias. Ao mesmo tempo em que a disciplina articula discussões sobre os movimentos sociais de modo histórico e generalista, viabiliza o debate sobre as novas inserções de grupos nestes movimentos, entre eles as minorias sexuais, de negros e pessoas com deficiências, contribuindo para a compreensão da luta pela consolidação da cidadania através das resistências desses grupos. A referida disciplina, como mencionada, é de caráter obrigatório e, deste modo, faz parte da formação de todos os egressos, marcando um espaço de discussão sobre o tema gênero na formação dos profissionais assistentes sociais.

O componente curricular “Direitos Humanos” objetiva o estudo da história dos direitos humanos, através das diversas abordagens teóricas, bem como a discussão dos direitos humanos na sociedade brasileira e suas legislações. Embora a ementa não apresente referência direta ao tema objeto de estudo, a bibliografia sugerida para a construção da disciplina aponta discussões que afetam a formação profissional, visto que aborda a origem e o reconhecimento do homem como sujeito detentor legítimo de direitos, interpretações acerca da dignidade humana e a efetivação de direitos para a promoção da cidadania.

De maneira mais indireta, pode-se destacar o componente curricular “Cultura Brasileira” como mais um contribuinte na marcação da discussão sobre gênero e diversidade sexual no currículo em questão. Embora a disciplina verse sobre os conceitos de cultura, as matrizes culturais brasileiras, a formação do povo, a diversidade de padrões culturais e étnicos, a cultura como objeto político e as políticas de igualdade racial – que de forma objetiva não fazem relação direta com o tema estudado, percebe-se que discutir a cultura permite refletir sobre aspectos que vão afetar a visão do profissional acerca do tema gênero, como a formação de identidades e subjetividades, construção de valores e políticas de igualdade x políticas de diferença.

A partir das identificações feitas acerca das disciplinas que compõem o currículo do curso e que fazem relação direta e indireta com o tema gênero e diversidade sexual, é preciso voltar o olhar para os processos históricos, políticos, econômicos e culturais que possibilitam

que uma determinada identidade fosse compreendida como legítima e não problemática e as demais como diferentes ou desviantes, devendo analisar também as formas como a escola tem lidado com essas questões.

Deste modo, surgem alguns questionamentos: em que medida o quantitativo de disciplinas listado é suficiente para efetivar a discussão sobre gênero e diversidade sexual no curso de Serviço Social do CCJS/UFCG? O lugar ocupado pelas disciplinas é estático? Por que um curso que busca entender as contradições e desigualdades apresenta um número restrito de disciplinas que discutem a realidade de contradições e desigualdades?

Ao mesmo tempo em que é necessário reconhecer que a análise da estrutura curricular do curso aponta, mesmo que de maneira tímida, caminhos e diálogos possíveis para a relação entre gênero, diversidade sexual e currículo, faz-se também importante indagar as motivações para que essas temáticas ainda não apareçam de forma mais clara ou efetiva nos componentes curriculares, se a grande maioria deles tem a intenção de refletir sobre a formação e prática de um profissional que lidará diuturnamente com as questões sociais em suas multifaces.

Considerando as competências e habilidades a serem desenvolvidas no estudante de Serviço Social e o lugar que o tema gênero e diversidade sexual ocupa no currículo de formação profissional, suscita-se a fragilidade na formação dos futuros assistentes sociais no que se refere à capacidade de compreender integralmente a sexualidade humana como fenômeno histórico, biológico, psicológico e, principalmente, social e, neste sentido, responder aos desafios que possam surgir em sua prática profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se um momento em que a eclosão de uma consciência plena sobre o ser humano e sua diversidade torna-se urgente, na medida em que a conquista da cidadania passa pela conscientização de que a sexualidade habita um corpo político e deve ser considerada em suas multifaces. A contestação da naturalização da diferença sexual, a presença de uma política sexual e dos dispositivos de sexualidade permite perceber que o que se nomeia de masculino e feminino são construções sócio-históricas, determinadas dentro de certo tempo e espaço, com variadas possibilidades de vir a ser. Assim, é necessário pensarmos em como os cursos de graduação em Serviço Social, para além do ofertado no CCJS/UFCG, estão comprometidos com essas questões, uma vez que existe um processo contínuo de formação de sujeitos que atuarão continuamente no meio social que forma e produz sujeitos.

