



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNO LEONARDO BEZERRA DA SILVA

**O EXERCÍCIO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFESSORES SOBRE SUAS PRÁTICAS**

Natal
2021

BRUNO LEONARDO BEZERRA DA SILVA

**O EXERCÍCIO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFESSORES SOBRE SUAS PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade.

Natal
2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Silva, Bruno Leonardo Bezerra da.

O exercício da gestão universitária: as representações sociais de professores sobre suas práticas / Bruno Leonardo Bezerra da Silva. - 2021.

230 f.: il. color.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade.

1. Gestão universitária - Tese. 2. Trabalho do professor - Gestor - Tese. 3. Representações sociais - Tese. 4. Clínica da atividade - Tese. I. Andrade, Erika dos Reis Gusmão. II. Título.

RN/UF/CE/ Biblioteca Setorial Moacyr de Góes

CDU 37.07

BRUNO LEONARDO BEZERRA DA SILVA

O EXERCÍCIO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFESSORES SOBRE SUAS PRÁTICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade.

Aprovada em: 01 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade
Orientadora

Profa. Dra. Andrea Pujol
Examinador Externo

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira
Examinador Externo

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira
Examinador Interno

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo
Examinador Interno

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos professores das universidades públicas brasileiras que, mesmo diante de um cenário de precarização do trabalho docente e da Educação nacional, vêm exercendo suas atribuições laborais com excelência e qualidade, trabalhando com profissionalismo na formação de pessoas e produção de conhecimentos, colaborando de forma decisiva para o desenvolvimento das ciências e da nação.

ADRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que contribuíram no amplo e multifacetado processo de construção desta tese e da minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Em especial, com muito orgulho, satisfação e emoção, à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituição educacional composta de histórias e pessoas com papéis fundamentais, para mim e para tantos outros estudantes e profissionais que formam a nossa sociedade.

De forma nominal:

Aos meus pais João Jair e Zélia, meus educadores prediletos e mais significativos nas minhas jornadas.

À Raquel, minha esposa, companheira de pesquisa, de trabalho e de amor.

Aos meus irmãos Adriano e Gaby e a minha sobrinha Alice, família presente.

À professora Dra. Erika Andrade, minha orientadora de pesquisa, de trabalho e de vida.

RESUMO: A presente pesquisa tem por objeto as representações sociais do professor/gestor sobre o exercício de atividades de gestão universitária. Tal exercício não é atrativo e pode representar um fator que dificulta o desenvolvimento na carreira docente nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Existem fragilidade e escassez de diretrizes e problematizações no tocante ao perfil, a seleção, as condições e organização do trabalho, a formação e a sucessão dos docentes que exercem a gestão. Esse contexto vislumbrou as seguintes questões: O que motiva o professor a querer (ou não querer) ocupar uma função de gestão na universidade? O que é necessário saber para ser gestor universitário? Como aprendem e como exercem o trabalho na gestão? Como conciliam atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão? Como são as trajetórias profissionais desses professores/gestores? Tais problemáticas e contextos justificaram e mobilizaram a realização da investigação em tela que teve como objetivo identificar, analisar e problematizar essas representações sociais a partir da análise do trabalho docente, da interação entre prescrições formais e informais, identificando como são constituídos, apreendidos e socialmente partilhados esses elementos presentes no trabalho do professor/gestor no contexto das IFES. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com 06 chefes de departamento da UFRN no período de 2017 a 2019, fundamentada na Teoria das Representações Sociais com suporte da Clínica da Atividade e da Análise de Conteúdo, foram realizadas pesquisa documental e bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e aplicação da técnica da Instrução ao Sósia. Após análise dos dados recolhidos à luz da matriz teórica e conceitual adotada foram obtidos resultados que foram organizados em duas categorias: gestão precarizada e trabalho bem-feito. Na gestão precarizada ficou evidenciado que o trabalho do professor na gestão universitária é algo alheio, estranho, perturbador e, sobretudo, não-pertencente à docência; é exercido com lacunas formativas que causam insegurança profissional e, sobretudo, intensifica o processo de precarização do trabalho docente nas universidades federais. Por outro lado, na categoria trabalho bem-feito foram constadas a possibilidade de ampliação do poder de agir desses professores, a capacidade criativa e satisfação em construir e aprender coletivamente. Contudo, vislumbra-se a necessidade de aperfeiçoamentos dos Processos formativos e das condições laborais dos professores/gestores.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Universitária; Trabalho do professor/gestor; Representações Sociais; Clínica da Atividade.

ABSTRACT: The object of this research is the social representations of the teacher/manager on the exercise of university management activities. Such exercise is not attractive and can represent a factor that hinders the development of the teaching career in the dimensions of teaching, research and extension. There are fragility and scarcity of guidelines and problematizations regarding the profile, selection, work conditions and organization, training and succession of professors who exercise management. This context glimpsed the following questions: What motivates the professor to want (or not want) to occupy a management role at the university? What do you need to know to be a university manager? How do they learn and how do they work in management? How do they reconcile teaching, research, extension and management activities? What are the professional trajectories of these teachers/managers like? Such issues and contexts justified and mobilized the investigation on screen that aimed to identify, analyze and problematize these social representations from the analysis of teaching work, the interaction between formal and informal prescriptions, identifying how they are constituted, apprehended and socially shared these elements present in the work of the teacher/manager in the context of the IFES. Therefore, a qualitative research was developed with 06 department heads at UFRN from 2017 to 2019, based on the Theory of Social Representations with support from the Activity Clinic and Content Analysis, documentary and bibliographic research, semi-structured interviews and application of the technique of Instruction to the Look-alike. After analyzing the data collected in the light of the theoretical and conceptual matrix adopted, results were obtained, which were organized into two categories: poor management and well-done work. In precarious management, it was evident that the teacher's work in university management is something alien, strange, disturbing and, above all, not part of teaching; it is exercised with training gaps that cause professional insecurity and, above all, it intensifies the precarious process of teaching work in federal universities. On the other hand, in the category of work well done, the possibility of expanding the power of action of these teachers, the creative capacity and satisfaction in building and learning collectively were included. However, there is a need to improve the training processes and the working conditions of teachers/managers.

KEYWORDS: University Management; Teacher/Manager Work; Social Representations; Activity Clinic.

RESÚMEN: El objeto de esta investigación son las representaciones sociales del docente / directivo sobre el ejercicio de las actividades de gestión universitaria. Tal ejercicio no resulta atractivo y puede representar un factor que obstaculice el desarrollo de la carrera docente en las dimensiones de docencia, investigación y extensión. Hay fragilidad y escasez de lineamientos y problematizaciones en cuanto al perfil, selección, condiciones y organización de trabajo, formación y sucesión de los profesores que ejercen la gestión. Este contexto vislumbró las siguientes preguntas: ¿Qué motiva al profesor a querer (o no querer) ocupar un rol directivo en la universidad? ¿Qué necesitas saber para ser director universitario? ¿Cómo aprenden y cómo trabajan en la gestión? ¿Cómo concilian las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión? ¿Cómo son las trayectorias profesionales de estos profesores / directivos? Tales cuestiones y contextos justificaron y movilizaron la investigación en pantalla que tuvo como objetivo identificar, analizar y problematizar estas representaciones sociales a partir del análisis del trabajo docente, la interacción entre prescripciones formales e informales, identificando cómo se constituyen, aprehenden y comparten socialmente estos elementos presentes en el trabajo del maestro / gerente en el contexto del IFES. Por ello, se desarrolló una investigación cualitativa con 06 jefes de departamento de la UFRN de 2017 a 2019, basada en la Teoría de las Representaciones Sociales con apoyo de la Clínica de Actividad y Análisis de Contenidos, investigación documental y bibliográfica, entrevistas semiestructuradas y aplicación de la técnica de Instrucción para los que se parecen. Luego de analizar los datos recolectados a la luz de la matriz teórica y conceptual adoptada, se obtuvieron resultados, los cuales fueron organizados en dos categorías: mala gestión y trabajo bien hecho. En la gestión precaria, se evidenció que el trabajo del docente en la gestión universitaria es algo ajeno, extraño, inquietante y, sobre todo, que no forma parte de la docencia; se ejerce con brechas formativas que generan inseguridad profesional y, sobre todo, intensifica el precario proceso de la labor docente en las universidades federales. Por otro lado, en la categoría de trabajo bien hecho, se incluyó la posibilidad de ampliar el poder de acción de estos docentes, la capacidad creativa y la satisfacción en la construcción y el aprendizaje colectivo. Sin embargo, existe la necesidad de mejorar los procesos de formación y las condiciones laborales de los profesores / directivos.

PALABRAS-CLAVE: Gestión Universitaria; Trabajo de maestro/gerente; Representaciones sociales; Clínica de actividades.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Organograma da UFRN.....	63
Tabela 01 – Principais lacunas de competências dos gestores da UFRN.....	76
Tabela 02 – Turmas do CIG ofertadas para os servidores da UFRN.....	78
Quadro 01 – Síntese das abordagens.....	99
Quadro 02 – Dimensões da pesquisa.....	112
Figura 02 - Ciclo de Aprendizagem Expansiva.....	135
Quadro 03 - Vantagens e desvantagens do uso da observação sistemática/não-participante.....	142
Quadro 04 – Atividade de Capacitação destinadas aos chefes de departamento	143
Figura 03 – Categoria gestão precarizada.....	153
Figura 04 – Categoria Trabalho Bem-Feito.....	154
Figura 05 – Re-mobilização da atividade.....	178
Figura 06 – Re-mobilização da atividade.....	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Escolaridade dos professores da UFRN.....	57
Gráfico 02 – Cargos e funções gerenciais ocupados por carreira.....	58
Gráfico 03 – Motivação para participar de atividades de capacitação na UFRN....	144
Gráfico 04 – Conciliação da carga horária com a participação na atividade de capacitação.....	144
Gráfico 05 – Atendimento as necessidades de aprendizagem.....	145
Gráfico 06 – Nota global do curso.....	146

LISTA DE SIGLAS

CCEP	Coordenadoria de Capacitação e Educação Profissional
CEG	Cursos Específicos para Gestores
CONCURA	Conselho dos Curadores
CONSAD	Conselho de Administração
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
DDP	Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas
EMCM	Escola Multicampi de Ciências Médicas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROGESP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
ProUni	Programa Universidade para todos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 AS ORIGENS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	23
2.1 A Universidade na Primeira República e 1920	24
2.3 A Universidade de 1930 a 1945	27
2.4 A Universidade pós Segunda Guerra Mundial.....	28
2.5 A Política Educacional do Regime Militar	31
2.6 Neoliberalismo e Abertura Democrática.....	35
3 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA	48
3.1 O SERVIDOR DOCENTE.....	48
3.2 A GESTÃO NAS IFES	52
4 O LÓCUS DA PESQUISA: A UFRN	56
4.1 GOVERNANÇA PÚBLICA NO CONTEXTO DA UFRN	61
4.2 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA UFRN.....	64
4.3 A FORMAÇÃO DOS SERVIDORES NA UFRN.....	71
4.4 OS CHEFES DE DEPARTAMENTO: OS PARTICIPANTES	79
5 LENTES TEÓRICO METODOLÓGICAS.....	81
5.1 O CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	81
5.2 DESENVOLVIMENTO E FUNDAMENTOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	84
5.3 CARACTERIZAÇÕES E SIGNIFICADOS DO REPRESENTAR SOCIALMENTE	88
5.4 OS REFERENCIAIS DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL: OS UNIVERSOS REIFICADO E CONSENSUAL.....	92
5.5 CAMPO DE ESTUDO NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS, MECANISMOS E PONDERAÇÕES	94

5.6 DESDOBRAMENTOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	98
5.7 O TRABALHO EM ORGANIZAÇÕES À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	102
5.8 CLÍNICA DA ATIVIDADE: UMA LENTE PARA COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE	108
5.10 A FUNÇÃO PSICOLÓGICA DO TRABALHO.....	114
5.11 O PODER DE AGIR: AS RELAÇÕES ENTRE SENTIDO, EFICIÊNCIA E EFICÁCIA	116
5.12 O GÊNERO PROFISSIONAL E O ESTILO INDIVIDUAL	117
5.13 O MODELO TEÓRICO DA ATIVIDADE.....	123
5.14 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CLÍNICA DO TRABALHO PARA O ESTUDO DAS ORGANIZAÇÕES	131
5.15 FUNDAMENTOS DA PESQUISA	134
5.16 ETAPAS REALIZADAS	139
6 O EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DE GESTÃO REPRESENTADA SOCIALMENTE POR PROFESSORES/GESTORES.....	152
6.1 GESTÃO PRECARIZADA	153
6.2 TRABALHO BEM FEITO	175
7 CONSIDERAÇÕES	185
CONHECIMENTOS.....	203
ATITUDES.....	205
COMPETÊNCIAS DO DIRETOR DE CENTRO	207
CONHECIMENTOS.....	213
HABILIDADES	213
ATITUDES.....	214
COMPETÊNCIAS DO CHEFE DE DEPARTAMENTO.....	215
CONHECIMENTOS.....	221
HABILIDADES	222
COORDENADOR(A) DE GRADUAÇÃO	224

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar a trajetória da explanação da presente tese, trazemos uma breve história: Uma criança, um pouco tímida e introspectiva, sente-se insegura e desconfortável em ambientes que são socialmente ocupados por muitas pessoas. Porém, algo foge a essa regra psicossocial: a sua escola. Ao contrário de outros lugares, ela se sente bastante confortável nas aulas da sua escola, especialmente pelo ambiente constituído por sua professora. É evidente que existem vários atores e artefatos sociais, culturais e históricos que contribuem para a constituição e percepção de tal cenário escolar, todavia, a criança compartilha com os demais colegas de classe a crença de que o mérito é exclusivo da sua “super professora” que assume uma imagem de alguém que tem a responsabilidade de conduzir os caminhos trilhados por eles na busca pelos diversos conhecimentos possibilitados nas interações dentro de uma sala de aula.

Aliás, a nossa personagem percebe esse ambiente social como se fosse um trem que a levará para outros lugares, dependendo do trilho a ser percorrido. É óbvio que não só ela, mas todos, incluindo seus pais, familiares e colegas de classe partilham a ideia de que a professora é a maquinista que guia e comanda essa viagem com destino aos conhecimentos e a formação humana.

Em uma das tantas viagens vividas, a professora, em comemoração ao dia dos pais, propõe uma atividade em que os estudantes desenhem os seus pais com a finalidade de apresentação coletiva. Ao iniciar a atividade a criança percebe que grande parte dos seus colegas estão desenhando seus pais em situações de trabalho. A atividade é ressignificada pela turma, pois todos querem relatar o trabalho exercido pelos seus respectivos pais.

É nesse momento que ela se depara com algo que provoca uma sensação perturbadora: “Oxi, meu pai é professor! mas o trabalho é tão diferente do trabalho da minha professora”. Ela começa a comparar e perceber que existe algo estranho: “quando meu pai me leva para visitar o trabalho dele eu só o vejo dentro de uma sala, não de aula, mas uma em que ele fica sozinho, com cara de preocupado e sentado num “birô” cheio de papéis e pastas. Ele viaja tanto, passa dias longe de

casa, diz que tem reunião. É, professor de universidade nem parece professor, é parecido, mas acho que é outra coisa”

Essa história representa um pequeno recorte da relação que tive com a profissão do meu pai, professor universitário que passou a maior parte da sua carreira docente exercendo atividades de gestão numa universidade federal. Contudo, essa história ainda não teve o fim, pois desencadeou, juntamente com outros elementos, as minhas inquietações que moveram pesquisar o professor universitário que exerce atividades de gestão, denominados nesse texto de professores/gestores.

Assim, aliados aos fatos narrados na história que introduziu esse texto, os motivos que nos movem a pesquisar essa temática é fruto de inquietações pessoais, profissionais e acadêmicas, todas intrinsecamente interligadas.

As inquietações de ordem pessoal e profissional decorrem do fato de ocupar desde 2014 um cargo¹ de gestão na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o que me possibilitou observar, estudar, debater e trabalhar diretamente com situações e demandas que circunscrevem a temática em questão. Nesse contexto, emergiu a necessidade institucional² de implementar ações formativas para os gestores da UFRN, especialmente pelo fato de que até naquele momento inexistia³ tais ações.

Dessa forma, em 2015 foi construído um plano de ação na Coordenadoria de Capacitação e Educação Profissional (CCEP) da Diretoria de Desenvolvimento

¹ Ocupo o cargo técnico-administrativo de Pedagogo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com lotação na Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas. Exerci de 2014 a 2017 a função de Coordenador de Capacitação e Educação Profissional da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas. Dentre outras atribuições regimentais, a coordenação tem a competência de: implementar, coordenar e acompanhar as políticas e as ações de capacitação visando ao desenvolvimento, aperfeiçoamento e à qualificação de todos os servidores (técnicos-administrativos e docentes); realizar o processo de levantamento de necessidades de capacitação; planejar e executar as ações de capacitação, provendo pessoas e materiais para o seu funcionamento e avaliar a eficiência e a eficácia das ações de treinamento, desenvolvimento e qualificação. Participei como membro da Comissão Permanente de Apoio ao Planejamento e Acompanhamento da Formação Continuada de Servidores, do Comitê Gestor de Capacitação e do Comitê de Gestão de Pessoas da UFRN.

² As demandas foram emanadas por resultados de avaliações internas e relatórios do Tribunal de Contas de União que apontavam a fragilidade no que concerne a formação dos gestores da instituição.

³ É importante ressaltar que em 2012 a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFRN tentou implementar um Programa de Formação de Gestores. Foram ofertadas 10 atividades presenciais específicas para os gestores da UFRN durante o período de 2012 a 2013. Todavia, o programa não foi institucionalizado, pois a adesão às atividades formativas foi baixa e os resultados alcançados foram insatisfatórios.

de Pessoas (DDP), unidade vinculada a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP). O plano teve o objetivo de iniciar um estudo para implementação de ações formativas destinadas aos gestores da UFRN. No mesmo ano a CCEP deu início a oferta de Cursos Específicos para Gestores (CEG)⁴. Os primeiros resultados dos CEG revelaram uma grande evasão e dificuldade de adesão dos gestores as atividades presenciais, especialmente pela escassez de tempo disponível e não-identificação com as atividades propostas. Tínhamos um quadro situacional em que sabíamos da necessidade formativa, muitos gestores pediam a implementação de tais ações, mas quando ofertadas não tínhamos sucesso de adesão e permanência.

Diante desse cenário, a CCEP identificou a necessidade de repensar e ampliar as ações formativas para esse público e, assim, passou a planejar a implementação de um programa específico de formação para os gestores. Concatenada a isso, a DDP teve aprovado em 2017 o projeto de extensão denominado Laboratório de Desenvolvimento de Pessoas (n.º PJ513) no qual vinculamos nossa pesquisa de doutorado.

O Laboratório de Desenvolvimento de Pessoas, desenvolvido nos anos de 2017 a 2019, teve objetivo de atender a demanda institucional da UFRN no desenvolvimento de metodologias e ferramentas da área de desenvolvimento de pessoas condizentes com a realidade e características da Administração Pública Federal e das Instituições Federais de Ensino. Foi formado para ser um laboratório de pesquisa, com participação de servidores e estudantes vinculados aos programas de mestrado profissionais, programas de pós-graduação acadêmicos e cursos de graduação da UFRN nas áreas de Psicologia, Administração, Educação, Estatística e Serviço Social, em que a equipe de servidores lotados na Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas, junto com professores, servidores e estudantes vinculados aos referidos programas, desenvolveram pesquisas, produtos e tecnologias promovendo soluções na área de Gestão de Pessoas, envolvendo temas como: mapeamento de competências, avaliação de desempenho, estágio probatório, remoção, capacitação e seleção de servidores, dentre outros.

⁴ Já foram ofertadas mais de 90 atividades.

O Laboratório, segundo dados do projeto de extensão, possuía alinhamento com a política de qualificação dos servidores da UFRN, bem como promoveu o incentivo à formação e a participação ativa de estudantes em projetos estratégicos desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, atuando como bolsistas ou voluntários, com orientação adequada, individual e continuada, com vistas ao aprofundamento teórico conectado à prática, proporcionado, desta forma, um aprimoramento formativo a estes estudantes.

Além disso, os estudos desenvolvidos no referenciado laboratório colaboraram com os programas envolvidos, no tocante a produção de publicações de artigos em revistas, livros e desenvolvimento de produtos que fomentaram mudanças no ambiente de trabalho da instituição e no serviço público federal. Podemos destacar a aprovação da Resolução nº 025/2017-CONSAD, de 29 de junho de 2017 que instituiu e regulamentou o Programa de Capacitação e Qualificação – PCQ dos servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. No âmbito dessa resolução, foi instituído o Programa de Formação e Desenvolvimento dos Gestores e as competências institucionais da UFRN. Outra contribuição relevante dos estudos empreendidos no laboratório está descrita nas Portarias n.º: 2.560/2018-REITORIA, 946/2020-REITORIA e 613/2021-REITORIA que instituíram e regulamentaram o Modelo de Gestão por Competências⁵ da UFRN.

As inquietações acadêmicas que motivam esse estudo decorrem do fato da inexistência (ou escassez) no cenário nacional de pesquisas acadêmicas sobre o tema, mesmo sendo legalmente e de fato uma das atividades do docente no magistério superior. Assim sendo, investigar e problematizar as concepções dos docentes da Educação Superior no que concerne o exercício de funções e cargos de gestão inaugura uma vertente de estudos no âmbito da área da Educação, articulando e convergindo com as pesquisas já desenvolvidas e em andamento sobre a Educação Superior na Linha de Pesquisa Educação, Práticas Pedagógicas e Currículo do PPGED/UFRN, especialmente no tocante: aos processos de formação inicial e continuada da educação; processos de construção de

⁵ A implementação do Modelo de Gestão por Competência tem por objetivo nortear os processos de atrair, identificar, transformar, gerir e manter competências necessárias à construção de uma concepção integradora que envolva indivíduos e organização numa perspectiva estratégica, promovendo o alinhamento das atividades de gestão de pessoas às estratégias da UFRN e às diretrizes gerais estabelecidas pelas políticas de governo.

conhecimentos e saberes em diferentes contextos; práticas pedagógicas e curriculares de adultos.

Pérez Gómez (1995) questiona a concepção de que a formação inicial dos professores tenha como produto um profissional pronto para atender todas às necessidades concretas da docência. Dessa forma, a formação continuada configura-se como sendo fundamental para apropriação dos saberes docentes. Seguindo o mesmo sentido, Carvalho e Gil Perez (1992) apontam que em toda profissão existe a necessidade de aperfeiçoamento permanente. Contudo, sem ter uma formação apropriada (inicial e/ou continuada), os docentes, quando chegam à universidade, trazem consigo diversas experiências do que é ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; CANDAU, 1997; TARDIF, 2002).

Tais experiências que muitas vezes guiaram sua opção profissional, na prática docente irão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos. Nessa perspectiva, o trabalho docente no ensino superior pode assumir uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência diz respeito à manutenção dos processos de reprodução cultural construindo anteriormente, com base a partir das experiências pretéritas do professor como estudante.

O debate a dispor de tais questões pode ser encontrado, por exemplo, nas pesquisas de Isaia (2001) e Bolzan (2002) que apontam, dentre outros, os seguintes aspectos para explicar tal constatação: a entrada na universidade e a progressão na carreira estão calcadas fortemente na titulação e na produção científica, que valoriza a área de conhecimento específico e a dimensão da pesquisa; ausência de um espaço institucional destinado para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, no qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo poderiam possibilitar a construção da competência pedagógica e, nessa proposta de pesquisa, os aspectos relacionados à gestão.

Na maioria das instituições inexistente uma ação institucional nesse sentido, ou quando existe os professores não participam de forma efetiva, como esses professores aprendem a ser gestores?

Silva (2000) desenvolveu uma pesquisa em nível de doutorado objetivando compreender o processo de aprendizagem de saberes gerenciais, dos professores (sem formação em gestão), que assumem atividades, atribuições e

responsabilidades como diretores de unidades de uma universidade federal brasileira. A pesquisadora concluiu que a aprendizagem dos professores que se tomaram dirigentes foi desenvolvida por meios informais. Aponta que é comum que os professores aprendam sobre o exercício da gestão só após iniciar a atividade, através de experiências, busca de soluções ouvindo colegas mais experientes na instituição, conversando com pessoas de outras instituições e com auxílio de funcionários administrativos. Desse modo, foi detectado que cada professor apresentava um processo de aprendizagem específico, com evidentes diferenças determinadas por fatores, tais como experiências e valores pessoais; conhecimentos, símbolos, valores e significados inerentes à formação profissional, bem como inerentes à cultura da unidade universitária à qual pertence.

Oliveira (2011), ao investigar os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis à docência e a sua ação na instituição de ensino superior apontou que:

O cenário em que se configura atualmente as universidades públicas do país está pontuado por propostas de mudanças que afetam o cotidiano do trabalho docente no Ensino Superior, uma vez que do professor universitário espera-se o envolvimento na administração e gestão das instâncias organizativas da universidade, tais como: reitorias, faculdades, centros acadêmicos, departamentos e cursos. Pede-se o envolvimento nas discussões e decisões que envolvem a organização curricular, nos projetos pedagógicos dos cursos, nas políticas de pesquisa, ensino, avaliação e extensão, nas agências científicas de fomentos, financiamentos externos e internos aos projetos institucionais, assim como participação nas demais instâncias públicas (p.23)

Merece o destaque o fato da grande diversidade e complexidade de atividades inerentes a atuação dos docentes universitários, nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão e, como foco da nossa proposta de estudo, da gestão.

Percebemos em nossa experiência profissional que existe uma sensação de que a atuação do professor universitário vem sendo ampliada e complexificada, abarcando demandas de distintos aspectos. Zabalza (2007) aponta que novas funções vêm sendo agregadas à profissão docente no âmbito universitário, tornando o exercício profissional do professor ainda mais complexo, tais como: busca de financiamentos, negociação de projetos e convênios, assessorias, participação em diversas instâncias e entidades científicas.

Meyer Jr.(2003) ressalta que o gestor universitário necessita executar as seguintes funções: a acadêmica, apoiando e criando um ambiente no qual o ensino, a pesquisa e a extensão possam ser bem desenvolvidos, sem maiores problemas administrativos ou organizacionais; a econômico-financeira, gerenciando a captação e alocação de recursos, patrimônio e capital, para que existam condições para o desenvolvimento da instituição, alocando os recursos de acordo com as prioridades da universidade; a social, desenvolvendo e apoiando projetos comunitários, a fim de que as necessidades dessa comunidade sejam atendidas. Tais funções estão inter-relacionados, sendo que os seus desempenhos e as suas integrações dependem da realidade de cada universidade e das competências do seu gestor.

Assim sendo, os professores universitários também podem trabalhar administrando estruturas compostas por pessoas e processos, delegando atribuições e responsabilidades, atuando como político, agente de mudança, comunicador, gerenciador de conflitos e de diversidade, gestor financeiro e acadêmico, construtor de relações com a sociedade, planejador e líder de equipe (MIRANDA, 2010). Nessa discussão, de acordo com Silva e Cunha (2012), a gestão universitária se estabelece como uma atividade acadêmica, porém não é entendida como a essência do trabalho do professor, usualmente focada na tríade ensino, pesquisa e extensão. A gestão é compreendida como uma atividade de cooperação do professor para com a instituição de ensino. Em alguns casos, tem-se a ocupação de cargos e funções como sendo um “fardo”, uma “penitência” a ser paga em algum momento pelo profissional docente.

Silva, et al (2014), ao pesquisarem sobre como é vivenciada a transição de gestores de uma universidade federal brasileira, isto é, quando professores assumem e posteriormente deixam a função de gestão, observaram que os professores ao deixarem as funções de gestão significou, para eles, um alívio e um sentimento de dever cumprido,

Percebemos que a atuação da gestão universitária, para muitos professores, não é atrativa e pode representar, mesmo legitimada no Plano de Cargos e Salários, como um fator que pode atrapalhar o desenvolvimento na carreira e a sua atuação nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão.

É nesse contexto e a partir das constatações e ponderações até aqui apontadas que permanecem e emergem os seguintes questionamentos: O que motiva o professor a querer (ou não querer) ocupar uma função de gestão na universidade? O que é necessário saber para ser gestor universitário? Como aprendem e como exercem o trabalho na gestão? Como conciliam atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão? Quais são as trajetórias profissionais desses docentes como gestores?

Diante tais questionamentos e contextos, definimos o nosso objeto de estudo: as representações sociais do professor/gestor sobre o exercício de atividades de gestão universitária. Em conexão, elegemos como objetivo identificar, analisar e problematizar essas representações sociais a partir da análise do trabalho docente na gestão, da interação entre prescrições formais e informais, identificando como são constituídos, apreendidos e socialmente partilhados esses elementos presentes no exercício laboral do professor/gestor no contexto das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

Para tanto, elegemos como referencial teórico-metodológico os aportes da Teoria das Representações Sociais postulada originalmente por Serge Moscovici no afã de nos proporcionar uma compreensão acurada acerca do fenômeno representacional dos professores/gestores sobre o exercício da gestão universitária, uma vez que tais postulados possibilitam a realização de um estudo que visa compreender os contextos históricos, sociais e culturais e, sobretudo, os conhecimentos cotidianos tão presentes no nosso objeto de pesquisa.

No intuito de nos auxiliar nos processos de compreensão e problematização propostos na presente investigação, buscamos elementos teóricos e metodológicos da Clínica da Atividade (método de análise e compreensão do trabalho desenvolvido por Yves Clot) que, sintonizados e articulados com os pressupostos da Teoria das Representações Sociais, propicia suporte epistemológicos sobre a atividade de trabalho e as inerentes repercussões psicossociais do exercício laboral de gestão por professores universitários. No desenvolvimento do estudo em apreço, selecionamos e contamos com a participação de docentes que estavam exercendo a função de Chefe de Departamento na UFRN.

No próximo capítulo serão explicitadas e problematizadas as origens da universidade brasileira, traçando a trajetória histórica da sua formação política e

social, bem como as principais características dessas instituições de ensino no contexto brasileiro. O capítulo 3 abordará o trabalho docente no cenário do Ensino Superior e as especificidades da gestão universitária. Em seguida, o capítulo 4 dedica-se a uma ampla e contextualizada apresentação do lócus da pesquisa empírica, isto é, a UFRN. No capítulo 5 serão explicitados os elementos teóricos e metodológicos que fundamentaram a investigação em tela. O capítulo 6 trará as discussões e problematizações dos resultados da recolha dos dados da empiria realizada. Por fim, no capítulo 7 estão presentes as considerações e culminância da pesquisa em apreço.

2 AS ORIGENS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

No presente capítulo, traremos elementos históricos para compreendermos os processos históricos que originaram as instituições universitárias brasileiras e seus aspectos contemporâneos. É apenas com o fortalecimento de um Estado nacional que se passa a conceber o ensino superior no Brasil, que surge para atendimento a uma demanda de formação especializada voltada para os avanços sociotécnicos do então Império, principalmente para a formação qualificada dos quadros burocráticos da corte. Não se faz possível compreender a instituição universitária sem concebê-la como fruto do movimento dialético entre ela, a sociedade em disputa e a formação do país.

Portanto, analisar a hegemonia das concepções de educação superior somente é possível após desvelarem-se as disputas entre setores societários, muitas vezes dentro da classe dominante, para um necessário apreender sobre o que apontam os projetos educacionais que formaram a universidade moderna brasileira, localizando-os nas disputas histórico-sociais que lhes cabem e como isso afeta a sociedade em geral.

Assim sendo, os primórdios do ensino superior brasileiro eram centralizados politicamente pelos interesses da Coroa e pouco pareciam com os modelos de universidade atuais. Quando no período colônia, a formação superior somente era aceita com formação concluída na metrópole, isto é, os estudantes, oriundos das elites locais poderiam até estudar no Brasil, mas sua formação apenas se completava em Portugal. Como disse Ribeiro (1969, p. 76), o que tínhamos era um “arremedo de universidade na Bahia, que ministrava cursos propedêuticos para o sacerdócio e para estudos de direito e medicina a completar-se em Portugal”.

O avanço do Ensino Superior no Brasil se dá com a chegada da família real portuguesa à então colônia, onde, por decreto oficial surgiram as primeiras Escolas Superiores, isto é: Medicina, Engenharia e Direito, seguidas posteriormente de Academias Militares e outras voltadas para a administração pública. Assim, tal modalidade de ensino surgiu no Brasil para atender necessidades da elite real.

Já com o fim do Império há uma mudança nos critérios de prestígio da sociedade brasileira. A mudança da cosmovisão eclesiástica para a concepção

racional do mundo, de forte influência iluminista e burguesa altera os padrões culturais da elite nacional. Passa a ser valorizado não mais aquela classe detentora de títulos nobres, mas sim aquela possuidora de títulos acadêmicos, alinhada com o que ocorria na Europa e suas ideias liberais. Essa mudança de concepção societária demonstra como o papel da Universidade na sociedade é passível de mudanças conforme se alteram as estruturas sociais que regem o país.

Assim, para compreensão e problematização dessa relação entre a evolução das estruturas sociais brasileiras e a universidade pública nacional, apresentamos abaixo um levantamento histórico.

2.1 A Universidade na Primeira República e 1920

Influenciado pelo crescente positivismo que inundava a formação dos fundadores da República no país, e envolvida nas transformações sociais das cidades e do capitalismo no começo do século XX, a educação superior brasileira foi alvo de “mecanismos coercitivos” por parte das classes dominantes do período republicano. Abandonando a outrora perspectiva do ensino superior em sua fase imperial⁶, herdeira da tradição eclesiástica educacional colonial e voltada a formação de quadros estritamente da elite, vê-se no século XX a incorporação de perspectivas democrático-liberais.

O crescimento urbano e a organização ainda principiante do proletariado vieram a influenciar a concepção de educação pretendida pelas classes dominantes. O crescimento da demanda por uma melhor tecnicização profissional, resultado do avanço das forças produtivas, da sociedade civil e da inserção cienticista na cultura das classes média e alta, fortaleceu o surgimento das escolas superiores e de administração privada.

A principal concepção política que enfrentava os avanços liberais era o positivismo, capitaneado por militares e reprodutor de ideais conservadores em prol

⁶ Para este trabalho, o recorte histórico necessário se inicia com a República no Brasil. O leitor que desejaria buscar um maior entendimento do período imperial brasileiro e as concepções universitárias em disputa pode aprofundar mais sobre tal nos primeiros capítulos do livro de referência dessa pesquisa, em Cunha (2007).

de conceitos como família e pátria, as ideias positivistas permearam a formação da república brasileira e fortaleceram-se no começo desse período, se manifestando na constituição de 1891, a primeira republicana.

Há de se explicitar que mesmo a concepção sobre universidade e ensino superior brasileira sendo hegemônica pela burguesia, havia conflito entre as camadas dessa classe. As camadas que apregoavam o liberalismo e suas concorrentes positivistas embora tivessem origens sociais com diferenças, não foram oriundas de classes diferentes, ressaltando assim que a burguesia não era homogênea e as diferenças entre seus setores internos gerou a maioria dos conflitos sobre concepção de sociedade e educação da história brasileira.

Para a existência da República, positivistas, liberais, federalistas e republicanos se unificaram em um golpe onde por fim, o teor positivista foi tão bem assimilado que mesmo a inscrição da nova bandeira nacional pendeu a essa vertente: “Ordem e Progresso” (CUNHA, 2007 p.138).

Essa unificação não impediu conflitos no que concerne o Ensino Superior. Por exemplo, as normas de acesso as faculdades, somadas a ampliação do número de escolas superiores, e a equiparação entre as escolas superiores privadas e as federais, foi objeto de conflitos entre interesses dos setores dominantes. Para determinado setor da elite, representados pelos militares e de tendência positivista, a ampliação das vagas superiores somente seria útil se retirasse da diplomação o valor social que esta tinha. Para estes, o diploma se tornara um “ornamento”, tal qual os títulos nobres, e não era capaz de medir a capacidade laborativa de um trabalhador. Esse setor defendia que cargos públicos não deveriam depender de trabalhadores diplomados, mas da qualidade do trabalho destes, medida por concursos.

Dentro dessa lógica, tantos liberais quanto conservadores defendiam também um ensino superior “livre” do controle do Estado, essa disputa de concepções sobre a universidade e a grande influência dos positivistas, gerou leis que regulamentaram a educação superior nas primeiras décadas do século seguinte.

O Estado recém-reformado pelos seus já tradicionais donos em parceria com a burguesia crescente se desenvolve sem muitos conflitos de maior escala, o que serviu para concretizar esse novo modelo societário. Entretanto, essa nova

configuração demanda um crescimento de trabalhadores relacionados a burocracia estatal e a crescente industrialização, fruto do capitalismo em ascensão e do Estado republicano de ordem federalista, que ampliava suas instituições a nível federal e estadual.

Por outro lado, o crescimento da produção industrial brasileira fez com que a classe operária passasse a se organizar, sob influência de concepções contra hegemônicas, anarquistas e comunistas, demandando uma maior atuação do Estado as suas necessidades, mesmo sob forte repressão republicana.

Com a mudança da percepção acerca da função do ensino superior e com o aumento do prestígio dos diplomas em detrimento dos títulos nobres setores da classe trabalhadora e principalmente a classe média passam a reivindicar um acesso maior e mais democrático ao ensino superior, oportunidade de avanço social. Essa pressão social de diversos setores resultou na ampliação do quadro de vagas no ensino superior.

Uma maior intervenção estatal ia de encontro aos interesses dos setores liberais e resultou em uma alteração das dinâmicas sobre o ensino superior. É nesse contexto que surgiram as primeiras instituições estatais, nomeadas e regulamentadas como universidade⁷ no país: Rio de Janeiro, 5 anos depois da regulamentação, em 1920 e Minas Gerais em 1927

Ideologicamente, as primeiras universidades públicas foram uma resposta ao desenvolvimento das forças produtivas nacionais e fazia frente a perspectiva defensora das escolas livres sendo um produto da visão autoritária do governo, não tendo como princípio o acesso democrático.

Interessados no debate sobre a criação da universidade brasileira os membros da ABE defendiam a perspectiva de que a função da universidade seria a de desenvolver pesquisa, para além de apenas uma formação profissional, e assim a universidade deveria se tornar um elemento disseminador de cultura, ciência e autônomo, pautado pelo livre e desinteressado pensar e produzir, em clara consonância com o pensamento liberal. Assim, percebemos que o trabalho

⁷ Na verdade, surgiram três universidades antes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1906 em Manaus, 1911 em São Paulo e em 1912 em Curitiba, todas com incentivos privados e que não se sustentaram por motivos próprios, deixando remanescentes estruturais de cursos posteriormente assimilados pelas Universidades públicas dos respectivos estados.

docente fora forjado em ideais liberais que repercutem de maneira decisiva em seu fazer e nas concepções laborais que tal concepção implica no cenário laboral.

2.3 A Universidade de 1930 a 1945

O período da Nova República foi marcado pela competição entre setores burgueses na direção do Estado, ocasionada pela crise das importações, resultado direto da crise de 1929. Nesse contexto a criação de novas universidades e o projeto de educação nacional mantinha-se ideologicamente atrelados aos interesses dominantes, que viam na universidade o local da “civilidade”, da “razão” e do “progresso” (FERNANDES, 1975).

Segundo Cunha (2007) foi com essa disputa entre concepções burguesas que a universidade entrou em uma disputa por hegemonia onde se colocavam como rivais uma forte e crescente perspectiva liberal, capitaneada pelos burocratas estatais de São Paulo e uma perspectiva autoritária, correspondente ao projeto do governo federal, geograficamente atrelado a capital da época, Rio de Janeiro. A perspectiva autoritária ganhara fôlego com a crise da produção do café, o que ao forçar o Estado à uma mudança na produção, ocasionou em incentivo a industrialização, o que fortaleceu outros grupos sociais da elite, como a burguesia urbano-industrial.

Apoiado fortemente no projeto de um estado autoritário, onde o ensino superior deveria ser de responsabilidade do Estado, este então assume os interesses da elite nacional para uma educação que deveria não só utilizar sua formação para fomentar a produção, mas também para a ampliação das ideias do regime.

Para realização de tal objetivo o Estado passou a intervir de forma ainda mais controladora na estrutura do Ensino Médio e Superior por meio de uma reforma educacional. Estabelece-se uma nova Constituição, em 1934, com dispositivos reguladores sobre a educação, mas os maiores símbolos dessa intervenção foram o Estatuto das Universidades, em 1931, e a criação do Ministério da Educação em 1930.

Havia uma forte influência do pensamento Norte-Americano que chegou aos liberais e educadores brasileiros antes mesmo da revolução de 30. Essa influência se deu, em parte, por meio das escolas de origem protestantes que se instauraram no país desde 1889, com a chegada de missionários desse país. Mas, mais influente do que a ampliação dessas escolas, foi a propagação midiática do chamado *“American Way of Life”*.

2.4 A Universidade pós Segunda Guerra Mundial

Compreende-se o Estado Novo como o período em que Vargas controlou ditatorialmente o país, entre 1937 e 1945. Nesse período, marcado pela proximidade do governo brasileiro com o fascismo, a forte repressão tanto aos liberais quanto aos comunistas fez da universidade uma instituição duramente controlada. Seu caráter funcional ficou acentuada a posição de que o ensino superior era destinado a formação de quadros da elite, enquanto à classe trabalhadora cabia a formação técnica e voltada aos interesses da indústria.

A correlação de forças políticas, sociais e disputas ideológicas que resultou na concepção da universidade como um instrumento ideologicamente coercitivo e se traduziu nas políticas públicas já supracitadas, era reflexo das disputas entre setores autoritários, trabalhadores, educadores e a burguesia nacional, pelos rumos da nação, que assume um novo ciclo a partir do fim de 1945, com as eleições livres ao fim do governo de Vargas (que retornaria, então eleito, a presidência em 1951). Nesse ínterim, conforme Fávero (2006, p.27) expõe, o clima era de fortalecimento das ideias liberal-democráticas. Esse clima favoreceu o avanço da autonomia universitária de 1937, definiu⁸, mas na prática não houve liberdade real na universidade.

O aumento do desenvolvimento industrial no país no começo da década de 1950 devido a inserção massiva de capital estrangeiro, protagonizado pelos EUA,

⁸ O Decreto-Lei nº 8.393, de 1945 ditava sobre autonomia da Universidade do Brasil, mas não foi realmente aplicado, conforme explica Fávero (2006, p.27).

altera não só as condições socioeconômicas, mas também as socioculturais, trazendo novos debates sobre a sociedade e, conseqüentemente para a universidade brasileira.

A universidade se torna alvo da classe trabalhadora e média em crise. Urge uma demanda maior de acesso à universidade, tendo em vista o “deslocamento dos canais de ascensão das camadas médias”, que não alcançavam os estratos sociais mais elevados da sociedade por meio dos pressupostos capitalistas do esforço e da livre concorrência devido ao poder econômico e social dos monopólios. E enquanto isso, setores burgueses persistiam na concepção privatista de educação. (CUNHA, 2007b)

Basicamente, as perspectivas em disputa carregavam concepções distintas dos rumos da Universidade. De um lado, o entendimento de que o investimento em tecnologia e ciência resultaria em avanços para o capitalismo brasileiro e seria o ensino superior o ator principal desse avanço. Mas essa visão se mostrou pouco eficaz a curto prazo, pois os avanços pretendidos pelo capitalismo brasileiro em muito dependiam da conjuntura internacional e pouco apenas da formação científica nacional.

Por outro lado, a perspectiva que importava a concepção estadunidense se mostrava mais aceitável aos setores dentro do movimento estudantil e nas associações de educadores nacionais, onde ainda encontravam algumas similaridades. Com forte caráter privatista, essa perspectiva agradava também aos burgueses urbano-industriais que queriam ampliar seus negócios com os EUA.

Durante o começo da década de 1960, isto, é, as vésperas do golpe de 1964, a Reforma Universitária era uma pauta constante dos setores educacionais e políticos. A crítica a cátedra, considerada a epítome do arcaísmo e elitismo universitário, e outros questionamentos na discussão sobre Ensino Superior fizeram com que o governo de João Goulart assumisse uma posição crítica a demandada reforma universitária.

Frente a um cenário de aumento de demanda pelo ensino superior, de aporte de ideias críticas e liberais na concepção universitária, Cunha explica que a principal característica da concepção universitária estudantil durante o período populista se tornou uma certa “dualidade de objetivos, modernizadores em termos

pedagógico administrativo e contestadores em termos políticos” (CUNHA, 2007, p. 170).

No começo de 1960, a modernização pretendida pelos estudantes no tocante as universidades se baseava, basicamente, em medidas também defendidas por setores estatais que, por sua vez, utilizavam dos interesses estudantis para legitimar suas propostas. As linhas gerais que conduziam a concepção estudantil hegemônica desse período compreendiam que a universidade era o local de formação de uma intelectualidade voltada à revolução social, concatenada com os problemas sociais.

Portanto, é cabível afirmar que essa crítica à universidade é fruto desse aporte de ideias e do entendimento de que a universidade deve trabalhar em função de uma mudança societária voltada ao atendimento das demandas populares, o que, por sua vez, culminou em pressões de setores conservadores, tementes a essa concepção universitária em crescimento.

Aos opositores da concepção estudantil de universidade, sob a desculpa de que o Ensino Superior deveria ser “neutro”, estavam o interesse na manutenção da estrutura universitária contra o avanço das ideias marxistas e assim os estudantes e as ideias por eles defendidas se tornaram uma ameaça ao Estado nacional. Isto significou que mesmo com toda a pressão da organização estudantil, as maiores pressões sobre a educação nacional mantiveram-se sendo exercidas pelos setores burgueses em disputa, isto é, setores conservadores, ou atrelados a Igreja enfrentavam setores privatistas que pregavam a diminuição do Estado nas instituições de ensino e ambos enfrentavam o pensamento crítico, representado pelos setores à esquerda e estudantis.

Assim, o período da “República Populista” se caracterizou por uma disputa acirrada em prol de uma reforma educacional desejada por vários setores, cada qual com concepções próprias sobre o ensino superior e que, embora tenha tido sua política consolidada na forma de um arranjo de interesses pela LDB, não satisfiz nenhum destes setores.

Nessa conflituosa disputa entre propostas de modernização, reforma universitária e outras demandas, o golpe militar de 1964 destituiu João Goulart, pondo fim a qualquer avanço popular, ou minimamente progressista, e impôs um modelo educacional que passou a buscar a manutenção ideológica das

universidades pelo controle repressivo e uma modernização próxima a concepção universitária norte-americana, já influente num crescente de aceitação desde o pós-guerra.

O golpe militar de 1964 tratou de silenciar os setores mais insatisfeitos, usando de sua repressão para impor uma nova política educacional, ainda que influenciada pelas duas visões burguesas aqui relatadas. O Golpe não só encerrou um período de luta e disputa política, mas também quaisquer perspectivas revolucionárias ou populares de mudança no sistema Universitário.