Embora o PPC do curso de Serviço Social do CCJS/UFCG afirme que o egresso estará apto a atuar nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para o enfrentamento das desigualdades, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários no seio social, os egressos correm o risco de ter essa capacidade profissional comprometida diante da frágil inserção do tema “gênero e diversidade sexual” na estruturação curricular do curso.

Ao mesmo tempo, faz-se relevante considerar que a formação profissional do assistente social não se constrói única e exclusivamente a partir da estruturação do currículo objetivo, embora este deva ser a bússola para a consolidação das práticas pedagógicas. Ademais, levando-se em consideração que o espaço-tempo em que a aula é administrada é afetado por apontamentos, problematizações, contribuições, trocas de experiência, entre outros mecanismos de construção do saber que não estão necessariamente previstos no currículo formal, este aspecto dinâmico que caracteriza a aula oferece brechas para a implementação da discussão sobre o tema gênero e diversidade sexual nas disciplinas previstas no currículo e em outras que apresentem conteúdos correlatos.

Mesmo assim, com a presença de discussões indiretas em apenas duas disciplinas obrigatórias e a alocação de disciplinas mais específicas na grade optativa, há um significativo risco desses profissionais se pautarem pelo conhecimento do senso comum e relativizar aspectos ao tema que deveriam ser tratados com aparato teórico e metodológico próprio para a sua abordagem. É mais que necessário que os egressos deste curso mobilizem saberes e fazeres vinculados à realidade social em todos os contextos, especialmente os que são marginalizados pela presença de dicotomias, contradições e preconceitos acerca sexualidade multifacetada.

O reconhecimento desta fragilidade e a busca da sua superação na formação do assistente social possibilitará o acesso a um novo território de circulação de conhecimentos em que novas práticas e linguagens poderão ser produzidas no que diz respeito às questões culturais, às relações sociais de gênero e sexualidade no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, a pesquisa se colocou como problematizadora da relação entre o currículo do curso de Serviço Social do CCJS/UFCG e as questões de gênero e diversidade sexual, compreendendo que há uma necessidade de se empoderar do tema para alcançar o desenvolvimento das habilidades e competências propostas no curso. Além disso, foi um instrumento que expressou as possibilidades e potências da intervenção dos profissionais Técnico-Administrativos em Educação com conhecimento especializado no âmbito das Instituições Federais de Ensino.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Pobreza e Currículo**: uma complexa articulação. Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Módulo IV. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

BERMAN, Louise. M. **Novas prioridades para o currículo**. Trad. Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Globo/MEC, 1976.

BRASIL. **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. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005. **Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público**. 2005.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. – Brasília, DF: FNE, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil: Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações**. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 15, de 13 de março de 2002**. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre o real e o imaginário**: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 19. ed. Tradução M. T. Albuquerque e J. A. Albuquerque. São Paulo: Graal, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O serviço Social na cena contemporânea. In: FESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MILKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula (13-26). In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

SILVA, Marise Borba de; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para a iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II**. Florianópolis: Udesc, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Centro de Ciências Jurídicas e Sociais: Unidade Acadêmica de Direito e Serviço Social. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão (55-70). In: MACHADO, Adriana Marcondes (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

PARTE X

A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR, BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

26 Relato de Experiência - **Agenda ambiental na administração pública: experiência do centro de ciências jurídicas e sociais da UFCG**

Thales Fabrício da Costa e Silva¹

Jônica Marques Coura Aragão²

1 INTRODUÇÃO

O excessivo consumo dos recursos naturais, gerado pelas diversas demandas na administração pública e o dever constitucional de defesa e preservação do meio ambiente por parte do poder público brasileiro, levam a administração pública a assumir um papel estratégico na indução de novos referenciais de produção e consumo, orientados para a sustentabilidade, com a responsabilidade legal de contribuir no enfrentamento das questões ambientais. Convém, pois, apresentar como problematização desta pesquisa: a adoção sistematizada de um conjunto de práticas socioambientalmente adequadas, pensadas para a rotina do ambiente administrativo, poderia conduzir este espaço coletivo a um nível satisfatório de sustentabilidade? A título de resposta observa-se que essa adoção é factível, podendo alcançar os efeitos pretendidos no cenário da administração pública.

Desta forma, o Governo Federal, por meio do Ministério do Meio Ambiente (MMA), desenvolveu a Agenda Ambiental da Administração Pública (A3P), instrumento de gestão voltado para a sustentabilidade, cuja adoção pelos três Poderes Constituídos – Executivo, Legislativo e Judiciário, em seus diversos órgãos e setores administrativos, é voluntária, mas recomendada pelo MMA, objetivando, assim, fomentar a excelência na gestão, através de práticas cotidianas ajustadas às recomendações das normas ambientais.

Diante dessa necessidade, o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) fez adesão à proposta da A3P e o seu lançamento oficial aconteceu em 17 de março de 2016.

Considerando este cenário, o objetivo geral desta produção é demonstrar a relevância socioambiental da experiência de implantação da A3P no CCJS/UFCG, como estratégia de gestão voltada à sustentabilidade. São objetivos específicos: apresentar uma breve discussão

¹ Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFRN), Bacharel em Psicologia (UnP). Psicólogo da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: thalespsic@gmail.com.

² Doutora em Ciências Jurídicas e Sociais (UMSA/UFCG), Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (UFPB), Graduada em Direito (UFPB). Professora Adjunta II e Diretora do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da UFCG. E-mail: jonicamca@ufcg.edu.br.

sobre o cuidado socioambiental no âmbito da administração pública, identificar a concepção da A3P no serviço público brasileiro e, por fim, descrever a trajetória de implantação da agenda e a realização das ações desenvolvidas no primeiro ano de vigência da A3P no CCJS.

Para a abordagem do problema investigado será adotado o método indutivo e como método de procedimento será empregado o estudo de caso, com foco na experiência do CCJS. As técnicas de pesquisa utilizadas serão a revisão bibliográfica, a análise documental e a observação.

Os resultados desta produção apontam que o CCJS tem desenvolvido ações em três eixos temáticos da A3P, e que mesmo nessa fase intermediária de adesão à agenda, observa-se que as medidas daí decorrentes têm gerado um impacto positivo no contexto ambiental e nas relações humanas neste ambiente de trabalho.

2 POR QUE UMA AGENDA AMBIENTAL NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA?

A partir do levantamento realizado por Fernandes (2016), identifica-se que problemas como a carência da educação ambiental, desaparecimento de espécies, doenças evitáveis, superaquecimento, pauperização, entre outros fenômenos, fizeram com que a questão ambiental ocupasse lugar de destaque nos debates internacionais e também houvesse a consagração da proteção do meio ambiente no patamar constitucional da grande maioria das nações ao longo da história. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 225, estabelece que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Ademais, eventos e documentos nacionais e internacionais, como a Eco 92, o Protocolo de Quioto, a Rio+20, entre outros marcos históricos, trouxeram uma discussão profunda acerca da gestão ambiental, invocando a responsabilidade do indivíduo, da sociedade organizada e de Governos para a problemática resultante de atividades e ações do ser humano sobre o meio ambiente e suas possíveis soluções (ESPÍNDOLA et. al, 2017).