2.5 A Política Educacional do Regime Militar

Em muito fortalecida pela organização dos estudantes e dos docentes, fazendo frente as vertentes mais conservadoras que hegemonizavam as concepções de educação até então, a busca pela reforma universitária se torna pauta importante nos governos militares, tendo inclusive a participação de agentes internacionais que para além das influências já presentes anteriormente, ganham protagonismo no período ditatorial.

O golpe militar de 1964 instaura novamente o poder autoritário no governo em apoio com setores burgueses conservadores, o caráter civil-militar desse momento histórico passa a representar a vitória da hegemonia burguesa e seus efeitos no modelo educacional brasileiro são marcantes.

A Reforma Universitária de 1968 é o principal marco desse período no que concerne à educação superior, e sua idealização foi realizada pelos pensadores representantes do governo em conluio com a política expansionista norte-americana. A influência dos EUA no Brasil ditatorial foi constante em termos econômicos e políticos, e como as ideias norte-americanas já permeavam as mentes dos pensadores brasileiros e mesmo dos intelectuais de esquerda, que viam nos EUA elementos modernizadores positivos, demandas como a democratização do ensino superior, em pauta principalmente pelo movimento estudantil, foram adaptadas para utilização pelos setores dominantes em parceria com a participação efetiva dos EUA via financiamentos estratégicos.

Assim, quando o governo brasileiro concretiza os acordos entre o Ministério da Educação e o programa de assistência internacional do governo dos Estados Unidos, chamado de acordos MEC-USAID, há um terreno propício para a aceitação de uma reforma universitária de viés modernizador nos moldes norte-americanos que marca a educação brasileira.

Já no final do século XIX surgem alternativas ao modelo instituído pelo Império. Iniciativas com incentivos privados e modelos próprios de gestão, não tão controlados pelo Estado surgem e alimentam questões como a democracia e a autonomia universitária. Essas perspectivas são influências já do modelo alemão de ensino superior. Esse então modelo brasileiro de ensino superior, de origens próximas do modelo francês, depois permeado por perspectivas alemãs para o ensino superior, passa a enfrentar uma nova reformulação que apontou para uma necessária e demandada modernização acadêmica.

A parceria Brasil x EUA rendeu frutos na relação econômica do período, resultados da forte atuação norte-americana na América Latina⁹ em geral, mas essa parceria ia além de aportes e acordos financeiros. Já a política expansionista ideológica estadunidense culminou na reforma de 1968, exemplificada aqui como o ápice dessa parceria no campo educacional, tendo em vista que tal lei foi estruturada por um grupo de trabalho convocado pelo governo militar para discutir e elaborar medidas para uma reforma universitária em parceria com indicações dos conselheiros norte-americanos.

Concebendo a universidade como uma estrutura racionalizadora e voltada ao desenvolvimento social e criativo dos indivíduos, a concepção guia desse projeto de reforma colocou a universidade como um “tipo natural de estrutura para o ensino superior”¹⁰ que deveria, para alcançar seu máximo potencial, ser reestruturada de acordo com as inovações de seu tempo, isto é, as inovações que lhes eram demandadas pelo centro do capitalismo.

⁹ Doutrina Truman ou Plano Marshal foi uma série de políticas de expansão da influência norte-americana, frente ao crescimento comunista mundial. Para a América Latina houve parcerias militares e acordos financeiros que garantiram a hegemonia estadunidense na política sulamericana e resultaram em golpes de estado por toda a região. Mais detalhes em: Lombardi, 2014.

¹⁰ Maiores informações sobre o grupo de especialistas escolhidos e suas concepções e discussões em Chauí (2014, p. 224)

As alterações estruturais no ensino superior brasileiro por mais próximo que se alinhassem, em suas concepções ideológicas, com o idealismo alemão seguiram a cartilha direta da USAID, assumindo assim um modelo organizacional diretamente importado dos Estados Unidos. A Agência Internacional de Desenvolvimento Norte Americana mandou conselheiros das universidades norte-americanas para trabalharem com o MEC rumo o desenvolvimento do escopo do que seria a nova lei regulatória do ensino superior.

Essa influência em muito se deu por interesses que fossem não só voltados a modernização do ensino superior brasileiro, mas também que mantivesse a concepção ideológica da universidade sob a pauta do capitalismo norte-americano, resultado primeiro do momento de disputa entre os EUA e o socialismo mundial que dominara grande parte da Europa nesse período.

Essas mudanças foram frutos dos resultados das análises dos especialistas da USAID em parceria com os intelectuais brasileiros, conforme Chauí (2014, p.63) elenca abaixo, onde é possível verificar as visões dos dois documentos sobre a situação universitária brasileira daquele momento: o Relatório Atcon, de 1966, encomendado pelo governo brasileiro para a formulação de propostas ao ensino superior e idealizado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon¹¹, e o Relatório Meira Matos, de 1968:

O primeiro preconizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão, sendo o caminho para tal fim a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas (...). O Segundo preocupava-se com a falta de disciplina e de autoridade (...), refutava a ideia de autonomia universitária, que seria o privilégio de ensinar conteúdos prejudiciais à ordem social e à democracia (CHAUÍ, 2014, p. 62).

É importante ressaltar que o viés modernizador da concepção estadunidense não era modernizador para um controle ideológico sem motivações

¹¹ Fávero sobre o Plano Atcon: Quanto ao Plano Atcon, como ficou conhecido, trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência (ATCON, 1966 apud Fávero, 2006 p. 31)

externas ou voltados a uma formação científica que se pautasse pelo desenvolvimento das forças produtivas nacionais por pura boa vontade dos EUA. As análises sobre o ensino superior capitaneadas pelos conselheiros norte-americanos, tão bem quistos pelos governantes brasileiros, estavam inseridas na disputa ideológica e política da guerra fria, voltadas diretamente para a ampliação do capitalismo e promoviam princípios voltados aos interesses do mercado e da construção de uma mão de obra qualificada e barata dentro das necessidades de um capitalismo monopolista cada vez mais globalizado e em disputa tecnológica direta contra o comunismo. Por tal perspectiva entende-se também que a reforma universitária da ditadura brasileira foi muito importante para o fortalecimento da iniciativa privada no setor educacional superior. Uma série de medidas desse período favoreceram o surgimento de universidades privadas, tais como exigências profissionais na composição do corpo docente e a retirada da obrigatoriedade de a universidade possuir uma biblioteca.

Outro elemento que favoreceu o crescimento da iniciativa privada, foi a concepção de construção dos *campi* universitários fora dos grandes centros urbanos, perifericamente a cidade. Embora essa perspectiva tenha favorecido a entrada de aportes financeiros para a construção de *campi* e cidades universitárias melhor estruturadas, a iniciativa privada se favoreceu mantendo-se nos centros urbanos sem a necessidade de grandes *campi*, o que barateou sua ampliação estrutural. (CUNHA, 2000, p. 182).

Quando a sociedade capitalismo mundial passa a adotar perspectivas mais liberais no centro do mundo, em um claro enfrentamento a crise do Estado de Bem-Estar Social europeu, o processo ditatorial começa a se enfraquecer. A perspectiva neoliberal passa a buscar o fortalecimento do livre mercado na seara da garantia de direitos em detrimento do Estado, isto, tido pelos defensores do Neoliberalismo como um entrave ao livre mercado, ocasionou em uma série de concepções que apregoavam diminuir a influência Estatal.

Aos poucos, as ideias neoliberais começam a se refletir lentamente no Brasil, afetando o projeto educacional brasileiro a partir da década de 1970. Com a enfraquecimento ideológico do sistema ditatorial, frente a concepção neoliberal e ante estatal que se expandia, e as alterações do capitalismo mundial as

concepções de educação passam a apontar para uma maior tecnicização das universidades, voltada ao mercado de trabalho.

Com a abertura democrática, o neoliberalismo se torna mais latente no pensar societário brasileiro, mas é já na década de 1970 que a relação entre formação universitária e o mercado se demonstrava, quando a lei 5.692/71 ¹², de viés tecnicizante e mercadológico, dita sobre a educação profissional, focando os anseios da classe trabalhadora na formação secundária. O momento era de ampliação da demanda dos trabalhadores por uma formação técnica, para entrada rápida ao mercado de trabalho, e a saída do governo foi tecnicizar o 2º grau para diminuir o impacto sob o Ensino Superior.

2.6 Neoliberalismo e Abertura Democrática

A primeira década do regime militar ficou comumente chamado de milagre econômico, devido ao crescimento econômico do país. Embora essa afirmação possa ser questionada por diversos vieses, há um consenso entre historiadores de que esse “milagre” teve como causa uma situação favorável de crescimento do mercado mundial e em muito foi fruto das relações entre o Brasil e a potência econômica política que se ergueu ao fim da Segunda Guerra, os EUA.

A crise econômica e o enfraquecimento das ideias comunistas e socialistas influenciaram no crescimento do ideário neoliberal na década de 1970, com o esgotamento do modelo de produção sob tutela estatal no centro do capitalismo. Para entender o que ocorreu com a universidade nesse período uma breve contextualização desse cenário a nível mundial se faz necessária. A partir da década de 1970 o capitalismo mundial começa a enfrentar uma série de problemas relativos a alta da inflação e baixo crescimento econômico.

¹² Segundo Cunha (2007b, p. 241) a Lei de Diretrizes e Bases do ensino do 1º e 2º graus fora idealizada já segundo os conformes do Decreto 63.341 de Outubro de 1968, já pautando a transformação dos currículos e a criação de novas universidades voltados a carência de profissionais em áreas específicas. Esse decreto também tratava sobre melhoras no financiamento aos programas de expansão das universidades, a fim de uma melhor eficiência da formação nos graus anteriores ao Superior para diminuir a demanda pelo ensino superior.

Devido ao movimento cíclico da acumulação capitalista, caracterizado nesse momento como crise de um modelo utilizado para superação da crise de 1930, o Estado de Bem-Estar Social, aplicado nos países de capitalismo central encontrou limites a sustentação das taxas de lucros.

O Estado de Bem-estar social era um modelo de administração estatal, onde a intervenção do poder público na malha social efetivava o fornecimento de condições mínimas à reprodução da força de trabalho, deslocando a reprodução dela da relação direta com o emprego e salário, isto é, com a produção do capital em si. Isto se dava por meio da garantia de direitos sociais e era função desse Estado o financiamento à acumulação de capital por meio do endividamento público.

Essa relação baseada no suporte social por parte do Estado à garantia mínima da reprodução da força de trabalho e à acumulação de capital permitiu o investimento em tecnologia por parte dos detentores dos meios de produção, de uma tal forma, que a ciência e a tecnologia se tornaram parte integrante da produção, o que alavancou a acumulação, gerando por meio da facilitação de acesso aos mercados internacionais uma internacionalização do capital e da produção.

Emerge, portanto, uma crise nesse modelo, de origem diretamente ligada a expansão das taxas de lucro, essa crise se caracterizou pela internacionalização, ou globalização, do capital, e os efeitos resultantes de uma crise fiscal advinda dessas fronteiras abertas. A tecnologização da produção também demandou mais qualificação técnica aos trabalhadores e aumentou a terceirização da produção, pois nesse contexto, era possível que a produção fosse realizada em países onde a mão de obra fosse mais barata e sem retorno fiscal ao Estado, consolidando uma maior acumulação de capital.

Essa conjuntura fortaleceu um cenário de desemprego estrutural, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação, ideologicamente os efeitos de tais mudanças fortaleceram a crítica ao Estado interventor, tido então pelos intelectuais burgueses como um obstáculo ao sistema capitalista e ao livre mercado por ser um Estado demasiadamente interventor, obsoleto e pouco efetivo em suas políticas.

Essa concepção foi gradativamente sendo assumida por parte da classe trabalhadora, insatisfeita com a gestão estatal e criou um ambiente propício para a retomada do ideário liberal, que já se impunha pelas políticas públicas aplicadas em países como Chile, Inglaterra e Estados Unidos, vanguardas da concepção política neoliberal.

A solução ideológica burguesa para tal momento se constituiu em um resgate dos alicerces liberais, uma concepção econômico-social que se nomeou “neoliberalismo”, atrelado a uma concepção modernizadora com forte viés mercadológico, isto é, um ideário que resgatou os princípios liberais sob a influência do modelo organizativo empresarial, permeado de concepções pragmáticas que passa a atuar sobre a gestão pública e das políticas públicas sob um viés que protagonizou termos como competência e efetividade.

O neoliberalismo surge, conforme explica Chauí (2014), de um grupo de pensadores liberais, cientistas políticos, economistas e filósofos que elaboram um projeto econômico e político de forte crítica ao estado interventor. Embora essa alternativa liberal tenha surgido no período pós segunda-guerra mundial, só adquire real força após a década de 1970, quando o Estado interventor passa a enfrentar sua crise fiscal. Ideologicamente, o neoliberalismo apregoa que o Estado interventor é prejudicial a liberdade individual e à competição, elementos necessários para uma estrutura capitalista operacional. A defesa principal dos neoliberais é a otimização da política pública, com diminuição total da intervenção estatal no mercado, pois para estes, o “Estado Mínimo” e a autorregulação do mercado são suficientes para harmonizar a malha social em crise.

O neoliberalismo então como um ideário e solução para o cenário econômico em crise passa a ser o novo horizonte dos burgueses que desatrelando o fundo público do suporte aos bens e serviços públicos, abre espaço para a atuação do livre mercado em áreas onde normalmente não atuava, como a Educação e a Saúde, precarizando o modelo público desses serviços em favorecimento da iniciativa privada, mas sem desatrelar o financiamento estatal aos investimentos necessários pelos capitalistas para manutenção de seu sistema.

Apesar do diagnóstico para o fim do milagre econômico brasileiro sendo tratado pela opção da saída neoliberal, a ascensão das políticas neoliberais não ocorreu de forma automática. Pequenas mudanças políticas de efeitos pontuais

foram sendo realizadas até o ápice da efetivação da política neoliberal na década de 1990.

Como política pública, a Educação Superior também foi afetada por essa forma de política. Ainda no período militar, após a Reforma do ensino superior público em 1968, uma reforma voltada ao ensino técnico e médio em 1971 visava desatrelar a crescente demanda por capacitação técnica do ensino superior¹³. Essa ação por mais que transparecesse que era função do Ensino Médio formar a mão de obra e do Ensino Superior a produção de intelectuais, não se refletiu de tal forma.

Na prática a Universidade foi cada vez mais se tornando também um instrumento de formação de mão de obra atrelada a lógica de mercado, e voltada aos interesses da iniciativa privada, com afetações de tal concepção expostas inclusive em sua estrutura organizacional, já sob influência do modelo norte americano de ensino superior.

Com a insustentabilidade do regime militar, a abertura democrática acontece na segunda metade da década de 1980, culminando na Constituição cidadã de 1988. Essa Constituição Federal, feita sob diversas concepções societárias dita então sobre a educação como direito, isto dado a partir da perspectiva democrática em alta ao fim da ditadura:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

As discussões sobre educação superior não se resumiram a letra da lei na constituição e continuaram entre os setores interessados da sociedade civil, setores privatistas e defensores do ensino público, que debateram a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que por sua vez, passa anos sendo elaborada e discutida.

¹³ Reforma de 1971, sob a Lei 5.692/71 tratava sobre a profissionalização do 2º grau, sob o objetivo de desenvolvimento de uma mão de obra puramente técnica sob a necessidade de “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento

O debate principal se centrava entre setores progressistas e críticos, apoiados por sindicatos e movimentos da sociedade civil representados por políticos e acadêmicos de renome, como Florestan Fernandes, e setores da burguesia atrelados a modernização neoliberal e condizentes com a cultura do capitalismo central e sua demanda por profissionais “modernos”, que encontravam também apoio de setores ultraconservadores.

Essa disputa, que não demonstra nada de novo na história da concepção da universidade brasileira demonstrada até aqui, mas demonstra que a partir de então se entra em um novo momento que, condizente com as mudanças sócio históricas do período, corrobora com a perspectiva de que a Educação é um campo de interesses estratégicos para o país e se dá novamente sob o elemento central da correlação de forças sociais na política pública de educação brasileira.

Conforme expõe Frigotto (2010) ao citar o próprio Florestan, tal embate entre setores sociais diversos interessados na educação brasileira se manifesta no texto da LDB, que acabada sendo consolidado com elementos mais conservadores do que de modernizadores em sua essência. O texto seria aprovado apenas em 1996:

Eu penso que nós havíamos chegado a um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que poderia ter vigência durante 10 ou 15 anos, até que surgissem discussões para realizar-se um projeto de lei mais adequado às exigências da situação histórica brasileira. No entanto, os interesses que se chocaram dentro do Parlamento são tão destrutivos que o projeto que já havia passado por todas as comissões, e por elas aprovado, acabou, por manobras principalmente de partidos ultraconservadores – como o PDS, PFL e outros – voltando à deliberação das comissões. E aí surgiram negociações que tornaram o projeto, já com muitas limitações, muito mais precário. Eu comparo o que aconteceu a um conjunto de decapitações, pelas quais a melhor parte de alguns dispositivos ou foi transformada ou foi eliminada (FLORESTAN 1992, p.28 APUD FRIGOTTO, 2010, p. 170).

Para compreensão do que foi a criação da nova LDB há de se perceber que dentro do cenário de abertura democrática, setores educacionais organizados debateram as teses bases que formariam a nova lei por longos anos em seminários por todo o país. Entretanto o principal entrave a uma política educacional realmente popular e idealizada por profissionais da educação eram exatamente os setores

políticos conservadores e liberais, voltados a políticas que se pautavam por interesses do mercado.

Assim, a LDB acabou por ficar em disputa por 5 anos, culminando num acerto entre setores conservadores e de educadores, com pontuais vitórias dos setores dos profissionais de educação, capitaneada pelo senador Darcy Ribeiro.

Essa proposta de lei de Darcy Ribeiro foi vista como aglutinadora de interesses entre setores opostos e surpreendeu os educadores da época, pois o senador redigiu uma proposta paralela a discutida e construída pelos setores profissionais e populares que discutiam o projeto.

LDB acabou sendo finalizada e promulgada em 1996 e em sua tentativa de conciliação de interesses acabou por assumir tons condizentes com a alternativa neoliberal, favorecendo a educação privatista em detrimento da pública e instrumentos de regulação dentro dos ditames da cultura organizacional do capitalismo moderno, isto é, com uma visão corporativa e empresarial, tratando a educação como um serviço a ser gerenciado por critérios de competência e metas.

Em 1996 o Brasil estava sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso e a tendência neoliberal se afirmou sob esse governo. No texto da LDB de 1996, para além do que já era previsto e executado, prevalece uma compreensão neoliberal de ensino, onde a autonomia administrativa e de produção acabam sendo regradas pela lógica de controle por meio de metas e instrumentos de avaliação estatais.

Dentre esses instrumentos, consolida-se nesse período, o chamado “Provão”, o Exame Nacional de Cursos, que desenvolveu um sistema de medição da qualidade do ensino superior, por meio de uma prova aplicada aos discentes. Esse modelo estipulava um sistema de classificação que fomentava a competição entre cursos e por meio de “ranking” decidia o financiamento dos cursos.

Esse mecanismo de avaliação, que por diversos motivos foi deveras criticado e acabou por ser substituído na gestão posterior, na verdade revela a concepção de ensino que já se iniciara com a Reforma de 1968. Um ensino concebido voltado para o mercado, com regras de regulação pautadas por critérios estabelecidos por

órgãos como o Banco Mundial e a UNESCO¹⁴, onde se colocavam a necessidade de reformas que visassem uma maior eficiência do ensino e facilitação ao ensino superior privado. Chauí (2014, p.97) esclarece que a hegemonia neoliberal conduziu o Ensino Superior por avaliações quantitativas que, por meio do ranking consolidou a concepção de pesquisa nos moldes operacionais norte-americanos, como linhas de pesquisa e efetivou uma modernização na participação privada ao ensino superior, abrindo as Instituições Federais (IFES) aos incentivos privados, transformando-as em “agentes terceirizados das empresas privadas”.

Com forte campanha dos meios de comunicação, de desqualificação dos serviços públicos, o governo ressalta os atributos do setor privado, principalmente no que se refere à agilidade e eficiência dos seus serviços. Desta forma, Fernando Henrique propõe que uma maior flexibilidade da administração (com maior eficácia e qualidade) seja aplicada aos serviços do Estado através de uma reforma do Estado. Em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) inicia uma ofensiva contra os direitos sociais instituídos (muitos deles pela Constituição Federal de 1988) através de seu Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Neste o presidente argumenta:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "gerencial", baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna "cliente privilegiado" dos serviços prestados pelo Estado. (CARDOSO, MARE, 1995).

Nesse discurso percebem-se os valores da iniciativa privada como eficiência e gestão, além do papel de controle como função do Estado. Assim, a reforma do Estado (ou —contrarreforma mercantill), já presente no debate político desde os anos 1980, ganha intensidade neste governo com a criação do Ministério da

¹⁴ O Banco Mundial fez apontamentos sobre a educação superior no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” de 1995 e a UNESCO pelo documento “La educación superior en el siglo XXI: vision y acción”, que conforme POLIDORI (2009) foi “apresentado na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em Paris, em 1998. Segundo esse documento, a educação superior de qualidade não pode estar dissociada da avaliação e da regulação, considerando, ainda, como fundamentais, os seguintes fatores: a cultura da avaliação, da emancipação, da autonomia da responsabilidade e da prestação de contas.” (pg. 440)

Administração e Reforma do Estado e com a elaboração do Plano Diretor. Tais ações governamentais impactaram de maneira significativa a gestão pública brasileira, assim como, a gestão e concepção das universidades públicas, assim como o processo de privatização da educação.

Em 2003, o Partido dos Trabalhadores consegue eleger seu primeiro presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva. Lula, que fora ferrenho opositor de FHC, traz em seu governo perspectivas de ampliação do Ensino Superior, entretanto sua política de democratização do acesso não rompe com as perspectivas neoliberais e a primazia da lógica de mercado nas universidades.

O governo do partido dos trabalhadores alavancou o investimento público que era de 1% em 2002 para 11% em 2010¹⁵. É fato, em números concretos, que o Ensino Superior tem no governo petista a maior ampliação de investimentos e políticas de acesso na era neoliberal, mas a tônica estrutural do ensino permanece segundo os moldes impostos pela política internacional, isto é, conforme os ditames do Banco Mundial e da UNESCO.

Há, nos governos petistas (Lula e Dilma) um crescimento exponencial de investimentos públicos no acesso, entretanto o maior crescimento resultado das políticas desse governo foi verificado na iniciativa privada. Por meio de políticas como o Programa Universidade para Todos, ou ProUni, criado em 2004, criou-se um sistema de bolsas para estudantes de baixa renda per capita que desejassem ingressar no ensino superior privado.

Junto a essa política de financiamento estudantil o governo efetivou uma série de benefícios fiscais para as instituições de ensino privado que aceitassem bolsistas do ProUni¹⁶. Para além, o governo criou o FIES, O Fundo de Financiamento Estudantil, que financiava o estudo de estudantes em instituições privadas. O governo Lula desenvolveu novos métodos de avaliação, mantendo os moldes ditados pelo Banco Mundial. Retirando o peso apenas do antigo Provão, revisitado agora com o nome de ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos

¹⁵ CARVALHO (2014)

¹⁶ A renúncia fiscal cedida as Instituições de Ensino privadas já era uma realidade com a reforma de 1968. O que o governo Lula fez foi regulamentar, a partir da criação do ProUni um modelo de ampliação dessa renúncia. Chauí (2014).