Este cenário tem propiciado uma série de discussões e estudos destinados à identificação de estratégias para o desenvolvimento social, econômico e, sobretudo, ambiental, levando em consideração a importância deste aspecto para a manutenção da vida

humana e das instituições em variados contextos. Assim, o aspecto ambiental passa a habitar um espaço prioritário nas organizações comprometidas com o desenvolvimento sustentável, tanto no âmbito público quanto privado.

Como base de apoio a relação entre organização e espaço socioambiental, Dias (2011) apresenta o termo *Tripple Bottom Line*, os 3Ps (*'people'* - pessoa, *planet* - planeta e *profit* – lucro), referindo-se a um conjunto de valores, processos e objetivos organizacionais que devem ser priorizados a fim de alcançar resultados em termos ambientais, econômicos e sociais. Na perspectiva de Leff (2001), tais resultados só serão alcançados a partir de uma racionalidade ambiental que atua como fenômeno paralelo nas organizações e que direciona o seu pensar e agir, figurando um elemento fundamental para o desenvolvimento da competência da sustentabilidade organizacional.

Nesse esteio da racionalidade ambiental, surge no Brasil a NBR ISO 14001, que tem como finalidade equilibrar a proteção ambiental e a prevenção de poluição com as necessidades socioeconômicas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1996). No contexto da gestão pública sustentável, dentre tantas temáticas legalmente resguardadas, como as Leis Federais nº 12.187/2009, nº 12.305/2010 e nº 12.349/2010, surge o Decreto nº 7.746/2012, que determina a adoção de iniciativas e estratégias de ação para a sustentabilidade pelos órgãos e entidades federais, dentre elas a A3P.

A A3P, criada em 1999 pelo MMA, inicialmente se configurou como um projeto que buscava a revisão dos padrões de produção e consumo e a adoção de novos referenciais de sustentabilidade ambiental nas instituições da administração pública. Em 2001, tornou-se um programa oficial do MMA, com o objetivo de sensibilizar os gestores públicos para a importância de incorporar princípios e critérios de gestão ambiental em suas atividades rotineiras. Em 2002, a A3P foi reconhecida pela UNESCO devido a sua capacidade de promover, no âmbito da gestão pública, a responsabilidade socioambiental, inserindo critérios de sustentabilidade nas atividades da administração pública (MMA, 2009).

O MMA insiste que é importante que as instituições públicas tenham participação efetiva no processo de construção e implementação de uma política de responsabilidade socioambiental e o Estado é o principal interlocutor junto à sociedade, possuindo uma ampla capilaridade e papel indutor fundamental para tornar as iniciativas atuais, e também as futuras, mais transparentes, estimulando a inserção de critérios de sustentabilidade em suas atividades e integrando as ações sociais e ambientais com o interesse público.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente produção trata-se de relato de experiência da implantação e implementação da A3P no CCJS/UFCG, sendo classificada como uma pesquisa qualitativa, considerando a necessidade de analisar e interpretar os fatos para se chegar aos resultados (RICHARDSON, 1999). Tem como método de abordagem do problema o indutivo e como método de procedimento o estudo de caso. As técnicas de pesquisa utilizadas são a revisão bibliográfica, a análise documental e a observação direta (GIL, 2008).

A pesquisa bibliográfica teve início com a seleção do referencial teórico, utilizando artigos científicos, livros e a Cartilha do MMA sobre a A3P. A análise documental se verifica mediante o estudo das normas federais e institucionais sobre o assunto. A observação direta, por sua vez, ocorreu sobre as ações administrativas e institucionais decorrentes da A3P.

O cumprimento das primeiras etapas de implantação da A3P no CCJS consistiu na criação da comissão gestora local, responsável pela implementação e acompanhamento do programa na instituição. Seguindo as normativas do MMA, a comissão da A3P no CCJS foi formada por servidores de diferentes setores da instituição e ficou encarregada de propor, implementar e monitorar as medidas de desenvolvimento da A3P, bem como controlar e divulgar as informações mais relevantes. Para o MMA (2009, p. 89), “a Comissão Gestora tem papel fundamental na implementação das ações da A3P, pois, através de seus membros, que são representantes dos diversos setores e áreas da instituição, o planejamento, a execução e o monitoramento dos resultados acontecem de forma participativa”.

Após a formação da comissão, ocorreu a realização do diagnóstico ambiental, que tem como objetivo direcionar as melhores medidas a serem implantadas na instituição, tomando por base levantamentos e pesquisas que considerem as necessidades da mesma, de forma a mapear seus gastos como um todo, bem como coletar informações relevantes e atinentes à A3P junto aos servidores (MMA, 2009).

A partir do diagnóstico (realizado através de consulta aos relatórios de gestão e diversos setores do CCJS, bem como da observação de práticas socioambientais por parte de servidores e alunos), foi verificado que o CCJS apresentava um índice elevado de consumo de recursos naturais e bem públicos (energia elétrica, água, copo descartável e papel, especialmente), não contava com um programa de capacitação voltado às questões ambientais e as ações direcionadas à qualidade de vida no ambiente de trabalho eram de caráter eventual.

Dito isso, como as ações da A3P devem atender a cinco eixos temáticos – licitações sustentáveis, gestão adequada dos resíduos gerados, uso racional dos recursos naturais e bens públicos, sensibilização e capacitação dos servidores e qualidade de vida no ambiente de trabalho – a comissão gestora local deliberou, a partir do diagnóstico, que o CCJS trabalharia com os três últimos eixos temáticos no primeiro ano de vigência da A3P, com duração de março de 2016 a março de 2017. Os três eixos foram escolhidos levando em consideração os resultados encontrados no breve diagnóstico anteriormente apresentado.

Após a formação da comissão gestora e a realização do diagnóstico ambiental, o próximo passo para a implementação da A3P consistiu no desenvolvimento de projetos e atividades consoantes aos eixos temáticos. As ações estão distribuídas por eixo, conforme apresentação que segue no texto.

3.1 USO RACIONAL DOS RECURSOS NATURAIS E BENS PÚBLICOS

Visando construir uma postura mais consciente do CCJS quanto ao consumo, algumas ações foram desenvolvidas na busca de garantir o uso racional dos recursos naturais e bens públicos, especialmente de copos descartáveis, papel, água e energia elétrica.

Quanto ao consumo de copos, foi feita a campanha “Adote um copo”, logo no primeiro mês de vigência (março de 2016), com a afixação de cartazes por toda a instituição para a estimulação do uso consciente de copos descartáveis, e a distribuição de copos permanentes (em material acrílico) para todos os servidores dos setores administrativos.

Sobre o consumo racional de papel, ocorreu, durante todo o ano, a campanha de conscientização dos servidores para a realização de impressões em formato frente e verso (sempre que possível) em todas as ilhas de impressão no CCJS. Além disso, foi estabelecido um maior controle na quantidade de impressões no setor de aulas, especialmente com os professores, aos quais foram estabelecidas cotas mensais de impressão, visando sempre o uso abaixo deste limite. Além disso, foi feita uma mobilização com os profissionais de todos os setores para a adoção do lema “Pense bem antes de imprimir” em suas mensagens eletrônicas.

Quanto ao consumo consciente de energia elétrica, ocorreu sensibilização de todos os servidores e alunos à redução dos gastos com energia elétrica, com cartazes estimulando o desligamento de equipamentos quando da ausência e fechamento dos setores de trabalho e aulas. Quanto à água, ocorreu: a perfuração de poço artesiano; a captação, armazenamento e uso de águas pluviais através do projeto de drenagem; e irrigação das plantas por gotejamento.