Estudantes), foram também assumidos critérios avaliativos por meio do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior).

O SINAES, regulamentado pela lei nº 10.861/2004, tem como função avaliar as instituições de ensino, os cursos e, por meio do ENADE, classificar as IES. Mantendo assim a lógica mercadológica instaurada pelo ideário neoliberal para o ensino em geral.

Todavia, o processo de privatização do ensino superior permaneceu sendo implementado por intermédio do estabelecimento das parcerias público–privadas (como é o caso do ProUni, uma forma de financiamento público das IES privadas); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; da utilização do ensino à distância (EaD) para a democratização do acesso à educação e da criação das fundações de direito privado no interior das IES públicas (LIMA, 2007).

Em 2016 ocorreu um processo de ruptura institucional com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Ao assumir o posto de presidente, o até então vice-presidente Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB deu início a uma série de reformas estruturais. Destaca-se, além da reforma trabalhista e a do Ensino Médio, a Emenda Constitucional n.º 95, também conhecida como a Emenda do Teto dos Gastos Públicos, que alterou a Constituição brasileira ao instituir um Novo Regime Fiscal. Tal regime provocou uma drástica diminuição orçamentária para as universidades federais, acarretando severas dificuldades a dispor da manutenção e investimentos dessas instituições.

Tal reforma possui raízes ideológicas no documento intitulado “Uma Ponte para o Futuro” constituído em 2015 como cartilha orientadora do partido político do presidente Temer, o atualmente denominado MDB – Movimento Democrático Brasileiro. O referido documento faz uma análise das principais dificuldades enfrentadas pelo país rumo ao desenvolvimento, postulando-se como orientação para vencer tais dificuldades um conjunto de proposições que prometem recuperar o poder competitivo do Brasil na sociedade globalizada. O grande destaque é o caráter ultraliberal e a proposição de uma elevada diminuição do Estado. A cartilha questiona o tamanho excessivo do Estado em termos de comprometimento com políticas sociais desde a Constituição de 1988, incluso a educação superior pública e gratuita.

O caráter neoliberal e reformista teve continuidade no governo Jair Bolsonaro (iniciado em 2019) com a reforma da previdência e o contingenciamento orçamentário nas universidades federais e no desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil. Tal governo propaga uma ideologia de extrema direita que promove uma narrativa de desvalorização da ciência e difamação das universidades federais brasileiras (bem como de seus trabalhadores), tratando-as como ineficazes, improdutivas e com baixa qualidade (apesar dos dados comprovarem o contrário¹⁷) e com alto gasto orçamentário. Além disso, vem atacando gravemente a autonomia universitária ao não nomear os reitores escolhidos pela comunidade universitária. Ademais, está em curso na Câmara dos Deputados o PL 3076/2020¹⁸ que visa instituir o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Future-se) que determina uma radical alteração sobre a responsabilidade estatal no financiamento das universidades e institutos federais, colocando o conceito do empreendedorismo e a necessidade de captação de recursos privados como fontes financiadoras da Educação Superior federal brasileira.

Portanto, após 2016, tem-se instaurado no âmbito das universidades federais um ambiente de tensão, incertezas e ataques a sua autonomia e a garantia do seu funcionamento como provedora e construtora de conhecimentos e desenvolvimentos da sociedade.

O ensino superior tem passado por significativas mudanças que nos levam a problematizar a educação como bem público ou privado. Observa-se que a expansão quantitativa de instituições privadas e a redução dos investimentos estatais nas universidades públicas têm acentuado o debate sobre a polarização público/privado, que se tornou uma questão central no campo acadêmico, principalmente no que se relaciona ao processo de comercialização da educação

¹⁷ Os principais índices que medem a qualidade da educação superior no Brasil, tanto em instituições públicas quanto nas instituições privadas são: o IGC (Índice Geral dos Cursos) e o CPC (Conceito Preliminar dos Cursos), ambos constituem o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Esses dois índices classificam as instituições de ensino superior e seus respectivos cursos em uma escala de 1 a 5, onde 1 e 2 são considerados como desempenho insuficiente e 5 é nota máxima. O resultado da referida avaliação alusiva ao ano de 2019 apontou o seguinte cenário: 70,7% das universidades públicas federais obtiveram IGC 4 ou 5, e apenas 18,5% das instituições privadas com fins lucrativos alcançaram algum desses dois índices. Por outro lado, 14,1% das privadas com fins lucrativos obtiveram IGC 1 ou 2, enquanto nenhuma universidade pública federal brasileira figurou nessas faixas.

¹⁸ <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>

superior. No que concerne à gestão pública e, inevitavelmente, à gestão nas universidades públicas, temos a implementação dos conceitos da eficiência e da governança como centrais e de grande impacto para sociedade e para Educação Superior no Brasil e em grande parte dos países latino-americanos.

A consignação de critérios internacionais oriundos de organismos internacionais atravessam o debate das agendas nacionais a dispor da educação. Uma diversidade de instrumentos/estratégias de avaliação, controle e monitoramento das políticas educacionais em diferentes nações, fundamentam-se e são forjados por intermédio de parâmetros estabelecidos e propagados por organismos internacionais e/ou acordos (Banco Mundial, Unesco, OCDE).

Desde ações com a afã de estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior, compartilhado entre 29 países signatários (Declaração de Bolonha) até os projetos no âmbito da educação do Banco Mundial destinados aos países em desenvolvimento, a constituição de agendas, a formulação de indicadores, metas e políticas educacionais, explicitam novas facetas do impacto e da influência desses atores internacionais.

Existe, desse modo, um processo de incorporação das orientações e determinações externas, evidenciada, por exemplo, na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, em 1998 (UNESCO, 1998), quando foi estabelecido critérios de gestão de qualidade por intermédio das interfaces entre os mecanismos de avaliação/controle e intervenção política dos organismos internacionais por meio de aspectos meramente instrumentais, ficando o debate político reduzido a simples aceitação das prescrições e razões tidas como técnicas e estabelecidas a priori por critérios de eficiência e eficácia.

No contexto da Educação Superior, vislumbra-se o decisivo papel da construção (produção) de conhecimentos e da efetivação da pesquisa na nova economia do conhecimento (PETERS; BESLEY, 2006). Ilustra tal cenário a revisão das estratégias de atuação do Banco Mundial a dispor do Ensino Superior. Na medida em que o tom estratégico do Banco focou suas políticas de desenvolvimento para o Ensino Superior, também ficou evidenciada a reformatação da teoria do capital humano; sua ênfase exclusiva na formação da Educação Básica, justificada pela maior taxa de retorno do investimento quando comparada com à formação superior.

Contudo, já a partir do final da década de 1990, com a reorganização de cunhos estratégicos e retóricos do Banco Mundial, a instituição já passava a reconhecer o papel da produção do conhecimento na inovação e no desenvolvimento, focando em seus financiamentos e no seu impacto sobre as agendas públicas nacionais destinadas ao ensino superior. É nesse cenário que, de acordo com Goldam (2005), as políticas educacionais foram cada vez mais pautadas pelas prescrições emanadas pelos organismos internacionais e influenciadas por uma “governança educacional”.

O surgimento e a propagação da governança educacional representaram uma reconfiguração do papel da Educação Superior, que passou a ter suas políticas e formas de gestão concebidas por prioridades forjadas fora das esferas públicas e nacionais, debilitando, assim, sua autonomia e subordinando seus objetivos aos imperativos de apropriação privada e internacional.

O conceito da governança revela uma complexa interação entre as instituições existentes, as normas, os valores e os governados (BALU; PATRINOS, 2009). Dessa forma, a instituição universitária, como espaço com a forte presença da construção de conhecimentos e da difusão de pesquisas científicas, torna-se refém da tutela empresarial e financeira. Nesse cenário, percebemos a diminuição, submissão e fragilidade do Estado perante às forças transnacionais interessadas no mercado educacional.

Com efeito, o Ensino Superior, em especial o latino-americano, vem apresentando crescente convergência aos ditames do mercado, com a expansão do setor sendo atrelada ao modelo neoliberal da Organização Mundial do Comércio (OMC) e das agendas educacionais oriundas do Banco Mundial. Tal modelo neoliberal é forjado, técnica e ideologicamente, por intermédio da introdução da Nova Gestão Pública, que possui a premissa de não comporta considerações ético-sociais, por exemplo, enfatizando à maximização do custo/benefício e da busca desenfreada pela eficiência e eficácia e da Educação Superior, assumindo uma função de serviço.

Nesse sentido, emerge a questão de saber quem e a quais interesses estão atrelados esse modelo neoliberal da gestão do Ensino Superior. De acordo com Boaventura dos Santos (2006) um melhor equilíbrio entre capital público e privado na Educação Superior latino-americana antecede qualquer política que subscreva

as hipotéticas ineficiências ou incapacidades técnicas e/ou financeiras do Estado, frente à cobiça da apropriação privada e da acumulação de lucros da agenda neoliberal. Demonstrando o paradoxo entre o relevante papel dos investimentos públicos para a consolidação do ensino superior, da pesquisa e da ciência nos países ricos e desenvolvidos, com as razões que justificam o as políticas de privatização nos países em desenvolvimento.

Nesse contexto neoliberal, as transformações embricadas na gestão do Ensino Superior são conjecturadas, em grande parte, fora do ambiente acadêmico, seguindo (assim como as reformas curriculares), aos padrões e conceitos alinhados às competências demandadas pelo mercado, especialmente, à incorporação do conhecimento como insumo produtivo e a educação como um serviço. Deste modo, as novas demandas do entorno produtivo e mercadológico impactam fortemente nas políticas e ações educacionais, influenciando, como exemplo, nas condições de trabalho dos servidores públicos, competitividade e no processo de qualificação profissional, à medida que os currículos são construídos para atender as especificidades técnicas da economia do conhecimento (APPLE, 1982), o que implica que a gestão da educação superior seja permeada por conceitos e interesses privados.

No âmbito brasileiro, o conceito neoliberal nas práticas de gestão do Estado ganhou força legal em 1998 com a inclusão constitucional (e seus respectivos desdobramentos) da eficiência como sendo um dos princípios que devem ser seguidos na administração pública do Brasil, impactando

É relevante ressaltarmos que, a pretexto da lógica neoliberal de eficiência, o conhecimento implica um modelo de governança específico. Assim, existe uma tendência de políticas educacionais mais voltadas àquelas áreas consideradas de maior capacidade de inovação e geração de lucro, menosprezando uma formação crítica mais presente nas ciências sociais e humanas e, desse modo, propaga valores e ideais compatíveis ao utilitarismo e à lógica de mercado.

Todo o levantamento histórico trazido até esse ponto tem como objetivo desenvolver e problematizar uma linha de raciocínio sobre como é tratada e concebida a educação superior, por meio de análise dos atores, fatos sociais e das leis que regeram e regem o Ensino Superior no Brasil.

3 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA

O trabalho nas IFES é desenvolvido por uma diversidade de sujeitos: trabalhadores terceirizados, temporários e, especialmente, pelos servidores públicos que possuem duas categorias: técnico-administrativo (regidos pela Lei 11.091/2005) e docente (regidos pela Lei nº 12.772/2012). Nosso foco de estudo se concentra no servidor docente.

3.1 O SERVIDOR DOCENTE

Conforme a Lei nº 12772/2012 o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal é composto por duas carreiras: a) Carreira de Magistério Superior, composta pelos cargos, de nível superior, de provimento efetivo de Professor do Magistério Superior e b) Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. O Corpo docente também poderá ser composto pelos Professores Visitantes, Professores Visitantes Estrangeiros e Professores Substitutos com contratação temporária.

A Carreira de Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da Educação Superior. Já a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da Educação Básica e da educação profissional e tecnológica.

A legislação supracitada determina que as atividades dos cargos de Magistério Federal são aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e

assistência na própria instituição sendo submetido a um dos seguintes regimes de trabalho:

- I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou
- II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

Assim sendo, percebemos que a legislação brasileira prescreve

O regime de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas nesta Lei. Excepcionalmente, a IFE poderá, mediante aprovação de órgão colegiado superior competente, admitir a adoção do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 (dois) turnos diários completos, sem dedicação exclusiva, para áreas com características específicas. O docente poderá solicitar a alteração de seu regime de trabalho, mediante proposta que será submetida a sua unidade de lotação.

Conforme a LDB, a preparação para o exercício do magistério na Educação Superior deverá ser realizada por intermédio de cursos de pós-graduação, com a prioridade destinada para programas de mestrado e doutorado.

Já o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal determina que o ingresso na carreira deve ocorrer mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, tendo “como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida” pelo certame. O referido plano também estipula que a IFES poderá “dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação”, contudo, tal possibilidade só poderá ocorrer “quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor”.

Todavia, ao nos debruçarmos com tal cenário, percebemos que emerge a seguinte indagação: a formação em nível de doutorado é suficiente/adequada para preparar o professor para o trabalho a ser realizado no contexto universitário? Tal questionamento reverbera em alguns campos de estudos, com mais ênfase nas

pesquisas na área da Educação¹⁹ que investigam os processos formativos e identitários dos professores.

No caso específico do trabalho docente universitário, a formação continuada pode representar como algo significativo no mundo desses trabalhadores, pois como a formação requerida não é capaz e não tem como objetivo desenvolver todas as competências necessárias para o exercício do trabalho docente, emerge, nessa perspectiva, a necessidade de se estabelecer uma formação com esses trabalhadores já imersos no mundo laboral, ou seja, eles necessitam desenvolver grande parte das competências exigidas atuando e experienciando a prática laboral, aprendendo ser professor já sendo professor.

Contudo, é importante ressaltar que na presente pesquisa não lidaremos com professores da Educação Básica que, legalmente, tiveram antes do ingresso no trabalho uma formação docente em cursos superiores de licenciatura plena. A nossa problemática diz respeito aos professores que possuem formação de doutorado, mas que não são necessariamente licenciados, são em sua maior parte bacharéis sem formação/preparação específica para o trabalho docente. Ademais, mesmo os professores universitários que tiveram uma formação inicial em cursos de licenciatura também não tiveram uma formação direcionada para atuação docente no contexto da Educação Superior.

No que concerne à Educação Superior, Pimenta e Anastasiou (2010) trazem à tona o conceito de desenvolvimento profissional dos professores. As pesquisadoras compreendem tal processo no imbricamento de ações e programas que atravessam a formação inicial e continuada. Nesse sentido, as autoras entendem o trabalho docente na Educação Superior como um processo permanente de construção de identidade profissional, tendo como fundamentos os saberes oriundos da:

[...] experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade epistemológica decorrente de seus

saberes científicos e os de ensinar. Mas também sua identidade é profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 88).

Nesse sentido, vislumbramos a significativa relação entre a construção de uma identidade docente com o aprendizado dos saberes inerentes à profissão. Ambos, além de estarem intrinsecamente relacionados, são processuais e longitudinais e, do modo, forjadas em vivências experimentadas no/com o coletivo.

Percebemos, também, a complexidade e especificidades para atuação profissional nesse nível de ensino. Portanto, nesses contextos de discussão existente sobre as identidades e os processos de formação do professor da Educação Superior, bem como as condições pelas quais esses profissionais ingressam e se desenvolvem na carreira, emergem reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes docentes que mobilizam a sua atuação profissional. No âmbito acadêmico e organizacional existem diversas pesquisas e ações que problematizam a questão da identidade, profissionalização e formação do professor universitário. Entretanto, a ênfase está calcada no que diz respeito às competências pedagógicas para atuar em sala de aula nos processos de ensino e aprendizagem, articulados, de forma indissociável, com atividades de pesquisa e extensão.

As investigações e problematizações de Pimenta e Anastasiou (2010); Candau (1997) Cunha (2004). Vasconcelos (2000), Masetto (1998) e Tardif, (2002) apontam, em síntese, a necessidade e, ao mesmo tempo, uma inexistência de uma preparação pedagógica adequada para tais trabalhadores, constando, no mesmo sentido, a deficiência, ausência e/ou ineficácia de formação pedagógica (inicial ou continuada) para atuar na Educação Superior. Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que na maioria das universidades:

[...] seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (p. 23).

Portanto, fica evidenciada nas IFES, mesmo cumprindo com os requisitos determinados pelo ordenamento jurídico, a existência de uma significativa lacuna

formativa no que tange as competências pedagógicas necessárias para o desenvolvimento do trabalho dos docentes universitários que ingressam na Educação Superior. Corroboram com esse entendimento as pesquisas de Moraes (2008), Oliveira (2011), Bernardino Júnior (2011), Ynoue (2011), Andrade (2006) e Furtado (2007).

Nessa complexa trama das construções formativa e identitária desses professores, concatenado com a atuação indissociável de atividades de ensino, pesquisa e extensão, existe mais um elemento laboral: as atividades de gestão universitária exercidas por esses docentes.

3.2 A GESTÃO NAS IFES

No âmbito das organizações públicas nacionais, encontram-se as IFES, que fazem parte do objeto do estudo em tela, sendo definidas como instituições que geram e difundem conhecimentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece, em seu artigo 52, que as universidades “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. A lei também afirma que as universidades se caracterizam por ter uma “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional”. Conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu art. 207, tem-se a definição de que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Assim sendo, tendo como norte a tríade indissociável ensino-pesquisa-extensão, as universidades possuem a garantia constitucional da autonomia universitária nos aspectos didático-científico, administrativo e da gestão financeira e patrimonial, necessitando, dessa forma, estabelecer formas, critérios e procedimentos específicos para gerir a organização nesses aspectos. Para tanto,

a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece em seu art. 53 que no exercício da sua autonomia são asseguradas às universidades as seguintes atribuições:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII - firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Notamos que a legislação aponta uma diversidade de atribuições administrativas que as universidades precisam cumprir. Ademais, o § 1º do artigo 53 determina que caberá aos colegiados de ensino e pesquisa decidir sobre: criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração da programação dos cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão; contratação e dispensa de professores e planos de carreira docente.

Portanto, a Constituição Federal e a LDBEN, além de determinar princípios e atribuições para universidades, determina duas características peculiares que impactam significativamente na forma de gestão dessas organizações: a autonomia universitária e a gestão colegiada.

No que tange as universidades públicas, o art. 56 da LDBEN determina que elas deverão obedecer ao “princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos

da comunidade institucional, local e regional”, ou seja, a gestão das universidades públicas possui a particularidade de ser colegiada, participativa, compartilhada e, necessariamente, democrática. No parágrafo único do mesmo artigo estipula que “os docentes deverão ocupar setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão” da instituição, “inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes”.

Nesse contexto organizacional, vislumbra-se o papel fundamental dos docentes na gestão universitária para concretização dos objetivos institucionais e sociais que as IFES possuem na missão interna e externa de possibilitar o desenvolvimento sustentável da sociedade. Assim, a gestão pública universitária, no mundo contemporâneo, possui como um de seus grandes desafios, a promoção do desenvolvimento econômico e social sustentáveis. Desse modo, a necessidade de repensar a questão da governança pública e do modelo de gestão pública exige mecanismos que abarquem o desenvolvimento sustentável e atendam as demandas da sociedade, como, por exemplo, uma atenção especial às questões que envolvem o trabalho, a ética, a missão, os valores, a transparência e integridade pública.

Oliveira *et al* (2012) consideram que o conceito de “desenvolvimento sustentável” não é único, mas existe um ponto de equilíbrio na intersecção de três dimensões consensuais do desenvolvimento: o social, o econômico e o ambiental. Para alcançar os objetivos inerentes ao desenvolvimento da sustentabilidade, as três dimensões devem ser consideradas. Quando se tem como objetivo o equilíbrio sistêmico entre tais dimensões, é preciso compreender os recursos e contextos naturais e sociais, tendo em vista os anseios atuais e atendendo a demandas da sociedade (KUZMA; DOLIVEIRA; SILVA, 2017).

Nesse contexto, o papel e a responsabilidade das IFES ultrapassam o âmbito jurídico administrativo, pois a sua função social na produção e disseminação de conhecimentos científicos perante a comunidade acadêmica (alunos e servidores) geram impactos significativos em toda a sociedade, podendo contribuir concretamente com o cumprimento da missão de construir uma sociedade desenvolvida no tocante as dimensões sociais e ambientais. Assim sendo, as IFES têm um papel preponderante no desenvolvimento sustentável e devem ser, elas

próprias, modelos e disseminadoras de sustentabilidade para a sociedade (FOUTO, 2002).

Desse modo, os processos de gestão das universidades necessitam se adequar às mudanças requeridas pelo social, além de cumprir com as recomendações e acordos de agências e organismos internacionais, como, por exemplo, os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) para orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional adotados pela cúpula das Nações Unidas em 2015. Nesse sentido, a meta quatro (Educação de Qualidade) da “Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável”, traz como ponto fundamental a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e do desenvolvimento sustentável.

Já a “Agenda 21 Brasileira - Ações Prioritárias 2ª edição” em seu objetivo 6 (Educação permanente para o trabalho e a vida) chama atenção para que o país disponha de “cidadãos bem preparados e capacitados, com boa formação humanística, científica e artística”, sendo “necessário para atingir desenvolvimento e melhor qualidade de vida”, enfatizando razões para que se tenha uma formação profissional de qualidade e com domínio interdisciplinar. Para tanto, a agenda recomenda que sejam desenvolvidos “planos de capacitação intensivos para qualificar professores, mobilizando as universidades e os mais diversos segmentos”, pois os *campi* universitários precisam se converter em “centros de referência, pesquisa e desenvolvimento, voltados para a capacitação em desenvolvimento sustentável”. Ademais, existe um conjunto de outros dispositivos legais (internacionais, nacionais, regionais ou locais) que estabelecem compromissos das IFES no que diz respeito ao processo de desenvolvimento sustentável.

De forma concomitante e articulada ao exposto acima, constata-se que as IFES passaram a competir por recursos racionalizados, sendo então pressionadas por uma ambiência que exija a melhoria de seu desempenho e nas estratégias do desenvolvimento humano. Diante dessa perspectiva, que impõe novas exigências à universidade, emergem novos desafios para o professor universitário, principalmente pela instauração de uma intensificação do trabalho dos professores, dividido entre ensino, pesquisa, extensão e gestão.

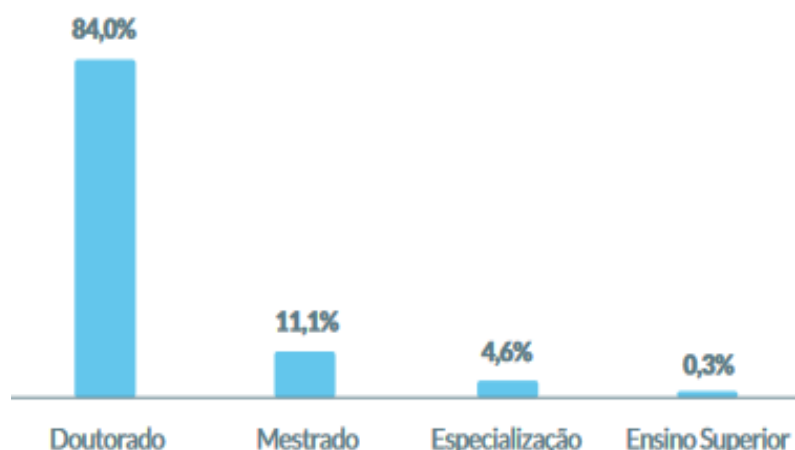
Aos professores são exigidas novas competências, novos focos de preocupação e novas atividades. Há transformações nas dimensões do trabalho docente (ensino, pesquisa, extensão e gestão) e na relação e articulação entre elas. São identificadas, também, muitas mudanças relacionadas à gestão da universidade, como formas mais hierarquizadas de gestão. Conjuntamente, suas ações e seus cotidianos, são marcados por mecanismos administrativos e burocráticos e são determinados por configurações históricas e sociais, já que a universidade é um espaço de interesses políticos e econômicos (ZABALZA, 2004).