3.2 SENSIBILIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES

Segundo o MMA (2009), o processo de sensibilização e capacitação dos servidores envolve a realização de campanhas que busquem chamar a atenção para temas socioambientais relevantes, esclarecendo a importância da adoção de medidas socioambientais e os impactos positivos da adoção dessas medidas para a sociedade. Neste sentido, foi criado o projeto “A3P Capacitar”, que visa à realização de ciclos de capacitação para servidores terceirizados, técnico-administrativos e professores do CCJS, com temas que incluem aspectos socioambientais e laborais. Neste período de vigência, foram realizadas capacitações relacionadas às temáticas “proatividade”, “eficiência, efetividade e eficácia”, “organização e bom uso do tempo no trabalho”. Somado às capacitações, as ações acerca do uso racional dos recursos naturais e bens públicos também compreenderam ações de sensibilização dos servidores.

3.3 QUALIDADE DE VIDA NO AMBIENTE DE TRABALHO

Muitos autores já pesquisaram e conceituaram o termo “qualidade de vida no trabalho” e não cabe neste trabalho uma definição exata e estanque acerca deste aspecto. Porém, adotou-se a discussão trazida na cartilha da A3P do MMA (2009, p. 43), que aponta que “a qualidade de vida visa facilitar e satisfazer as necessidades do trabalhador ao desenvolver suas atividades na organização tendo como ideia básica o fato de que as pessoas são mais produtivas quanto mais satisfeitas e envolvidas com o próprio trabalho”. No CCJS, dentre as ações da A3P que visam despertar o sentimento de pertencimento dos trabalhadores como integrantes do espaço socioambiental, diversas ações de valorização do servidor foram desenvolvidas no primeiro ano de vigência, como atividades comemorativas, campanhas de saúde, incentivo à prática de esportes e a realização de atividades culturais. No que se refere às condições ambientais e de segurança pessoal, ocorreu a implantação de recursos para garantir a acessibilidade física e a intensificação do paisagismo, com espécies nativas, visando um maior conforto térmico, além da beleza cênica e uma sensível melhora no microclima da área, vez que está incrustado em paisagem naturalmente árida do bioma caatinga.

4 RESULTADOS ALCANÇADOS

A partir do cumprimento das primeiras etapas de implantação da A3P – criação da comissão gestora, realização do diagnóstico e desenvolvimento das ações estratégicas – coube realizar a avaliação das ações, trazidas aqui como resultados alcançados. A coleta dos resultados ocorreu a partir das observações e discussões realizadas pela comissão gestora em reuniões periódicas e através do questionário de satisfação aplicado com os profissionais que participaram das ações de sensibilização, capacitação e valorização dos servidores.

A partir do primeiro método, a comissão avaliou como positiva a aceitação imediata por parte de todos os gestores setoriais e a contribuição significativa à formação da comissão e participação no diagnóstico situacional. Este engajamento refletiu na postura dos demais profissionais do CCJS que, enviesados pelas discussões realizadas nos setores, se disponibilizaram para a efetivação do plano de trabalho.

A preocupação com o uso consciente dos recursos naturais e bens públicos foi propagada entre servidores e alunos a partir de ações de sensibilização nos setores institucionais, provocando redução de gastos com copos descartáveis e papel, conforme relatos apontados pelo integrante da comissão que representa o setor de compras. Ao mesmo tempo, ao consultar o histórico financeiro destinado ao pagamento do consumo de água e energia elétrica do CCJS, mesmo com variações mensais no consumo, constatou-se uma redução nos gastos em comparação ao ano anterior (março de 2015 a março de 2016).

As ações de sensibilização e capacitação dos servidores foram pensadas em formatos que pudessem atingir todo o corpo profissional, com a oferta de horários alternativos para a participação. Foi constatada, pelas listas de frequência, uma participação de 95% dos servidores técnico-administrativos e terceirizados. Assim, percebe-se que a participação voluntária e em grande número expressa a importância dada pelos servidores aos temas trabalhados. Vale salientar, porém, que este ainda é um desafio a ser superado pela A3P, dada a relevância da participação de todos os que fazem o CCJS, inclusive o público discente.