4 O LÓCUS DA PESQUISA: A UFRN

O presente estudo será realizado no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autarquia vinculada ao Ministério da Educação, mantida pelo Governo Federal. A UFRN é uma instituição de caráter público, organizada sob a forma de autarquia em regime especial vinculada ao Ministério da Educação, criada pela Lei Estadual n.º 2307 de 25/06/1958 e federalizada por força da Lei n.º 3849 de 18/12/1960, com sede e foro na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte.

Atualmente (1º semestre de 2019) a UFRN conta com 41.986 alunos matriculados na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) Educação Superior. Possui em seu quadro 5.462 servidores efetivos, sendo 2392 docentes, 2.176 do Magistério Superior.

No contexto da UFRN, seguindo a tônica da legislação em vigor, os concursos públicos exigem como formação mínima, geralmente, a formação em nível de doutorado para o ingresso de docentes para o magistério federal desenvolvido na instituição. Para ilustrar o cenário formativo dos docentes da UFRN temos o gráfico abaixo que informa a escolaridade de todos os docentes da instituição, incluindo os da carreira do magistério federal e do ensino básico, técnico e tecnológico.

Gráfico 01 – Escolaridade dos professores da UFRN

Fonte: Indicadores de Gestão de Pessoas UFRN – 1º Semestre 2019

Podemos perceber que a formação dos professores em nível de doutorado é bastante predominante na instituição em tela, estando assim, em sintonia com o que preceitua a legislação no tocante à preparação para o exercício do trabalho docentes em instituições de Educação Superior.

A UFRN possui uma estrutura departamental, estruturando-se academicamente em 83 departamentos acadêmicos e 08 centros acadêmicos (CB – Centro de Biociências; CCET – Centro de Ciências Exatas e da Terra; CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; CCS – Centro de Ciências da Saúde; CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas; CE – Centro de Educação; CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó e CT – Centro de Tecnologia), assim como em unidades acadêmicas especializadas (EAJ – Escola Agrícola de Jundiá; ECT – Escola de Ciências e Tecnologia; EMUFRN – Escola de Música; FACISA – Faculdade de Ciências da Saúde do Trairí; ICe – Instituto do Cérebro; IMD – Instituto Metrópole Digital; ESUFRN – Escola de Saúde e EMCM – Escola Multicampi de Ciências Médicas) distribuídos em 03 campi, nas cidades de Natal, Caicó e Currais Novos.

No âmbito da UFRN, alguns gestores são eleitos para um determinado período (coordenadores de curso de graduação, coordenadores de curso de pós-graduação, chefes de departamento acadêmico, diretores de centro acadêmico, reitor, etc.) e outros são nomeados pela administração central (Reitoria) por um período indeterminado (pró-reitores, diretores, coordenadores, secretários,

superintendentes, etc.). Os cargos de gestão da esfera acadêmica são ocupados, necessariamente, por servidores docentes, já os cargos administrativos, dependendo da área de atuação, podem ser exercidos tanto por docentes quanto por técnicos administrativos. Porém podemos identificar no gráfico 02 que 54.1% dos cargos de gestão na UFRN são ocupados por professores.

Gráfico 02 – Cargos e funções gerenciais ocupados por carreira.



Fonte: Sistema de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH/UFRN/2019).

Segundo as normas estatutárias da instituição, a gestão universitária é exercida, no plano deliberativo, pelos conselhos superiores e, no plano executivo, pelo órgão de administração central – Reitoria, cujo dirigente máximo é escolhido (no caso das instituições federais) pela Presidência da República, a partir da formação de uma lista tríplice elaborada pelo colegiado institucional máximo. Uma vez designado, o dirigente máximo tem o poder de escolha e designação de dirigentes que o auxiliarão na complexidade das ações inerentes à gestão acadêmica e administrativa da instituição, constituindo, dessa forma, os representantes componentes do *staff* da gestão. Esses dirigentes intermediários possuem atuação no âmbito das respectivas unidades para os quais foram designados livremente pelo gestor maior, respeitando-se as normas predefinidas em regimento interno e outras fontes de regulação.

A administração colegiada da instituição é feita pelos colegiados deliberativos. De acordo com o seu estatuto, a UFRN dispõe de quatro colegiados, a saber: Conselho Universitário (CONSUNI), Conselho dos Curadores (CONCURA), Conselho de Administração (CONSAD), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

O Conselho Universitário (CONSUNI), de acordo com o Art. 13, é o órgão máximo da Universidade, com funções normativas, deliberativas e de planejamento. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de acordo com o Art. 16, é o órgão superior com funções deliberativas, normativas e consultivas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, cultural e artística, sendo a última instância de deliberação para recursos nessas áreas. O Conselho de Administração (CONSAD), de acordo com o Art. 18, é o órgão superior com funções deliberativas, normativas e consultivas sobre matéria administrativa, orçamentária, financeira, patrimonial e de política de recursos humanos. Ressalvada a competência do Conselho de Curadores, que segundo o Art. 20, é a última instância de deliberação para recursos nessas áreas.

O Conselho de Curadores (CONCURA) é o órgão superior de acompanhamento e fiscalização das atividades de natureza econômica, financeira, contábil e patrimonial da Universidade.

Todos os conselhos envolvem na sua composição servidores, docentes e técnicos administrativos, bem como representantes do corpo discente, e possuem o Reitor como presidente e o Vice-Reitor como vice-presidente. Exceto o CONCURA, pois esse conselho é qualificado como um espaço participativo de gestão com representação de membros da comunidade interna e externa, conforme especificado a seguir:

- I. três representantes docentes, escolhidos pelo Conselho Universitário;
- II. um representante do Ministério da Educação – MEC, indicado por este ministério;
- III. um representante do Sindicato dos Contabilistas do Estado do Rio Grande do Norte, indicado por este sindicato;
- IV. um representante do Sindicato dos Economistas do Estado do Rio Grande do Norte, indicado por este sindicato;
- V. Dois representantes do corpo técnico- administrativo;
- VI. um representante do corpo discente.

Segundo as normas estatutárias da instituição e considerando o PDI (2020-2029) a governança e práticas de gestão da instituição são realizadas de forma autônoma, asseguradas constitucionalmente, e a estrutura de órgãos colegiados cumprem um papel central na formulação de políticas institucionais que assegurem maior qualidade da gestão e, em consequência, melhor desempenho,

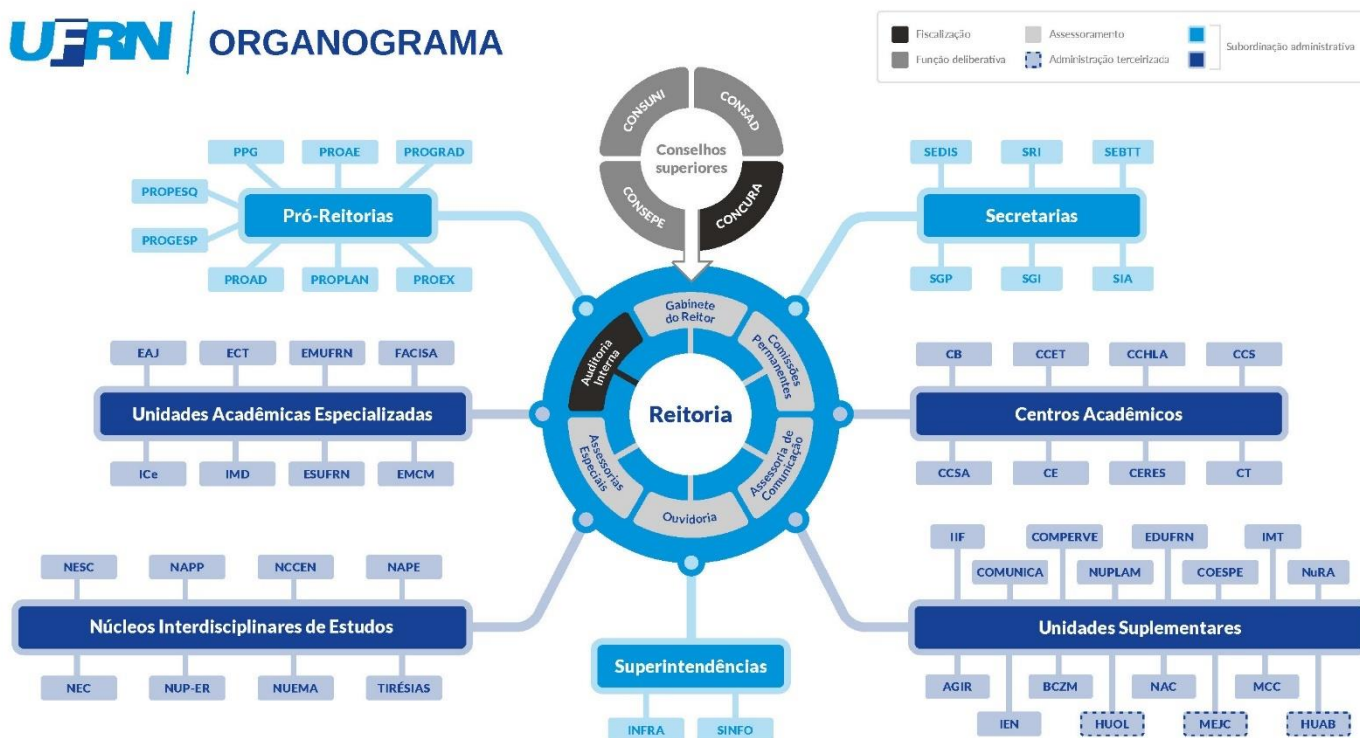
transparência, gestão democrática e participativa e maior impacto social das suas ações.

No plano administrativo executivo, na universidade existem as pró-reitorias (PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação; PPG – Pró-Reitoria de Pós-graduação; PROEX – Pró-Reitoria de Extensão; PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa; PROAD – Pró-Reitoria de Administração; PROGESP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas; PROAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento), secretarias (SEBT– Secretaria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica; SEDIS – Secretaria de Educação a Distância; SGP – Secretária de Gestão de Projetos; SRI – Secretaria de Relações Internacionais; SIA – Secretaria de Inclusão e Acessibilidade e SGI – Secretaria de Governança Institucional) e superintendências (INFRA – Superintendência de Infraestrutura e SINFO – Superintendência de Informática), com objetivos voltados ao gerenciamento das atividades intermitentes às diretrizes da instituição.

Na reitoria, que consiste no órgão superior executivo da instituição, responsável pela administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da autarquia, estão vinculadas as unidades suplementares (IIF – Instituto Internacional de Física; IMT – Instituto de Medicina Tropical; COMPERVE – Núcleo Permanente de Concursos; BCZM – Biblioteca Central Zila Mamede; HUOL – Hospital Universitário Onofre Lopes; MEJC – Maternidade Escola Januário Cicco; HUAB – Hospital Universitário Ana Bezerra, COMUNICA – Superintendência de Comunicação; EDUFRN – Editora Universitária; MCC – Museu Câmara Cascudo; COESPE – Complexo de Esportes e Eventos; NUPLAM – Núcleo de Pesquisas em Alimentos e Medicamentos; NAC – Núcleo de Arte e Cultura; NuRA – Núcleo de Redes Avançadas; IEN – Instituto do Envelhecer e AGIR – Agência de Inovação).

Para melhor ilustrar, o organograma a seguir representa a estrutura organizacional da UFRN, cujas decisões são tomadas em órgãos deliberativos superiores (conselhos) e executadas em órgãos executivos que contam com instâncias de assessoramento (órgãos de *staff*):

Figura 01 – Organograma da UFRN



Fonte: Portal institucional da UFRN (UFRN, 2019)

4.1 GOVERNANÇA PÚBLICA NO CONTEXTO DA UFRN

Considerando os aspectos supracitados nos capítulos apresentados, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2019, a UFRN definia como parte de sua missão, além dos aspectos educativos e de produção e disseminação dos saberes, a contribuição “para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a responsabilidade socioambiental, a democracia e a cidadania”.

Nesse documento estratégico, bem como no Plano de Gestão 2015-2019 da UFRN, a temática da gestão universitária era contemplada em diversos pontos. Ambos os documentos apontam para a necessidade de “aperfeiçoar a gestão universitária”, consolidando o processo de planejamento e avaliação e dos sistemas de informação, com tecnologia de última geração, para que atendam as áreas

administrativa, acadêmica e de recursos humanos, com eficiência, eficácia e efetividade, além de se desenvolver uma “política permanente de modernização e qualificação da gestão”.

A UFRN possui como objetivo aperfeiçoar e modernizar a gestão universitária, no intuito de atender às demandas de formação de Gestores por meio de conteúdos e módulos formativos de aperfeiçoamento e atualizações iniciais para subsidiar a formação continuada da gestão e governança com conhecimentos necessários à sua atuação na instituição. Nesse processo de construção dos métodos para mapeamento de competências, qualificação e modernização da gestão destacamos o envolvimento dos próprios gestores como protagonista desse desenvolvimento.

Ressaltamos que, de acordo com a proposta do novo PDI (PDI – 2020-2029, p. 56) ainda em construção, os desafios a serem enfrentados pela UFRN nos próximos anos, podem ser resumidos:

Os desafios a serem enfrentados pela UFRN nos próximos anos, podem ser resumidos pela prioridade de aprimorar a eficiência, eficácia e efetividade na gestão de modo a viabilizar objetivos institucionais, orientados pela sua visão de futuro. Estes desafios estão diretamente relacionados ao bom desempenho da gestão estratégica institucional; ao processo de comunicação interno e externo mais efetivo; ao modelo orçamentário e de custos integrados; aos avanços em novos modelos de processos de trabalhos e no dimensionamento e balanceamento de pessoal; e à inovação tecnológica em sistemas e infraestrutura de tecnologia da informação.

Assim sendo, segundo a proposta do novo PDI (2020 -2019), para assegurar a coordenação das ações institucionais e integração das diferentes unidades acadêmicas, faz-se necessária uma política permanente de modernização e qualificação da gestão que seja acompanhada da disseminação das práticas de planejamento, com a definição de metas e a avaliação de resultados em todos os níveis administrativos e acadêmicos.

De tal modo, tem-se como política de gestão proposta neste PDI (p.57), o aperfeiçoamento das estruturas e dos processos institucionais, que “compreende o desenvolvimento humano inclusivo e a integração organizacional, visando a apoiar as políticas de ensino, pesquisa, extensão e inovação” apresentadas neste documento. Tal política deverá ser alcançada por meio das seguintes linhas de ação:

- Promoção do planejamento integrado na Instituição, por meio da articulação deste PDI com os planos, programas e projetos em todos os níveis;
- Fortalecimento da utilização de práticas e ferramentas de gestão com foco nos resultados organizacionais;
- Desenvolvimento de ações voltadas para a sustentabilidade em todas as suas dimensões;
- Promoção da qualificação contínua da gestão acadêmica e administrativa por meio da capacitação de pessoas;
- Reestruturação do processo de trabalho com redimensionamento de necessidades de pessoal visando ao atendimento das necessidades institucionais;
- Promoção da qualidade de vida, saúde e segurança no trabalho, contribuindo para o favorecimento e manutenção dos mais elevados níveis de bem-estar físico, mental e social dos servidores;
- Promoção e integração da comunicação na UFRN, visando ao constante diálogo com a sociedade e incorporando a acessibilidade da informação;
- Introdução e reestruturação de novas aplicações de tecnologia da informação (TI) de modo a aumentar a qualidade dos serviços e aprimorar a análise, tratamento e apresentação de dados como apoio às atividades-fim da Universidade e à prestação de contas à sociedade;
- Desenvolvimento dos ambientes laboratoriais de apoio ao ensino e pesquisa na Instituição, através de melhorias em infraestrutura e equipamentos;
- Promoção de práticas de segurança da informação nos processos institucionais para minimizar riscos corporativos.

Nesse sentido, considerando o Plano de Gestão (2019-2023, p. 15), apesar de todos os avanços da instituição, existem desafios a serem enfrentados e que “devem ser indutores de um desenvolvimento institucional ainda mais significativo”. Como parte da evolução do planejamento administrativo, há o desafio de fortalecer a cultura de gestão estratégica, inclusive, compartilhando-a com todas as unidades para além da Administração Central. Diante desse contexto, o Plano de Gestão (2019-2023, p. 15) ainda encontra desafios significativos:

Há também, como estímulo à busca de uma gestão universitária eficiente e eficaz, o desenvolvimento, cada vez maior, da sustentabilidade em todas as suas esferas: ambiental, social e econômica. Uma gestão sustentável consegue atingir seus objetivos ao mesmo tempo que promove qualidade de vida e contribui para o futuro institucional e do planeta. Esse compromisso é representativo, principalmente, quando se considera a necessidade em vincular o presente Plano aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que compõem a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Nessa perspectiva, para os próximos anos, é primordial investir na busca por ampliar o valor público e

estratégico da UFRN alinhado aos anseios dessa sociedade que é a razão de ser da Universidade.

4.2 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA UFRN

Oliveira et al. (2012) consideram que o conceito de “desenvolvimento sustentável” não é único, mas existe um ponto de equilíbrio na intersecção de três dimensões consensuais do desenvolvimento: o social, o econômico e o ambiental. Para alcançar os objetivos inerentes ao desenvolvimento da sustentabilidade, de acordo com Callado (2010), as três dimensões devem ser consideradas. Quando se tem como objetivo o equilíbrio sistêmico entre tais dimensões, é preciso compreender os recursos e contextos naturais e sociais, tendo em vista os anseios atuais e atendendo a demanda das gerações futuras, com melhor qualidade de vida e ambiental (KUZMA; DOLIVEIRA; SILVA, 2017).

A Constituição Federal de 1988 afirma em seu artigo 225 que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”, e impõe ao Poder Público o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Diante dessa responsabilidade constitucional, o desenvolvimento sustentável na Administração Pública depende de ações conduzidas pelas políticas públicas ambientais, através de instrumentos de ações, diretrizes, programas, objetivos, legislações e compromissos firmados com o intuito de produzir efeitos desejáveis sobre o meio ambiente (NASCIMENTO; NASCIMENTO; BELEM, 2013).

Frente a essas transformações, a gestão pública, no mundo contemporâneo, possui como um de seus grandes desafios, a promoção do desenvolvimento econômico e social sustentáveis. Desse modo, a necessidade de repensar a questão da governança pública e do modelo de gestão pública exige mecanismos inovadores de relacionamento com a sociedade, como, por exemplo, uma atenção especial às questões que envolvem a ética, a missão, os valores e a transparência e integridade pública.

Nesse contexto, o papel e a responsabilidade das IFES ultrapassam o âmbito jurídico administrativo, pois a sua função social na produção e disseminação de conhecimentos científicos perante a comunidade acadêmica (alunos e servidores) gera impactos significativos em toda a sociedade, podendo contribuir concretamente com o cumprimento da missão de construir uma sociedade desenvolvida no tocante as dimensões ambientais. Assim sendo, as IFES têm um papel preponderante no desenvolvimento sustentável e devem ser, elas próprias, modelos e disseminadoras de sustentabilidade para a sociedade (FOUTO, 2002).

Seguindo essa perspectiva, as universidades passaram a tentar acompanhar, entender e contribuir com esses movimentos, com ênfase nas demandas sociais, na inovação e no empreendedorismo. Desse modo, os processos de gestão das universidades necessitam se adequarem às mudanças requeridas pelo social, além de cumprir com as recomendações e acordos de agências e organismos internacionais, como, por exemplo, os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) para orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional adotados pela cúpula das Nações Unidas em 2015. Nesse sentido, a meta quatro (Educação de Qualidade) da “Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável”, traz como ponto fundamental a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável.

Já “Agenda 21 Brasileira - Ações Prioritárias 2ª edição” em seu objetivo 6 (Educação permanente para o trabalho e a vida) chama atenção para que o país disponha de “cidadãos bem preparados e capacitados, com boa formação humanística, científica e artística”, sendo “necessário para atingir desenvolvimento e melhor qualidade de vida”, enfatizando razões para que se tenha uma formação profissional de qualidade e com domínio interdisciplinar. Para tanto, a agenda recomenda que sejam desenvolvidos “planos de capacitação intensivos para qualificar professores, mobilizando as universidades e os mais diversos segmentos”, pois os campi universitários precisar se converter em “centros de referência, pesquisa e desenvolvimento, voltados para a capacitação em desenvolvimento sustentável”. Ademais, existe um conjunto de outros dispositivos legais (internacionais, nacionais, regionais ou locais) que estabelecem

compromissos das IFES no que diz respeito ao processo de desenvolvimento sustentável.

De forma concomitante e articulada ao exposto acima, constata-se que as IFES passaram a competir por recursos racionalizados, sendo então pressionadas por uma ambiência que exigia a melhoria de seu desempenho com mais produção, sustentabilidade e produtividade com qualidade, resultante da implementação de novas políticas e perspectivas de ensino e de gestão.

No período de 2007 a 2012, no âmbito da UFRN, a adesão ao REUNI, por exemplo, num contexto que antecede o estabelecimento da “Agenda 2030”, acarretou diversas modificações na esfera institucional com a implementação de uma gestão organizada com base em acordo de metas, indicadores de desempenho e avaliação vinculada ao repasse de recursos. Para alcançar as metas pactuadas no programa, foi essencial uma reestruturação institucional que possibilitasse várias ações como a expansão das vagas, criação de cursos novos (noturnos, a distância, bacharelados interdisciplinares) e um significativo aumento da relação de alunos por professor, evidenciando a racionalização dos recursos humanos e da estrutura física existentes, promovendo, consequentemente, uma ressignificação do modelo de universidade, intensificando as estratégias de reestruturação e expansão por meio da flexibilidade acadêmico-curricular (PEREIRA, 2019).

Face ao exposto, considerando a necessidade de atender as demandas sociais, políticas e ambientais, emerge a necessidade de otimização e da sustentabilidade dos recursos públicos, explicitando, assim, a necessidade de aperfeiçoamento das práticas e do planejamento da gestão universitária e, consequentemente, dos ocupantes dos cargos e funções de gestão.

Considerando os aspectos supracitados, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2019 a UFRN definiu como parte de sua missão, além dos aspectos educativos e de produção e disseminação dos saberes, a contribuição “para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a responsabilidade socioambiental, a democracia e a cidadania”.

O Decreto Federal nº 7.746/2012 estabelece em seu Art. 16 a obrigatoriedade de a administração pública federal direta, autárquica e elaborar e implementar Planos de Gestão de Logística Sustentável - PLS. O Decreto instituiu

que esses Planos devem prever, no mínimo, dentre outros aspectos, práticas de sustentabilidade e racionalização do uso de materiais e serviços, além de ações de divulgação, conscientização e capacitação. Após o Decreto 7.746/2012, foi publicada a Instrução Normativa (IN) nº 10 de 12 de novembro de 2012, que estabelece regras para elaboração dos PLS. De acordo com tal norma, as práticas de sustentabilidade e racionalização do uso de materiais e serviços deverão abranger, no mínimo, dentre outros temas: a qualidade de vida no ambiente de trabalho.

Cumprindo o que determina a legislação supracitada, a UFRN aprovou o Plano de Logística Sustentável, o PLS – UFRN (Resolução nº 77/2017 – CONSAD, de 21 de dezembro de 2017) que é constituído por um conjunto de 9 (nove) Planos de Ação (PA). No “PA - Qualidade De Vida no Ambiente De Trabalho” é estipulado como objetivos a promoção: de saúde e segurança no trabalho, contribuindo para o favorecimento e manutenção do bem-estar físico, mental e social dos servidores, do desenvolvimento pessoal e profissional permanente do servidor público, respeitando a diversidade em suas mais variadas formas, adequando as competências individuais aos objetivos da instituição; de práticas inerentes à gestão para desenvolver nos servidores o comprometimento, a motivação e a humanização no contexto do trabalho.

A UFRN aprovou em 2018 a sua “Política Ambiental” que tem por princípios: o desenvolvimento sustentável para resiliência econômica, integridade e justiça socioambiental, bem-estar social e governança democrática; participação democrática e inclusiva; transparência no acesso à informação; cooperação mútua com a comunidade interna e externa; integração de saberes no planejamento e na gestão das suas ações; o respeito às especificidades e estímulo ao desenvolvimento socioambiental local; a valorização do conhecimento produzido na universidade.

A Política Ambiental da UFRN estipula dentre os seus objetivos o fortalecimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas com foco no cumprimento da Agenda 2030 e implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), assim como a contribuição para a melhoria da qualidade de vida no trabalho, segurança e saúde ocupacional da comunidade universitária.

Nesse contexto organizacional, vislumbra-se o papel fundamental da gestão universitária para concretização dos objetivos institucionais e sociais que as IFES possuem na missão interna e externa de possibilitar o desenvolvimento sustentável da sociedade.

No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e no Plano de gestão 2015-2019 da UFRN, a temática da gestão universitária é contemplada em diversos pontos. Ambos os documentos apontam para a necessidade de “aperfeiçoar a gestão universitária”, consolidando o processo de planejamento e avaliação e dos sistemas de informação, com tecnologia de última geração, para que atendam as áreas administrativa, acadêmica e de recursos humanos, com eficiência, eficácia e efetividade, além de se desenvolver uma “política permanente de modernização e qualificação da gestão” que seja acompanhada da disseminação das práticas de planejamento, com a definição de metas e a avaliação de resultados em todos os níveis administrativos e acadêmicos que se dará, necessariamente, mediante a qualificação dos ocupantes do cargo de gestão universitária em todos os níveis e da utilização da educação à distância nas atividades de treinamento e capacitação dirigidas à qualificação dos gestores.

Os servidores técnicos administrativos são, notadamente, servidores que exercem as funções administrativas como sendo parte integrante do seu gênero de trabalho. Contudo, no que concerne aos servidores docentes, tal integração não é vislumbrada da mesma forma.

Do ponto de visto legal, a Reforma Universitária de 1968 instituída pela Lei nº 5.540/1968, responsável pela definição da base da atual estrutura e funcionamento da educação superior no Brasil, já definia, em seu art. 32 (revogado pela Lei nº 9.394 de 1996 - LDBEN), como atividades de magistério superior, além das pertinentes ao sistema indissociável de ensino, pesquisa e extensão, “as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores”.

No mesmo sentido, o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), aprovado pelo Decreto nº 94.664/1987, traz em seu art. 3º (ainda vigente) que as atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior, além das relacionadas à pesquisa, ensino e extensão (indissociáveis), também compreendem “as inerentes ao exercício de direção,

assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente”.

O atual Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (Lei nº 12772/2012) amplifica a relevância da função de gestão dos professores ao estipular que as atividades de gestão deverão ser consideradas na avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção na carreira docente.

As diretrizes nacionais sobre essa temática²⁰ determinam que a avaliação para a progressão funcional docente levará em consideração, entre outros, o exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e de Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, ficando a cargo de cada instituição regulamentar e detalhar tal processo, especificando os itens a serem observados e suas respectivas valorações. Deste modo, cada IFE tem autonomia para reconhecer o tamanho do esforço laboral destinado as atividades docentes, como o exercício de funções de gestão. Contudo, não encontramos documentos legais (de abrangência nacional) que defina diretrizes para o exercício docente da função de gestão.

Dessa forma, no contexto da ampla discussão existente sobre as identidades, processos de formação inicial e continuada do professor universitário e as condições pelas quais esses profissionais ingressam e se desenvolvem na carreira, emergem reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes docentes que mobilizam a sua atuação profissional. No âmbito acadêmico e organizacional existem diversas pesquisas, e ações que problematizam a questão da identidade, profissionalização e formação do professor universitário, especialmente no que diz respeito às competências pedagógicas para atuar em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, articulado, de forma indissociável, com atividades de pesquisa e extensão. Os estudos vêm constando a deficiência, ausência e/ou ineficácia de preparação pedagógica (inicial ou continuada) para atuar no ensino superior.

²⁰ Portaria Nº 554/2013-MEC que estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação.

Em observância a esse levantamento, é perceptível que na última década houve uma ampliação das discussões teóricas a respeito da gestão no Ensino Superior, destacando a relevância e atualidade desta temática tanto para o âmbito acadêmico quanto para o âmbito social. Apesar do exposto, todo o aparato de instrumentos, legislações e procedimentos que promove e regulamentam a gestão universitária e as práticas de governança em IFES ainda necessita de análises críticas dos modelos e métodos a serem construídos, adequados e adotados na gestão universitária, com o objetivo de aperfeiçoar os processos da gestão universitária e das práticas de governança, constituindo um caminho possível rumo ao desenvolvimento sustentável.

Nossa experiência no campo institucional da gestão de pessoas e da formação continuada de servidores confirma que o cenário apresentado é semelhante em praticamente todas as IFE no Brasil. Do mesmo modo, só que em nível mais elevado e com implicações mais contundentes, constamos a ausência de preparação (inicial ou continuada) dos docentes para atuarem em funções de gestão no ensino superior. Entretanto, constata-se a existência de projetos e programas que objetivam e tentam desenvolver a formação pedagógica dos professores universitários, porém a existência de uma ação institucional permanente e sistematizada, no cenário das universidades federais, no que concerne ao desenvolvimento de competências e saberes docentes para atuação em gestão universitária, ainda é incipiente ou inexistente em grande parte das instituições brasileiras.

Pimenta e Anastasiou (2002), referindo-se ao processo de docência do Ensino Superior, afirmam que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio atual, considerado na construção da docência no ensino superior (p.259).

Diante do desafio supracitado, ressalta-se que grande parcela dos ocupantes de funções e cargos de gestão nas universidades brasileiras são professores que, por razões e circunstâncias diversas, assumem posições administrativas sem necessariamente ter tido experiência anterior ou oportunidade de formação específica na área de gestão (MORAES, 2008). Tal cenário nos move

a pesquisar as representações sociais desses professores sobre o exercício gerencial para tentarmos compreender os elementos presentes nessa trama social.

4.3 A FORMAÇÃO DOS SERVIDORES NA UFRN

A formação dos servidores da UFRN deve obedecer normativas e políticas tanto internas quanto externas. No âmbito externo, além dos planos de cargos e carreiras, destaca-se como fonte de embasamento o Decreto nº 9.991/2019²¹ que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNPD) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional do Brasil, tendo como objetivo promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades submetidas à legislação.

A legislação em tela estipula como instrumento central do PNPD o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) que precisa ser elaborado anualmente, necessitando ser precedido, preferencialmente, por diagnóstico de competências²² e devendo:

- I - alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade;
- II - estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento;
- III - atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;
- IV - nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;
- V - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;
- VI - preparar os servidores para substituições decorrentes de afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e da vacância do cargo;
- VII - ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores;

²¹ O Decreto nº 9.991/2019 revogou o Decreto 5707/2006 que instituiu e regulamentou a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional de 2006 até 2019.

²² Para fins do disposto neste Decreto, considera-se diagnóstico de competências a identificação do conjunto de conhecimentos, habilidades e condutas necessários ao exercício do cargo ou da função.

- VIII - acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional;
- IX - gerir os riscos referentes à implementação das ações de desenvolvimento;
- X - monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos; e
- XI - analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento.

Além das informações acima mencionadas, o PDP conterá, obrigatoriamente, de acordo com a Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME Nº 21, de 1º de fevereiro de 2021 as seguintes informações:

- a) a necessidade de desenvolvimento;
- b) os dados atualizados que auxiliam no embasamento das necessidades de desenvolvimento;
- c) a área temática e subárea temática da necessidade de desenvolvimento;
- d) a competência associada da necessidade de desenvolvimento;
- e) a competência de liderança relacionada à necessidade em caso de desenvolvimento de capacidades de direção, chefia, coordenação e supervisão;
- f) a transversalidade ou não da necessidade de desenvolvimento;
- g) o público-alvo da necessidade de desenvolvimento;
- h) a(s) unidade(s) onde atuam os servidores que compõem o público-alvo previsto;
- i) a(s) unidade(s) da federação onde estão lotados os servidores que compõem o público-alvo previsto;
- j) a quantidade prevista de servidores que terão suas necessidades desenvolvidas para cada ação de desenvolvimento descrita, por unidade da federação;
- k) se a ação de desenvolvimento tem relação com algum Sistema Estruturador do Poder Executivo Federal;
- l) o custo total estimado da ação de desenvolvimento; e
- m) se a necessidade da ação de desenvolvimento pode ser atendida por escola de governo ou unidade equivalente do órgão ou entidade do servidor;

Deste modo, percebemos a existência de um vasto conjunto de normas nacionais que visam disciplinar e regulamentar o planejamento, a execução e a avaliação dos processos formativos dos servidores públicos federais, incluindo, evidentemente, os professores das universidades federais. Todavia, cada instituição de ensino, exercendo o direito da relativa autonomia universitária, necessita de instrumentos e normas internos que traduzam de forma mais próxima e conveniente as especificidades formativas de seus servidores.

Para tanto, no âmbito da UFRN foi aprovada em 2017 a resolução 025/2017-CONSAD, de 29 de junho de 2017 que Institui e regulamenta o Programa de Capacitação e Qualificação (PCQ) dos servidores da universidade. O PCQ possui um caráter educativo, permanente, estruturante, estratégico e indutor do desenvolvimento institucional da UFRN, com objetivo de propiciar:

- I – desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento das competências individuais, possibilitando o crescimento pessoal e profissional de seus servidores no intuito de cumprir a missão da UFRN e, pautado nos princípios e valores, alcançar os objetivos institucionalmente definidos;
- II – planejamento e desenvolvimento na carreira dos servidores;
- III – formação continuada;
- IV – desenvolvimento integral e permanente do servidor;
- V – promoção da cultura da paz, sustentabilidade ambiental e consciência ética;
- VI – aperfeiçoamento da eficiência, eficácia e qualidade da prestação dos serviços públicos prestados à sociedade.

O PCQ deve ser implementado, coordenado e acompanhado pela PROGESP, por meio da Coordenadoria de Capacitação e Educação Profissional (CCEP) vinculada a Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) que ofertará atividades de forma articulada e com o apoio institucional da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG), Secretaria de EBTT, Secretaria de Educação a Distância (SEDIS), Superintendência de Informática (SINFO), Secretaria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (SRI), Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE) e demais unidades administrativas e acadêmicas que possam contribuir para alcançar os objetivos aqui estipulados. O programa possui 4 etapas:

- I – levantamento de necessidade de capacitação²³;
- II – planejamento;
- III – desenvolvimento;
- IV – acompanhamento e avaliação.

No âmbito do PCQ, além da formação geral destinada a todos os servidores da instituição, existem programas específicos ²⁴, são eles:

- I – Programa de Integração ao Serviço Público para os Servidores técnico-administrativos em Educação ingressantes;
- II – Programa de Integração ao Serviço Público para os Servidores Docentes ingressantes;
- III – Programa de Atualização Pedagógica – PAP;
- IV – Programa de Incentivo à Capacitação em Línguas Estrangeiras;
- V – Programa de Formação de Gestores;
- VI – Programa de Qualificação Institucional – PQI

De acordo com a legislação supracitada, o programa de formação e desenvolvimento dos gestores deverá levar em consideração o perfil profissional e às competências necessárias ao exercício da gestão da UFRN (Anexo b). Conforme a resolução, o programa tem como objetivos:

- I – aperfeiçoar a gestão universitária da UFRN através da oferta de atividades de capacitação;
- II – desenvolver as competências institucionais por meio do desenvolvimento das competências gerenciais;
- III – possibilitar a formação inicial e continuada dos gestores da UFRN;

²³ O Levantamento de Necessidade de Capacitação – LNC, embasado na gestão por competência e realizado anualmente por meio do SIGRH, é um instrumento que tem a finalidade de identificar as lacunas de conhecimentos, habilidades e atitudes dos servidores para gerar as competências necessárias ao melhor desempenho das unidades e à consecução dos objetivos estratégicos da UFRN, bem como as demandas de cursos de Educação Formal e de atividades de capacitação. O Levantamento de Necessidade de Capacitação – LNC é uma ferramenta que visa mapear as necessidades de capacitação dos servidores, bem como, conhecer as intenções de participação nas atividades de capacitação e educação formal (graduação, especialização, mestrado e doutorado). Trata-se de um instrumento embasado na gestão de competências e visa identificar as lacunas competências que precisam ser desenvolvidas pelo servidor, aprimorar o desempenho das unidades e à consecução dos objetivos estratégicos da UFRN.

Anualmente, por meio dos Sistemas Integrados (SIGRH, SIPAC, SIGAA), os servidores da UFRN são convidados a preencher o levantamento, o qual está dividido em três categorias: técnicos, docentes e gestores. A partir da análise dos dados apresentados, é elaborada a programação atividades de capacitação do ano seguinte.

²⁴ Conjunto de atividades de capacitação ou qualificação constituídas de forma articulada para atender necessidades formativas específicas e/ou destinadas a um público-alvo delimitado e estratégico, com objetivos singulares e de oferta regular e continuada

IV – colaborar para modernização e qualificação da gestão através de ações que contribuam para a prática de planejamento, definição de metas, avaliação de resultados e apropriação de conhecimentos em sistemas de informação.

São definidos como público-alvo os servidores titulares, adjuntos, vices ou substitutos que exercem funções designadas ou ocupam cargos de direção.

Além desses, considerando que a administração universitária é realizada por seus órgãos colegiados deliberativos e por seus órgãos executivos, nos níveis da administração central, acadêmica, especializada e suplementar, os membros dos Conselhos Superiores da UFRN (CONSUNI; CONSEPE; CONSAD e CONCURA) também poderão participar das atividades do Programa. Com a finalidade de preparação para sucessão de gestores, também é permitida a participação de servidores que não ocupam funções de gestão.

No que concerne o planejamento e execução do programa, a norma define que compete a PROGESP, por meio da DCEP, tendo por principal base as demandas identificadas pelo LNC²⁵. Contudo, outras formas de diagnóstico e fontes poderão ser consideradas a fim de aperfeiçoar levantamento de necessidades de capacitação com os gestores.

O LNC alusivo ao ano de 2020 trouxe como principais lacunas de competências²⁶ o resultado descrito na tabela abaixo:

Tabela 01 – Principais lacunas de competências dos gestores da UFRN

Conhecimentos/Habilidades	Média Importância	Média Domínio	Lacuna de Competência	Total de Respondentes
Aplicar políticas e ações de acessibilidade para as pessoas com deficiência	3,2	2,0	1,2	514
Conhecer normas e procedimentos que regem o processo administrativo	3,1	2,0	1,2	521
Conhecer a legislação aplicada à administração pública	3,3	2,1	1,2	537
Conhecer a Estrutura Organizacional, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Plano de Gestão da UFRN	3,6	2,6	1,1	570

²⁵ Os gestores respondem uma categoria específica no LNC no SIGRH, bem como são responsáveis pela construção do plano de capacitação da unidade a qual chefia.

²⁶ As lacunas de competências são calculadas por meio da diferença entre a média da importância e a média do domínio explicitados pelos gestores. A escala é de 0 a 4.

Realizar auditoria interna na unidade	2,5	1,5	1,1	465
Conhecer sobre gestão de pessoas	3,4	2,3	1,1	553
Realizar mediação de conflitos	3,3	2,3	1,1	531
Promover ações de Qualidade de Vida no Trabalho	2,9	1,9	1,1	493
Conhecer a legislação aplicada a processos licitatórios	2,5	1,5	1,1	480
Promover o acesso à informação pública	3,1	2,0	1,1	499
Realizar a gestão da informação	3,2	2,2	1,1	521
Gerir relatórios orçamentários e financeiros	2,1	1,1	1,0	455
Conhecer técnicas de administração do tempo	3,3	2,2	1,0	542
Realizar comunicação Institucional	3,3	2,4	1,0	534
Elaborar plano de capacitação da unidade	3,0	1,9	1,0	499
Requisição de materiais e serviços	3,2	2,2	0,9	532
Conhecer o Código de Ética do Servidor Público Federal	3,6	2,7	0,9	562
Elaborar o planejamento estratégico da unidade	3,5	2,6	0,9	546
Acompanhar indicadores e resultados da unidade	3,5	2,7	0,9	557
Gerir recursos, materiais e patrimônio	3,4	2,5	0,9	542

Fonte: LNC (2020) / UFRN

Ao observarmos e analisarmos os dados contidos na tabela acima, percebemos a diversidade e complexidade de conhecimentos e habilidades que os próprios gestores da UFRN apontam como necessárias para o exercício das atividades gerenciais. Estão presentes saberes a dispor da administração legislação pública, gestão de pessoas, gestão universitária, conhecimento institucional, educação, psicologia, contabilidade, ética etc.

Soma-se a este rol de saberes a necessidade do desenvolvimento e mobilização das também diversas e complexas competências mapeadas (Anexo I). É relevante ressaltar que novos contextos, legislações, políticas e acontecimentos externos e/ou internos, muitos deles imprevisíveis, também podem demandar outros saberes necessários para o exercício das atividades dos gestores da UFRN, assim como para o exercício das demais atividades realizadas no âmbito institucional.

Portanto, emerge o desafio institucional de possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento das competências dos gestores por intermédio das ações integrantes do programa de formação e desenvolvimento dos gestores da UFRN. Para tanto, são previstas duas etapas no referido programa: I – Curso Inicial para Gestores da UFRN (CIG) e II – Trilhas de Aprendizagem para Gestores (TAG).

O CIG é um curso na modalidade a distância, disponibilizado de forma permanente, constituído pela PROGESP e com o apoio institucional da SEDIS e demais unidades parceiras. O curso tem o objetivo de proporcionar aos gestores da UFRN uma formação inicial através da construção de conhecimentos institucionais básicos e essenciais para o exercício da gestão. No princípio da formulação do programa em tela, estava previsto que os gestores deveriam realizar o CIG preferencialmente antes de assumir a gestão ou no primeiro ano de exercício da função/cargo de gestão. Contudo, em 2021, por intermédio da portaria nº 613/2021 – REITORIA, a UFRN determinou que as nomeações para Cargos de Direção - CD, Funções Gratificadas - FG e Função Comissionada de Coordenador de Curso - FCC serão precedidas de comprovação de conclusão no CIG, ou, em caso de não ter concluído, terá um prazo de 180 (cento e oitenta) dias para a realização do curso, mediante assinatura de termo de compromisso.

O CIG vem sendo ofertado como um curso autoinstrucional, na modalidade à distância, composto por quatro módulos os quais possuem subdivisões em unidades. Ele possui a carga horária de 90h e o conteúdo está estruturado em 4 (quatro) módulos formativos (Anexo A) de aperfeiçoamento e atualização iniciais, com o objetivo de subsidiar os Gestores da UFRN com conhecimentos básicos para desenvolver a função gerencial na instituição. Os módulos e os conteúdos do curso são independentes, ou seja, o gestor poderá escolher por onde iniciar e qual sequência seguir. Além disso, por ser uma capacitação autoinstrucional, poderá realizá-la no seu ritmo, na hora e local de sua preferência, dentro do prazo de 90 dias, contados a partir da data de início do curso.

Já foram ofertadas 10 turmas do CIG, conforme tabela abaixo:

Tabela 02 – Turmas do CIG ofertadas para os servidores da UFRN

TURMA	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	Nº DE INSCRITOS	Nº DE APROVADOS	Nº DE GESTORES INSCRITOS
1ª	19/11/2019 a 19/02/2020	29	17	16
2ª	23/12/2019 a 23/05/2020	80	38	51
3ª	10/02/2020 a 10/05/2020	40	17	21
4ª	25/02/2020 a 25/05/2020	19	5	9
5ª	24/03/2020 a 24/06/2020	11	4	5
6ª	20/04/2020 a 21/06/2020	86	27	57
7ª	19/05/2020 a 19/08/2020	32	11	21
8ª	21/07/2020 a 21/10/2020	49	15	24
9ª	08/09/2020 a 08/12/2020	12	2	4
10ª	05/10/2020 a 05/01/2021	7	1	3

Fonte: SIGRH / UFRN

Do total de inscritos nas turmas acima, 55 são de chefes de departamento. Contudo, desses, apenas 10 concluíram o curso. 36 abandonaram (não realizaram nenhuma atividade na plataforma do curso) e 09 foram reprovados por frequência (não realizam o mínimo de 70% das atividades). Fica evidenciado a baixa adesão e a forte evasão dos participantes do curso, levando-nos a perceber que tal ação precisa ser reformulada ou complementada com outras possibilidades, como, por exemplo, as trilhas de aprendizagem.

As TAG devem possibilitar que cada gestor poderá construir sua trilha de aprendizagem²⁷ articulando as especificidades e competências necessárias para o exercício da função ou cargo ocupado com os interesses institucionais e o seu desenvolvimento profissional e pessoal. A PROGESP poderá disponibilizar e sugerir TAG por categorias de gestão, devendo ser cumpridas conforme as

²⁷ A resolução considera trilhas de aprendizagem como estruturas formativas delimitadas, podendo se compostas por um conjunto articulado e sistematizado de atividades de capacitação, objetos, recursos e/ou situações de aprendizagem que possibilitam, por intermédio de trajetórias flexíveis, a promoção do desenvolvimento de determinadas competências, buscando integrar o desenvolvimento institucional com as expectativas pessoais e profissionais do servidor

necessidades institucionais e individuais de cada gestor. Todavia, as TAG ainda não foram disponibilizadas. Ficando, portanto, o CIG como ação central para formação dos gestores da UFRN, dentre os quais estão inseridos os chefes de departamento.

4.4 OS CHEFES DE DEPARTAMENTO: OS PARTICIPANTES

Segundo Marconi e Lakatos (2001), a população a ser pesquisada (ou o universo da pesquisa) é definida como o conjunto de indivíduos que partilham de, pelo menos, uma característica em comum. Dessa forma, como participantes desta pesquisa na análise da atividade laboral serão considerados os professores/gestores ocupantes da função de chefe de departamento. A escolha pela chefia do departamento ocorreu pelo fato de que a estrutura organização da UFRN é organizada de forma departamental, tendo os departamentos acadêmicos como unidades básicas, com relativa autonomia do ponto de vista administrativo, sendo, portanto um *lócus* profícuo para compreender os entrelaçamentos existentes na trama laboral dos professores/gestores.

Considerando as recomendações constantes na Resolução n o 020-CONSUNI (2015), que aprova o Regimento Geral da UFRN, Art. 49, considerando a importância da padronização dos processos de gestão: "Compete ao Departamento Acadêmico elaborar seu plano de ação definindo encargos de ensino, pesquisa, extensão e administração, observada a qualificação de seu pessoal docente e técnico-administrativo".