No que se refere à avaliação da satisfação dos participantes destas ações, foi utilizado um questionário estruturado e aplicado, no dia 27 de outubro de 2016, a 67 servidores (entre técnico-administrativos, terceirizados e professores), que representam cerca de 35% do total de servidores do CCJS. Os resultados apontam índices significativos de satisfação com as atividades realizadas, com destaque a: 87% consideraram ótima a programação das ações; 70% avaliaram como ótima a data e o horário das ações; e como pontos positivos das ações,

apontaram: 38% - integração, 17% - reencontro com colegas, 12% - aprendizado, 11% - tudo, 9% - organização, entre outros.

No intuito de não tornar estagnados os resultados apresentados, a comissão pretende realizar avaliações contínuas sobre os aspectos apresentados e outros que estejam relacionados às ações da A3P no CCJS.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta produção buscou, a partir da apresentação da experiência vivenciada no CCJS, discutir e demonstrar a importância de trazer para os órgãos da Administração Pública a Agenda Ambiental instituída pelo MMA.

A preocupação da gestão pública com os aspectos socioambientais deve representar mais que um interesse em reduzir gastos e preservar aspectos naturais, mas também compreender que transitam elementos humanos, éticos, sociais e político-jurídicos acerca das ideias de sustentabilidade e que o engajamento dos agentes públicos é essencial para a consolidação das estratégias de cuidado, como é o caso da A3P.

As ações apresentadas nesta experiência revelam o compromisso e a responsabilidade social da gestão institucional, especialmente pelo caráter voluntário de adesão ao programa. Ao mesmo tempo, apresenta a possibilidade de transformação da conduta dos que estão diretamente ligados na execução e no usufruto do serviço público. Comprovou-se, assim, que a implementação da A3P é factível e produz resultados satisfatórios no cenário em que se verifica, sendo, para tanto, fundamental o engajamento dos gestores públicos, servidores e usuários dos serviços, tornando a A3P um programa com garantia de efetividade e continuidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 14001**: Sistemas de gestão ambiental – Requisitos com orientações para uso. 1ª ed. Rio de Janeiro, 1996.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.746, de 5 de junho de 2012.** Regulamenta o art. 3º da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e institui a Comissão Interministerial de Sustentabilidade na Administração Pública – CISAP. Brasília, DF. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009.** Institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos e altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Brasília, DF. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.349, de 15 de dezembro de 2010.** Institui alterações na Lei das Licitações, com foco nas licitações sustentáveis. Brasília, DF. 2010.

DIAS, R. **Gestão ambiental:** responsabilidade social e sustentabilidade. São Paulo: Atlas. 2011.

ESPÍNDOLA, A. R. C.; MORETTO NETO, L.; SOUZA, V. B. **A gestão social no contexto da gestão ambiental:** análise da criação e operacionalização do projeto 3R ARQ-UFSC. Revista de Gestão Social e Ambiental - RGSA, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 56-72, jan./abr. 2017.

FERNANDES, R. Sustentabilidade Ambiental como direito fundamental: uma análise de sua aceção formal e material. In: SOUZA, M. C. S. A.; ARMADA, C. A. **Sustentabilidade, meio ambiente e sociedade:** reflexões e perspectivas. Vol. 2, ed. 1 - Florianópolis: Empório do Direito, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinariedade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR., A; TUCCI, C.E.M.; LEFF, E. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes. 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Acesse aqui os volumes anteriores de nossa coletânea

SOBRE OS ORGANIZADORES



GEOVANE SANTANA DOS SANTOS

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal da Bahia (2002), Especialização em Gestão Governamental pela Universidade do Estado da Bahia (2006) e Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano pela Universidade Salvador (2012). E Doutorado em Administração Pública pela Universidade de Lisboa (Em andamento). Atualmente é Economista da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tem experiência na área de Economia da Saúde, Economia do setor público e Administração Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação econômica, avaliação de políticas públicas, custos no setor público, orçamento público e planejamento.