Nesse viés, o desafio dos chefes de Departamento se torna cada vez maior no contexto do desenvolvimento institucional, dado à existência de aspectos impactantes para a gestão acadêmica, como por exemplo, a alocação e a distribuição de vagas do magistério federal, o planejamento estratégico e o plano trienal, os quais são denominadas finalidades do professor/gestor departamental. A introdução de estratégias na gestão universitária é abordada de modo a integrar as políticas de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos profissionais que atuam na organização.

De acordo com o Regimento Geral da UFRN (2015, p. 8) o Chefe e o Vice-Chefe de Departamento Acadêmico são escolhidos, simultaneamente, entre os docentes com efetivo exercício no Departamento, por meio de eleição direta e secreta, por docentes e servidores técnicos-administrativos nele lotados, além do universo de estudantes dos cursos vinculados, definidos na forma do regimento interno de cada Centro Acadêmico, respeitado o peso mínimo de 70 % (setenta por cento) para o voto dos professores

Somente podem concorrer às funções de Chefe e de Vice-Chefe de Departamento Acadêmico docentes do quadro permanente da instituição que estejam em regime de trabalho de 40 horas ou de dedicação exclusiva.

O Vice-Chefe de Departamento substitui o Chefe em seus impedimentos e ausências eventuais e o sucede nos casos de vacância, para complementação do mandato. Ambos possuem mandato de 02 (dois) anos, permitida uma única recondução consecutiva.

Quanto aos chefes de departamento da UFRN, segundo o mapeamento de competências realizado em 2018 e regulamentado pela Portaria n.º 2.560/2018-REITORIA, de 21.12.2018, revogada pela Portaria nº 946/2020-REITORIA de 12/08/20, que institui e regulamenta o Modelo de Gestão por Competências da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), demonstramos abaixo perfil e competências para esse nível de gestão:

5 LENTES TEÓRICO METODOLÓGICAS

Os pressupostos teórico-epistemológicos adotados para fundamentar a presente pesquisa foram os da Teoria das Representações Sociais. Tendo em vista a natureza do nosso objeto, adotamos também as contribuições da Teoria da Clínica da Atividade como lentes que nos auxiliaram a captar, compreender e problematizar as representações sociais alusivas ao exercício do trabalho do professor/gestor.

5.1 O CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sentimos necessidade de estar sempre informados acerca do que ocorre à nossa volta. E partilhamos esse mundo com os outros que nos servem de apoio para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo, seja de forma convergente ou conflituosa (JODELET, 2001). É a comunicação que coloca os atores sociais em situações interativas, por isso, é via de representações. Moscovici (2015) postula que todas as interações interpessoais, podendo surgir entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Sá (1998) apresenta a versatilidade que o tema representações apresenta, uma vez que, as representações ao mesmo tempo podem ser compreendidas enquanto fenômenos sociais, como também como uma teoria que oferece explicações sobre situações e comportamentos sociais.

Tal caráter social e dinâmico das representações sociais faz com que elas sejam entendidas, simultaneamente, como produto e processo, podendo ser consideradas como uma modalidade de pensamento que leva em conta tanto os aspectos constituintes (processo) quanto o constituído (produto) numa atividade de acomodação da realidade externa ao pensamento, bem como de construção psicológica e social para a compreensão e atuação sobre esta realidade. (JODELET, 2001). Concatenada a essa particularidade das representações sociais, Melo (2005) afirma que

[...] é produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real, ou ainda, designa uma forma de pensamento social. A representação social é elaborada pela atividade simbólica e psicossocial do indivíduo enquanto ser social que, assim, apreende o seu ambiente. Portanto, só pode ser compreendida se também for compreendido o contexto histórico no qual é produzida. É, portanto, processo e produto da relação entre a atividade mental e a práxis social (p. 16).

No mesmo sentido, Abric (2000) afirma que a representação é, ao mesmo tempo, produto e processo de uma atividade mental por meio da qual o grupo ou indivíduo reconstitui a realidade e lhe atribui um significado. As representações regem as relações do indivíduo com seu meio físico e social e determina seus componentes e suas práticas. O termo “representações sociais” abarca um vasto campo de estudos psicossociológicos, já que designa, segundo Sá (1993), tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los.

É importante frisar que as representações sociais emergem no decorrer das comunicações interpessoais e guiam os sujeitos para nomear e definir, em conjunto, diversos aspectos da realidade diária, elas auxiliam na interpretação desses aspectos, na tomada de decisões e posicionamento frente a eles. É possível observar as representações sociais em múltiplas ocasiões, pois elas circulam nos discursos, sendo expressas em palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas (JODELET, 2001). Uma vez criadas, as representações sociais ganham vida própria, circulam e dão origem a novas representações (MOSCOVICI, 2015).

Inscrita na Psicologia Social, a Teoria das Representações Sociais engloba os estudos sobre os fenômenos do cotidiano e são difundidas por meio das relações interpessoais vividas, nos quais as pessoas em interação, formulam, compartilham ideias, opiniões e julgamentos advindos de suas experiências pessoais e grupais. Trata-se de uma compreensão, no qual os indivíduos são considerados seres pensantes, e que pensam de forma coletiva. Ou seja, é uma forma de pensamento social. As representações sociais são a base de um pensamento que explica e justifica o ambiente em que se desenrola a vida humana. Por isso, justifica-se sua vertente psicossociológica, distanciando as representações sociais tanto do um caráter exclusivamente sociológico, quanto de

uma concepção puramente psicológica.

Nessa perspectiva, o campo das representações sociais é considerado como um dos mais relevantes da Psicologia Social e está situado no cruzamento entre a psicologia social sociológica e a psicologia social europeia (SÁ, 2007). Moscovici propôs uma noção que considera o sujeito produtor e produto de uma sociedade, abrindo a perspectiva de interconectar conceitos desses dois campos do saber (SANTOS, 1994). Nesse contexto, a compreensão do representar emerge como um elemento central para Psicologia Social. De acordo com Moscovici (2015, p. 216):

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa.

Existem múltiplos processos envolvidos na noção de representações. Por exemplo, Deschamps e Moliner (2009) apontam dois significados para “representação”: tornar presente alguma coisa que está ausente e substituir o objeto. Contudo, podemos encontrar diferentes tipos de representações em função dos objetos e do caráter mais ou menos partilhado.

Deschamps e Moliner (2009) enumeram as seguintes: representações de si mesmo (produzidas por um indivíduo acerca de si), representações intergrupo (partilhadas por um grupo podendo referir-se ao próprio grupo ou a outro grupo), representações sociais (partilhadas por um grupo acerca de um objeto), representações do social (partilhadas por um grupo e relacionadas à hierarquia social), representações coletivas (partilhadas por uma sociedade acerca de aspectos gerais do mundo).

Na perspectiva psicossociológica, os indivíduos são pensadores ativos que produzem representações, ou seja, eles constroem significados e teorizam a realidade social (SÁ, 1993). Tais teorizações não assumem a mesma dinâmica estrutural de uma teoria científica, pois, por se afiliar-se a uma modalidade de conhecimento prático e cotidiano, as representações sociais emergem a partir do esforço mental em compreender e agir perante o universo. Nesse sentido, o professor universitário, ao se deparar com um objeto social (exercício da gestão

universitária) estranho e/ou distante do seu fazer laboral e do seu processo de formação profissional e identitária, esforça-se para compreendê-lo, formulando ativamente teorias a dispor de como exercer atividades de gestão. Essas teorizações cotidianas e práticas estão no bojo da definição e constituição das representações sociais.

Como o próprio Moscovici (2012) reconhece, definir representações sociais não é uma tarefa fácil, pois é preciso se situar na confluência de conceitos psicossociológicos. Para tanto, os fundamentos e pressupostos teóricos postulados por Moscovici acerca da teoria das representações sociais nos auxiliam a compreender os conceitos e as implicações desse fenômeno psicossocial.

5.2 DESENVOLVIMENTO E FUNDAMENTOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representações sociais formulado por Moscovici surgiu de um esforço para recuperar e atualizar o conceito de representações coletivas concebido por Durkheim (1850-1917) e tornou-se central na Psicologia Social. Uma das razões para Moscovici restabelecer o uso da noção de representações sociais foi a limitação dos objetos e paradigmas da Psicologia, em particular, por conta da objeção ao individualismo da psicologia social. Sua contribuição trouxe vitalidade possibilitando interpretações múltiplas desta noção que interessa a todas as Ciências Humanas, pois está situada na interface do psicológico e do social (SÁ, 1993; JODELET, 2001).

Para Durkheim, a vida social é formada essencialmente por representações. Ele considerava as representações coletivas como produções sociais que se impunham aos indivíduos servindo à coesão grupal. Nesta concepção, o sujeito é um reproduzidor e não um produtor da construção da realidade social. Ou seja, “através de totens e rituais, a sociedade celebra o culto de si mesma, através de divindades interpostas. Sua autoridade difusa e impessoal sobre os indivíduos é a própria sociedade a qual pertencem” (MOSCOVICI, 2015, p.178).

Na avaliação de Moscovici (2003), o conceito de representações coletivas

incluía um campo muito amplo de conhecimentos e crenças (ciência, religião, mito) e uma concepção muito estática dessas representações. Dessa forma, Durkheim postula que as representações coletivas são estáveis e impessoais uma vez que são transmitidas entre gerações, no qual seu compartilhamento, a partir de conceitos de uma linguagem comum, promove um afastamento dos indivíduos, que não as criam, apenas as reproduzem.

Moscovici tomou esse conceito sociológico abrangente que englobava religião, ciência, noções de tempo e espaço como construções coletivas da sociedade que se impunha aos indivíduos e conferiu-lhe um caráter psicossocial ao conceituar as representações sociais como resultado de uma construção realizada por grupos através das interações entre os membros na vida cotidiana (SÁ, 2007). Embora na sociologia já se falasse da existência das representações sociais, não se dava importância à sua estrutura ou dinâmica interna – uma tarefa que foi delegada à Psicologia Social. Na concepção de Moscovici (2003) as representações são vistas como estruturas dinâmicas que operam em um conjunto de relações e de comportamentos que variam junto com as representações.

Desse modo, a consideração do indivíduo como agente ativo/participativo na formação das representações é o que distancia o conceito de representações sociais do conceito de representações coletivas. O conceito difundido por Durkheim engloba uma gama de formas de conhecimento, considerados agentes estabilizadores da sociedade, que são impostos aos indivíduos, percebidos como “entidades explicativas absolutas, irredutíveis por qualquer por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados” (SÁ, 1993, p. 23).

Sá (1993) reconhece que o conceito de Durkheim atendia à sociedade ocidental do início do século, porém não atende às sociedades contemporâneas uma vez que há uma emergência de fenômenos de origens diversas que não podem ser abarcados pelo conceito de impessoalidade e estabilidade das representações coletivas. Moscovici (2003) afirma que as representações se desenrolam a partir das interações humanas e quanto mais elas se “re-produzem”, mas elas podem se afastar de suas origens, o que as torna mais reais, pois acabam sendo naturalizadas. Moscovici dá destaque ao fato de que é no momento de mudanças (incertezas ou ameaças ao habitual) que as representações sociais

demonstram a capacidade de influenciar o comportamento dos indivíduos que compõem um grupo. Portanto, ratifica-se que a sociedade contemporânea necessita ser analisada a partir de um exame de bases psicossociológicas, como as representações sociais. (SÁ, 1993)

Assim, o conceito de representações sociais articula aspectos e instancias sociológicas e psicológicas. Porém, como alerta Andrade (2003, p.???), ultrapassa

[...] o tratamento dicotômico dado a estes aspectos tanto pela psicologia como pela sociologia. Assim, também se propõe uma perspectiva que leve ao entendimento multifacetado do fenômeno, numa relação entre facetas individuais e sociais, em que entre ambas existam intercessões que trazem à tona aspectos da outra, ambas contribuindo para a constituição do conhecimento.

Sá (1993) considera que o grande desafio de Moscovici foi justamente situar a Psicologia Social na encruzilhada entre as Ciências Sociais e a Psicologia. À Psicologia Social interessa mais compreender a vida social em construção do que a vida social preestabelecida. São as representações sociais da sociedade atual que ainda não se sedimentaram como tradições imutáveis que interessam a Moscovici para investigar as mudanças que estas sofrem para se tornar parte da realidade comum penetrando na vida cotidiana. Interessa saber que lugar as representações sociais ocupam em uma sociedade pensante (MOSCOVICI, 2015).

Banchs (2004) afirma que uma nova Psicologia Social se inaugura com as representações sociais tornando-se uma disciplina crítica, inserida na história e com um adjetivo de “social” que se refere às condições de produção e circulação das representações sociais e às suas funções sociais. Moscovici quis fornecer à Psicologia Social objetos e instrumentos que permitissem um conhecimento cumulativo em contato com as questões colocadas pela vida social (JODELET, 2001). Seu interesse foi voltado para o conhecimento do senso comum presente na maior parte das comunicações e comportamentos do cotidiano. É a este conjunto de conceitos, proposições e explicações não baseadas na lógica e na razão que ele nomeia de representações sociais (SÁ, 2007).

É importante salientar que o conceito de “social” aplicado às representações sociais é polissêmico. Moscovici adotou este qualificativo para se diferenciar das representações coletivas de Durkheim e dar conta da formação das representações

pela via da comunicação social (JODELET, 2018). Nessa direção, uma representação é social na medida em que é produzida coletivamente como resultado da atividade cognitiva e simbólica e partilhada por um conjunto de indivíduos. A Teoria das Representações Sociais é considerada uma teoria sobre a construção social em dois sentidos: por serem socialmente construídas por meio de discursos públicos e por ser criada pelo grupo (WAGNER, 2000). Para Jodelet (2001) o estatuto epistemológico das representações sociais está em seu caráter prático, orientado para a ação e gestão da relação com o mundo.

Moscovici não quis propor uma definição formal para as representações sociais para não cristalizar prematuramente um campo que estava iniciando na década de 1960. Embora não fosse sua maior preocupação, ele até envidou alguns esforços de formalização conceitual da Teoria das Representações Sociais. Inaugurando o campo, o autor justifica o uso do termo “sociais” para as representações como modalidade específica de conhecimento cuja função seria a comunicação entre os indivíduos e a elaboração de comportamentos. No entanto, esse processo de produção social e o fato de as representações serem compartilhadas socialmente não as distinguem de outras formas de pensamento social como a ciência e ideologia. Essa é uma das críticas da qual foi alvo, mas que, de certa forma, auxiliou na consolidação da teoria com as réplicas que foram realizadas nos anos 1980 (SÁ, 1993; 2007).

Sá (2007) considera que a familiarização com a Teoria das Representações Sociais foi lenta, o que se observa pela demora na segunda edição de livro original²⁸ de Serge Moscovici que aconteceu quinze anos depois, em 1976. A primeira versão da obra em português foi lançada em 1978 e a tradução para a língua inglesa só aconteceu em 1981, revelando que não foi recebida de pronto pela comunidade científica (MARTINS, CARVALHO & ANTUNES-ROCHA, 2014). Nos primeiros dez anos, esse campo permaneceu ignorado; nos dez anos seguintes, foi nutrido por pesquisas empíricas sobre variados objetos e, na década seguinte, presenciou a intensificação de pesquisas, o refinamento teórico-conceitual, aperfeiçoamento metodológico, relacionamento com outras abordagens e difusão da teoria, também passando a ser alvo de críticas e questionamentos. É um campo que foi enriquecido

²⁸ La psychanalyse, son image et son public (1961).

com concepções complementares como a teoria do núcleo central e tem se mostrado cada vez mais produtivo (SÁ, 1993).

A vitalidade científica da Teoria das Representações Sociais pode ser verificada em inúmeros trabalhos com novos desenvolvimentos de pesquisa no campo. Há simpósios regulares dedicados a esta área, assim como diversos periódicos ou edições especiais de periódicos. Em alternância, a cada dois anos são realizadas a CIRS (Conferência Internacional sobre Representações Sociais), que é itinerante entre os países, e a JIRS (Jornada Internacional sobre Representações Sociais), de âmbito nacional, que percorre o território brasileiro.

5.3 CARACTERIZAÇÕES E SIGNIFICADOS DO REPRESENTAR SOCIALMENTE

De acordo com Moscovici (2012), representar não significa reproduzir ou duplicar, mais que isso, significa reconstruir, participando ativamente da construção da sociedade e de si. Para que surjam representações sociais é preciso que as pessoas sintam necessidade de inferir sobre um objeto social, que é definido de forma ambígua, e que aspectos diferentes desse objeto sejam salientes para grupos diferentes. Essas são as três condições mínimas: pressão à inferência, defasagem/dispersão da informação e focalização.

Sá (1998) ressalta que nem todo objeto pode gerar uma representação. Para isto acontecer, este deve se apresentar com “relevância cultural” ou “espessura social” (SÁ, 1998, p. 45). Neste sentido, considera-se que esta relevância esteja embutida nas práticas socioculturais, na medida em que as representações sociais se constituem por uma modalidade de pensamento, advindas das práticas cotidianas legitimadas pela cultura na sociedade. Estas práticas alimentam as representações, possibilitando sua perpetuação e transformação.

Desta forma, Sá (1998) questiona se o objeto a ser representado possui implicação na prática do grupo analisado, estando presente nas rodas de conversas e trabalhado pelos veículos de comunicação em massa. O autor pontua que “não faz sentido tentar estudar a representação de algum objeto por um dado conjunto social se esse fenômeno não existe” (p.46) para esse grupo. Desse modo,

entendemos que o trabalho na gestão universitária possui uma significativa importância para os professores/gestores, impactando-os fortemente nas dimensões pessoais e profissionais de suas vivências, gerando neste grupo de professores, representações sociais sobre o exercício das práticas laborais na gestão de uma instituição de Ensino Superior.

Neste sentido, Sá (1998) também destaca a importância de nos atentarmos para as condições de emergência de representações sociais, como também para a relação entre o sujeito e o objeto. Esta relação se mostra fundamental para o estudo das representações, visto que é necessário contextualizar o sujeito e o objeto, conhecer o ambiente no qual esta relação se constitui, apresentar o que se vem falando deste objeto, sua história e analisar a sua influência social. Assim sendo, para compreender o objeto de estudo aqui proposto, faz-se necessário integrar e relacionar estudos históricos e sociais que possam situar e contextualizar as universidades, o trabalho docente e a gestão universitária.

Se existe um consenso sobre a importância e os impactos que o objeto social deve ter para gerar uma representação social nos grupos, no âmbito acadêmico-científico não existe uma homogeneidade sobre quais os demais critérios necessários para definir/caracterizar a existência das representações sociais. Nesse contexto, são usados vários atributos funcionais e estruturais para caracterizá-las e defini-las, que, é importante ressaltar, não são exclusivas das representações sociais. Para exemplificar, podemos constatar na compreensão do fenômeno das representações sociais: a sua estrutura organizada hierarquicamente entre elementos centrais e periféricos, os modos dialógicos estabelecidos nos esquemas figurativos, seus processos de objetivação e ancoragem e, a característica primordial de ser compartilhada socialmente.

Essa incompletude e heterogeneidade de caracterizações das representações sociais emerge um fato que, segundo Wagner (2000) atrai muitas críticas ao conceito. Contudo, um aspecto consensual dentre as diversas abordagens e possibilidades está no caráter histórico do fenômeno das representações, pois, desde o início, a representação social foi concebida e assume um caráter sócio-histórico.

No afã de contribuir com o debate em tela, Wagner (2000) aponta cinco critérios derivados de um caráter socio genético que categorizam os processos e

produtos sócio representacionais. Configuram-se, portanto, como critérios pertinentes que, se criteriosamente observados, certificam maior legitimidade aos estudos alusivos à representação social.

O primeiro critério é o denominado consenso funcional, ou seja, o papel desempenhado pela representação social para preservar a unidade do grupo, orientando as categorizações e interações dos seus participantes. O segundo desses critérios é a da relevância, isto é, as representações sociais referem-se a objetos sociais relevantes para os sujeitos sociais em questão. Esse critério está consagrado nos postulados de Moscovici em que estabelece ponderações acerca da constituição do fenômeno representacional (Wagner, 2000).

O critério de prática denota que uma representação social existe se for seguida por correspondência nas práticas sociais realizadas por uma quantidade significativas de pessoas dentro do grupo reflexivo. O quarto dos critérios denominado de holomorfose evidencia que as representações sociais, por serem elementos constitutivos da identidade social, adquire relevância para tracejar limites entre processos de pensamento localizados em pontos distintos da relação individual/social. Dessa forma, enquanto o conhecimento considerado “mais individualizado” fundamenta-se em experiências pessoais que não dizem diretamente respeito ao grupo, as representações sociais possuem metainformações sobre o sujeito e o grupo. Portanto, conforme esse critério, cada indivíduo pertencente a um grupo possui, em potencial, conhecimentos, marcas e referências do/sobre outros membros.

Concatenado ao critério de holomorfose, Wagner apresenta o critério de afiliação, segundo o qual é possível delimitar uma realidade sócio/grupal dentro da qual certa representação existe. É o lado objetivo do critério de holomorfose, permitindo validar este último. Wagner pondera que nem todos os critérios elencados precisam estar, necessariamente, presentes em todas as representações sociais, uma vez que existem diferenças estruturais e funcionais a dispor das diversas possibilidades de formação dos conteúdos das representações sociais (Wagner, 2000).

Amplificando as ponderações acima, Moscovici (2012) propôs ainda três dimensões na formação do conteúdo das representações: atitude, informação e campo. A atitude que está ligada à história do indivíduo ou grupo expressa uma

resposta, uma orientação face ao objeto da representação e a informação refere-se à quantidade e qualidade do conhecimento que se possui a respeito do objeto. Esses dois elementos se estruturam no campo da representação social que, segundo Moscovici (2015), possui um

[...] sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (p. 21).

Em concordância aos postulados supracitados, Abric (2000) define a representação social como uma visão funcional do mundo que permite ao indivíduo ou grupo compreender a realidade a partir do seu sistema de referências e dar sentido a suas condutas. Abric atribui quatro funções às representações sociais: a **função de saber** que facilita a comunicação social, a **função identitária** ao auxiliar na definição da identidade do indivíduo no grupo, a **função de orientação** ao definir práticas e comportamentos e a **função justificatória** que permite ao indivíduo explicar e justificar suas condutas em determinada situação.

Já Bauer (1994) argumenta que uma das principais funções das representações sociais é a de resistência. Ele afirma que as representações sociais possuem como um de seus objetivos basilares resistir a elementos (conceitos, conhecimentos, fatos etc.) que ameaçam destruir e/ou abalar as estruturas identitárias dos grupos sociais. Essa função visa garantir aos grupos segurança como grupo. Ou seja, “na perspectiva de que as RS são a produção cultural de uma comunidade que tem como um de seus objetivos resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameaçam destruir sua identidade” (BAUER, 1994, 229). Dessa forma, a função de resistência configura-se como uma parte essencial do entendimento das dinâmicas de formação e partilhamento das representações sociais, nos sentidos de imbricação da popularização e de resistência dos demais conhecimentos. Ressaltamos que tal função também é considerada como “um fator criativo”, que segundo o autor, “introduz e mantém a heterogeneidade no mundo simbólico de contextos intergrupais” (p. 229).

As representações são, portanto, uma maneira de registrar as relações do sujeito com o mundo e com os outros, orientando e organizando as suas ações e as comunicações sociais, permitindo a compreensão de concepções e valores que os grupos formulam a seu respeito e a respeito do mundo. Assim sendo, ao considerarmos que a representação não é uma cópia da realidade, trazemos a ideia de um deslocamento em relação ao objeto representado que pode ser uma distorção dos seus elementos, uma retirada (subtração) ou suplementação (adição) de suas propriedades ou significados. Por ser uma reconstrução do objeto e para atender a uma finalidade do grupo é que a representação provoca uma defasagem que produz os três tipos dimensões na formação do conteúdo das representações elencados por Moscovici (2012) (JODELET, 2001; 2018).