E-mail: geovanesantana@ufrb.edu.br



JOCIANO COELHO DE SOUZA

Doutorando em Investigação Transdisciplinar em Educação pela Universidade de Valladolid – Espanha. Mestre (UFPE) e Especialista (UFCG) na área de Educação. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Fisioterapia. Já atuou como docente da Pós-Graduação, do Ensino Superior e da Educação Básica, tanto na modalidade presencial como na a distância. Já foi Coordenador Pedagógico e Gestor Escolar. Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais da UFPB trabalhando com formação de professores, reformulação curricular e elaboração de projetos pedagógicos, além de ser docente do curso de especialização em Educação (UFCG) e da disciplina de Ciências na Educação Básica. É membro coordenador do 4º volume da Coletânea GPTAE. Ainda é coordenador do grupo de estudos em Educação, Cultura e Sociedade da UFPB e do projeto de Extensão Acompanhamento do Discente de Terapia Ocupacional da UFPB. Também pesquisa temas relacionados às áreas Formação de Professores, Formação Continuada, Representações Sociais, Políticas Educacionais, Currículo, Educação a Distância e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aplicadas à educação.

E-mail: jocianoufpb@gmail.com



KÁTIA ANDRÉA SILVA DA COSTA

Mestranda em Educação (PPGE/FAED/UDESC). Especialista em Tecnologias na Educação (PUC – RJ) e em Planejamento e Tutoria em Educação à Distância (UFMS). Bacharela em Direito (UFMS) e Licenciada em Letras –Português e Inglês (UFMS). Técnica em Assuntos Educacionais lotada no Instituto Federal do Paraná, atualmente exerce a chefia da Coordenação de Pós-Graduação na Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação do IFPR. Foi tutora a distância no curso de licenciatura em Letras – Português e Espanhol, oferecido pela UAB/UFMS entre 2012 e 2017. Coorganizadora na Equipe GPTAE - “Gestão Pública: a visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais”.

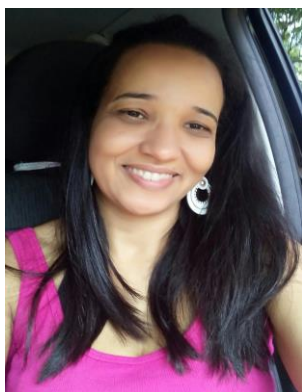
E-mail: katia.andrea.costa@gmail.com



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”, Coordenador do Curso de Extensão “Atendimento no Serviço Público e as Diversidades Contemporâneas na UNILAB/BA”. Organizador do 1º, 2º e 3º volume da Coletânea GPTAE.

E-mail: reinaldo.p.aguiar@gmail.com



SARA SOARES COSTA MAMONA

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2017). Possui graduação em Pedagogia (UEFS) e Especialização em Supervisão Escolar (UEFS). Possui experiência em Educação de Jovens e Adultos – EJA na condição de alfabetizadora, coordenadora pedagógica, gestora e consultora junto ao Ministério da Educação e UNESCO. Exerceu a função de professora-formadora no PARFOR – UNEB (Campus Xique-Xique e Gentio do Ouro) e UEFS (Campus Lençóis). Atuou como revisora de ABNT na equipe GPTAE que elaborou o volume 3 do E-book “Gestão Pública: a visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais”. Atualmente desenvolve atividades profissionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano como Técnica em Assuntos Educacionais, no campus de Governador Mangabeira – Recôncavo da Bahia.

E-mail: sara.costa.mamona@gmail.com.



WANDERLICE DA SILVA ASSIS

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Especialista em Administração pela Universidade para o Desenvolvimento da Região e do Pantanal e em Orientação Pedagógica em Educação à Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás. Atuou como docente do Curso de Biblioteconomia no Instituto de Ensino Superior da FUNLEC. Bibliotecária da Coordenadoria de Bibliotecas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul lotada na Divisão de Processamento Técnico.

E-mail: wanderlice.assis@ufms.br.