5.4 OS REFERENCIAS DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL: OS UNIVERSOS REIFICADO E CONSENSUAL

Uma distinção importante feita por Moscovici na construção da Teoria das Representações Sociais é a da existência de duas formas de pensamento na sociedade contemporânea: o universo reificado (pensamento lógico, científico, objetivo) e o universo consensual (primitivo, infantil, afetivo). Ele busca na tradição antropológica (Lévy-Brühl) e psicológica (Jean Piaget) os argumentos para a existência dessas formas distintas de pensamento (SÁ, 2007). Nos universos reificados se produzem as ciências e o pensamento mais erudito e nos universos consensuais as teorias do senso comum com as atividades intelectuais da interação cotidiana (SÁ, 1993).

De acordo com Moscovici (2015) a distinção que existia entre ciências sagradas e profanas deu lugar à distinção entre universos reificados e universos consensuais. No universo consensual, as pessoas são consideradas iguais e livres tendo a possibilidade de falar em nome do grupo ou com seu apoio. No universo reificado, os membros de uma sociedade são vistos como desiguais, com diferentes papéis e classes, onde a competência adquirida é que determina o grau de participação. Ele sinaliza que o contraste entre esses dois universos tem um

impacto psicológico. São universos que coexistem e se relacionam na gênese das representações sociais.

Sá (2007) explica que as representações sociais são conhecimentos construídos e mobilizados nos universos consensuais, muitas vezes constituídos por informações provenientes dos universos reificados e que são transformados. Enquanto as ciências são os meios para a compreensão do universo reificado, são as representações sociais que lidam com o universo consensual. Embora diferentes, ciência e representações são complementares, pois as ciências geram representações e o senso comum torna a ciência comum. Dessa forma, numa instituição universitária, produtora de conhecimentos científicos, também possui influência e é influenciado pelo universo consensual. As explicações que as representações dão forma tornam-se acessíveis a todos e coincidem com os interesses imediatos dos indivíduos ou grupos (MOSCOVICI, 2015).

Para moldar nossa realidade, portanto, os universos reificados e consensuais atuam de modo simultâneo e o que se apresenta como novo na sociedade é, em geral no mundo contemporâneo, proveniente dos universos reificados. Uma realidade social só será criada quando o novo for incorporado aos universos consensuais (SÁ, 1993).

Jodelet (2001) define as representações sociais como um saber do senso comum que se distingue do conhecimento científico, mas é tão legítimo quanto, dada a sua importância na vida social. Afinal, as representações sociais regem e organizam as condutas e comunicação social, regem nossa relação com o mundo e com os outros como sistema de representação, intervém em diversos processos como a difusão e assimilação de conhecimentos, definição de identidade pessoal e social, transformações sociais. Assim evidencia-se a relevância do universo consensual e do conhecimento do senso comum para a formulação e compreensão do campo de estudo do fenômeno representacional explicado, explicitado e pesquisado em consonância com a Teoria das Representações Sociais.

5.5 CAMPO DE ESTUDO NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS, MECANISMOS E PONDERAÇÕES

O estudo das representações sociais na Psicologia Social torna-se essencial porque oferece um quadro de análise que possibilita a compreensão da interação entre o funcionamento individual e as condições sociais (ABRIC, 2000). Banchs (2004) esclarece que o social não se polariza nem ao micro nem ao macro, pois há determinação social tanto micro quanto macro nas representações. Além disso, o peso do social não nega a importância do indivíduo nem da sua subjetividade.

É importante ressaltar que o enfoque de uma investigação pode pender para algum desses níveis de análise. O que se observa como campo de estudo é que as pesquisas sobre representações sociais são caracterizadas por uma variedade e pluralismo presentes desde o surgimento da Teoria das Representações Sociais (DOISE, 2011). A proposta de Moscovici, desde o início, se mostrou profícua em conteúdo, inovadora e aberta aos desenvolvimentos futuros, porém, sem se deixar ser taxativa e determinística quanto a prescrições metodológicas, como aponta Banchs (2004). Contudo, entendemos que deva existir sintonia, exequibilidade e coerência na escolha das formas de acesso e compreensão dos objetos sociais geradores de representações sociais.

Existe uma diversidade de objetos de investigação em representações sociais e uma pluralidade metodológica e conceitual por ser um campo de pesquisa vivo e orientado para as questões atuais. Nessa perspectiva, Sá (1993) apresenta uma lista de assuntos mobilizados pelas pessoas no decorrer das suas comunicações cotidianas que constituem objetos de representações sociais. Em geral, são questões com relevância imediata para a vida das pessoas ou de atualidades sobre as quais procuram se inteirar.

Wagner (2000) chama à atenção para um considerável número de estudos descritivos e conceituais em representações sociais com diversos objetos sociais e pondera que nem todos parecem se referir a um mesmo entendimento do termo “representação social”, muito provavelmente devido às múltiplas facetas do próprio conceito. De fato, há uma abertura particular na origem da teoria, que pode ser vista como desvantagem no que diz respeito ao rigor teórico ou como pré-requisito para

um maior desenvolvimento.

Moscovici inaugurou o campo de estudo das representações sociais utilizando o questionário e a análise de conteúdo como métodos de investigação. Assim como a diversificação dos temas em pesquisa também houve uma diversificação metodológica ao longo do tempo. Desde o início, a Teoria das Representações Sociais se propôs a abarcar as diversas questões com as quais as sociedades contemporâneas se ocupam em seu cotidiano e, a maior parte dos problemas investigados está na área da saúde e da educação (SÁ, 2007).

Um problema levantado por Banchs (2004) com relação às pesquisas refere-se ao risco de se diluir a representação no método ou a discussão teórica ser reduzida a tecnicismos instrumentais. Em relação às pesquisas realizadas no Brasil, em particular, Jodelet (2011) propõe ultrapassar uma mera descrição dos estados de representação e de explicação das respostas dos sujeitos a partir de sua posição grupal e social para uma perspectiva social mais abrangente, em nível nacional. Ela aponta a necessidade de análise das realidades sociais que aparecem nas pesquisas e sugere duas direções de aprofundamento na avaliação das contribuições teóricas: uma análise capaz de identificar a evolução ou estabilidade das representações sociais estudadas e assim obter uma visão cumulativa das pesquisas; e a estruturação dos campos de pesquisa para especificar características de sistemas como o da saúde e educação considerando os sistemas de valores e ideologias específicas. Também seria possível aprofundar os processos de gênese e funcionamento das representações sociais através de comparações interculturais.

Jodelet (2011) diz que “os estudos brasileiros utilizam a Teoria das Representações Sociais (TRS) como um instrumento para um melhor conhecimento da realidade social e uma melhora na forma de intervenção sobre ela” (p. 24) e assim, mostram a adequação da teoria no manejo dos problemas que podem ocorrer nos domínios de aplicação. Espera-se que tais estudos contribuam para o progresso no campo científico, pois o Brasil tem vários exemplos de contribuições para uma perspectiva focada nos problemas e características da realidade social.

O conceito de representações sociais remete sempre a um objeto específico e um sujeito social que produz representações. Ele suscita a procura de novas

articulações entre o indivíduo e a sociedade. Como processo, a representação só pode ocorrer onde o discurso social inclua tanto pontos de vista compartilhados como pontos de vista divergentes sobre assuntos diversos. Um processo desse tipo não ocorre em grupos tradicionais com uma organização mais consensual da experiência. E se não houver uma necessidade prática, o processo de elaboração do conhecimento de senso comum raramente vai surgir (WAGNER, 2000).

Os universos consensuais, já problematizados aqui, são espaços onde todos querem se sentir familiarizados, por isso, objetos e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a visões já estabelecidas. De acordo com Moscovici (2015) “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (p.55). O não familiar atrai e intriga as pessoas, pois ameaça a perda de marcos referenciais e de contato com o que dá sentido de continuidade e compreensão mútua. No processo de construção de sentido, um grupo utiliza imagens, ideias e linguagem compartilhadas para tentar dar conta do não familiar e depois de vários ajustamentos, o que era distante e abstrato torna-se concreto.

Dois mecanismos entram em cena para estabelecer o funcionamento para a familiarização, criando representações: o primeiro tenta **ancorar** ideias estranhas reduzindo-as a categorias e imagens comuns; o segundo procura **objetivar**, ou seja, transformar algo abstrato em quase concreto, transferindo o que está na mente para algo do mundo físico (MOSCOVICI, 2015).

A **ancoragem** permeia todo o processo de formação das representações assegurando sua incorporação ao repertório já conhecido, portanto, estudar o processo de ancoragem significa encontrar as âncoras que sustentam e dão sentido a uma representação (JODELET, 2001). Assim, a ancoragem é um processo que precede a objetivação, pois exige um ponto de referência para qualquer construção ou tratamento da informação. Similar ao processo de assimilação no modelo de Piaget, de modo que o reduz o novo ao velho e reelabora o velho tornando-o novo. A ancoragem também leva à transformação nas representações já constituídas.

Ancorar consiste em classificar e nomear alguma coisa, pois o que não tem nome nem é classificado é estranho e ameaçador. Classificar e nomear são duas atividades distintas, mas indissociáveis e importantes tanto na formação quanto na

mudança de uma representação social (MOSCOVICI, 2015). A ancoragem permeia todo o processo de formação das representações assegurando sua incorporação ao social (JODELET, 2001). Campos (2003) salienta que a ancoragem não intervém somente na gênese ou transformação das representações sociais, mas “é um processo permanente pelo qual a representação cria e mantém viva suas raízes nos sistemas sociocognitivos” (p.34).

Para Moscovici (2015) objetivar é “reproduzir um conceito em uma imagem” (p.71). A objetivação refere-se à forma como se organizam os elementos que constituem as representações sociais e o seu percurso para adquirir materialidade e expressar uma realidade pensada como natural em um processo que passa por três momentos: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. Para analisar o processo de objetivação é necessário identificar os elementos que dão sentido a um objeto e como eles são selecionados e relacionados até se tornarem naturalizados (JODELET, 2001).

Assim sendo, na construção seletiva as informações, crenças e ideias acerca do objeto passam por uma seleção de modo que apenas uma parte da informação disponível passa a ser útil. Essa seleção e reorganização possui normas e valores subjacentes, pois as representações sociais exprimem e servem a interesses e valores do grupo. A esquematização consiste na organização dos elementos em um esquema ou nó figurativo de modo que haja uma imagem para cada elemento de sentido e assim, permitindo a materialização de um conceito ou palavra. Essa figuração dos esquemas permite compreender a naturalização, pois o abstrato torna-se concreto quando expresso em imagens e metáforas; a percepção se torna realidade.

Moscovici (2012) afirma que toda figura tem um sentido e em todo sentido há uma figura. Ele parte dessa configuração para explicar os processos formadores de representações já apresentados. A face figurativa e a face simbólica de uma representação são indissociáveis. O processo de atribuir figura a um sentido, dando materialidade a um objeto abstrato é a objetivação. E a atribuição de sentido a uma figura, fornecendo um contexto inteligível ao objeto refere-se ao processo de ancoragem. Ambos os processos tem como princípio a transformação de algo não familiar em familiar. Este é o propósito de todas as representações sociais.

5.6 DESDOBRAMENTOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como um campo dinâmico, a Teoria das Representações Sociais teve alguns desdobramentos. A amplitude dessa teoria se deve a abordagens complementares dentre as quais se destacam três: a abordagem socio genética (ou processual) de Denise Jodelet, mais próxima da original, que acentua o processo de construção das representações, a perspectiva sociológica (ou societal) de Willem Doise que se concentra nas relações das representações sociais com as interações sociais e a dimensão cognitivo-estrutural (ou simplesmente estrutural) de Jean-Claude Abric que descreve a estruturação interna das representações sociais (SÁ, 2002; BANCHS, 2004; ALMEIDA, 2009; DESCHAMPS & MOLINER, 2009).

Todavia, Jodelet (2011) reconhece o surgimento de duas novas escolas: A escola anglo-saxã ou London School of Economics e a Escola de Paris. De Rosa (2011) segue a mesma linha das abordagens propostas por Jodelet, alterando os nomes das abordagens e agregando uma à lista, conforme quadro abaixo:

Quadro 01 – Síntese das abordagens

Jodelet (2011)	De Rosa (2011)	Líderes de Escola	Características
Processual	Antropológica, Etnográfica	Jodelet, Hass, Kalampalikis, de Alba, Duveen, Lloyd, Molinari, outros.	Gênese e coevolução das representações sociais em contextos sociais.
Estruturalista	Estrutural	Flament, Abric, Vergès, Guimelli, Rouquette, Moliner, Rateu, Tafani.	Função geradora, organizadora e estabilizadora do “núcleo central”. Relação entre representações sociais e práticas sociais.
Societal	Socioeconômica	Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, Staerklé, Spini.	Gênese sociocognitiva das representações sociais para estudar processos psicossociais. Princípios organizadores de tomadas de posição.
Escola anglosaxã ou London School of Economics	Narrativa dialógica e	Farr, Duveen, Markova, Jovchelovitch, Bauer, Gaskell, Wagner, Lazlo, Joffe, Hayes, outros.	Análise do discurso, dialogicidade, narratividade.

Escola de Paris	—	Recém doutores do Laboratório de Psicologia Social da <i>École des Hautes Études em Sciences Sociais</i>	Perspectiva mais simbólica e antropológica, uso de métodos qualitativos.
—	Modelizante	De Rosa, Bocci, d'Ambrósio. Bauer e Gaskell, Wagner.	Multitéórica e multimétodo.

Fonte: Elaborado a partir de JODELET (2011) e DE ROSA (2011)

De modo geral, a teoria postulada por Moscovici possibilitou diversos estudos, com o aparecimento de novas perspectivas metodológicas que complementam, de certa forma, a teoria inicialmente concebida. Os estudos posteriores detalham a teoria, levantando estudos sobre a gênese das representações, examinando sua formação enquanto estrutura e a sua relação com outras dinâmicas sociais. É válido ressaltar que a pesquisa proposta na pesquisa em tela está embasada na abordagem socio genética.

Para Banchs (2004) o estudo das representações sociais pode ser organizado ao longo de um *continuum* em cujos extremos estariam o enfoque processual e o enfoque estrutural. Os processos podem ser estudados de forma mecânica, em termos de estrutura ou de forma dinâmica, em termos de dialética de intercambio. Os conteúdos, por sua vez, podem ser enfocados como estruturas organizadas ou como processos discursivos. O polo estrutural foi desenvolvido principalmente em Aix-en-Provence por Abric, Codol e Flament e se focaliza sobre a estrutura das representações sociais utilizando o método experimental e análises multivariadas sofisticadas.

A abordagem socio genética está mais próxima da proposta original de Moscovici. Parte da complexidade das representações e tem a investigação de Denise Jodelet sobre as representações sociais da loucura em uma colônia familiar na França como paradigmática. A abordagem estrutural, como a própria terminologia já sugere, estuda a estrutura das representações sociais buscando desenvolver a teoria do núcleo central (BANCHS, 2004).

No enfoque socio genético considera-se que para se ter acesso ao conhecimento das representações sociais deve-se partir de uma hermenêutica, entendendo que o ser humano produz sentidos e focalizando-se na análise das produções simbólicas, dos significados, da linguagem por meio dos quais o ser humano constrói o mundo em que vive. Para tal investigação, há duas vias:

métodos de coleta e análise qualitativos ou a triangulação combinando técnicas múltiplas para aprofundar e ampliar o objeto de estudo (BANCHS, 2004).

As propriedades estruturais são investigadas em representações constituídas e para explicar como surgem essas estruturas é preciso se reportar aos processos de gênese das representações (objetivação e ancoragem). São processos generativos e funcionais permitem explicar o caráter concreto e abstrato das representações (JODELET, 2001).

Para Jodelet (2001) o fenômeno cognitivo está no cerne de todas as pesquisas. Seu estudo se faz a partir dos conteúdos representativos tomados de suportes como a linguagem, discurso, documentos, práticas. No modo de apreender o conteúdo das representações, duas orientações se destacam: o que constitui as representações como informações, imagens, crenças, valores etc. cuja análise se completa pela pesquisa do princípio da coerência que estrutura os campos da representação; e a busca das estruturas elementares em torno dos quais se sustentam os sistemas de representação. No segundo caso, Abric e Flament desenvolveram um modelo teórico diferenciando elementos centrais e periféricos que explicam a estabilidade e mudança das representações sociais e sua relação com a prática.

Ao se estudar uma representação social é preciso considerar o conjunto das três esferas e pertencimento, pois, com relação à esfera: a) subjetiva, a representação configura-se como expressiva e significativa; b) na inter-subjetiva, como meio de compreensão e ferramenta de interpretação; e c) pela transubjetiva, constitui-se em aparelho cultural, normas e valores sociais, pressões ligadas às relações sociais e permite a construção das ferramentas e interpretações referidas na esfera anterior (JODELET, 2007).

Duas escolas historicamente reconhecidas se diferenciam da perspectiva socio genética mais clássica: a escola de Aix com a perspectiva “estruturalista” e a escola de Genebra com a perspectiva “societal”. Até recentemente consideradas como divergentes encontraram pontos de convergência nos últimos anos favorecendo pesquisas que juntam as duas perspectivas (JODELET, 2001).

A abordagem societal, desenvolvida por Doise a partir da concepção teórica de Moscovici enfatiza a ideia de uma Psicologia Social capaz de conectar o coletivo e o individual (ALMEIDA, 2009). Doise (2002) defende que “explicações da

psicologia social devem necessariamente, ser completadas por explicações sociológicas, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão dos jogos sociais” (p. 28).

Sá (2011) expõe que a Teoria das Representações Sociais parece perpassar os quatro níveis de explicações psicossociais citados por Doise¹⁸, sendo níveis de análises para explicar a sociedade. Estes níveis são compreendidos pelas perspectivas intrapessoal, interpessoal, posicional e ideológica. Segundo Sá (2011), ao compreender a sociedade como um sistema pensante, a Teoria das Representações Sociais abarca o nível ideológico, assim como o nível posicional, ao envolver em suas pesquisas, sujeitos que compõem distintos papéis e pertencem a diversos grupos sociais. Por sua vez, o nível interpessoal é classificado como o principal nível de análise da teoria, ao focar na interação social, desencadeada entre os indivíduos e grupos. Em relação ao nível intrapessoal, a teoria reconhece que os aspectos afetivos ativados nas interações sociais são oriundos do psiquismo individual.

O estudo das representações sociais na proposição de Doise é articulado com uma abordagem mais sociológica evidenciando que para funcionar em sociedade os indivíduos são orientados por dinâmicas sociais (ALMEIDA, 2009). Esta abordagem pressupõe quatro níveis de análise no estudo das representações sociais. O primeiro nível, que focaliza o estudo dos processos intraindividuais, tratando do modo como os indivíduos organizam sua experiência com o meio. O segundo nível descreve processos interindividuais e situacionais pesquisando principalmente as redes de comunicação. O terceiro nível (posicional) estuda os processos intergrupais considerando as diferentes posições dos atores nas relações sociais, sobretudo em pesquisas com grupos de diferentes *status*. E o quarto nível diz respeito ao processo societal que remete aos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais.

Para Doise é possível uma articulação entre os diferentes níveis na pesquisa, mas em geral, os experimentos em psicologia social se direcionam apenas aos níveis intraindividuais e interindividuais de análise como são os trabalhos de influência social, por exemplo. O estudo das representações sociais envolve ainda os níveis posicional e ideológico (SÁ, 2002). A teoria dos princípios organizadores valoriza as relações intergrupais procurando mostrar como

diferentes pertencas sociais podem definir a importância dada a princípios diferentes.

No Brasil, reconhece-se um grupo de pesquisadores unidos por um mesmo estilo e orientação focada em temas que dizem respeito ao entendimento de problemas identificados na realidade brasileira (educação, saúde, ambiente, política, movimentos sociais, memória e história). Um quadro que tem se inclinado mais para a noção de “movimento” do que de “escola”. O conceito de movimento permite que se leve em conta a diversidade e complexidade no campo das representações sociais, tal como se apresenta atualmente no Brasil, preservando a liberdade de cada grupo dentro de uma visão compartilhada. Seja como movimento ou escola, Jodelet (2011) aponta que parece necessário mudar o estado atual se a finalidade for oferecer uma contribuição científica autêntica.

Em um mapeamento dos núcleos de pesquisa em representações sociais registrados no diretório de grupos do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Técnico e Científico) realizado por Martins, Carvalho e Antunes-Rocha (2014) verificou-se que a maioria dos grupos está vinculada a alguma instituição pública (88%). Quanto à área de conhecimento, 62% dos grupos estão inserido na área das ciências humanas, seguido de ciências da saúde (17%) e ciências sociais aplicadas (12%). A distribuição dos grupos pelas regiões do país concentra 34% na região Sudeste, 30% no Nordeste, 23% no Sul e 8% na região Centro-Oeste. As autoras concluem que a Teoria das Representações Sociais no Brasil, embora concentrada nas áreas da psicologia e educação, produz interfaces e articulações com outros saberes e assim vem contribuindo para sua aplicação em novos contextos.

5.7 O TRABALHO EM ORGANIZAÇÕES À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao entendemos que as representações sociais são uma construção cognitiva e social que correspondem a uma forma de compreender e comunicar aquilo que se pensa e que se sabe sobre algo e, considerando as demais ponderações já

expostas, ao nos fundamentarmos pela Teoria das Representações Sociais é possível captar as expectativas e idealizações do grupo de professores/gestores pesquisados, considerando as condições contextuais socioeconômicas, históricas, culturais e políticas às quais eles estão inseridos e interagindo, direcionando o pesquisador a estabelecer um novo olhar perante o objeto social investigado, trazendo à tona elementos significativos para compreensão das (re)construções sociais. Pesquisar fundamentado na Teoria das Representações Sociais possibilita ao investigador:

[...] compreender, tanto os fenômenos macroscópicos quanto os fenômenos microscópicos relativos aos processos culturais e sociais. Além disso, não apenas para a educação, mas, de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade. (MOSCOVICI, 2015, p. 48.).

Dessa maneira, ao aderir aos postulados da Teoria das Representações Sociais, comungamos com a significativa contribuição do conhecimento cotidiano e prático do senso comum a ser explicitado pelos sujeitos investigados na presente pesquisa. Tal conhecimento, por muitas vezes, no processo investigatório, é desconsiderado e/ou entendido como se fosse algo incorreto ou equivocado. Considerando as especificidades do nosso objeto de estudo, investigar como esses “conhecimentos espontâneos” são constituídos, apreendidos e socialmente partilhados nos auxiliará a construir significados relevantes para compreensão do fenômeno representacional formando no âmbito de uma universidade, desconsiderá-los seria, do mesmo modo, desconsiderar a realidade.

Deste modo, compreendemos que as representações sociais transitam no cotidiano social das organizações de trabalho, constituindo as relações que os trabalhadores estabelecem com o mundo, com os grupos sociais e com os outros indivíduos que ali interagem com eles, norteando as condutas e comunicações sociais dos trabalhadores. Nesse contexto, as representações sociais constituem um sistema de crenças e valores que está imbricado na constituição das identidades individual e coletiva dos profissionais, assim como com o sentimento de pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo social. Portanto, ter como

base os fundamentos contidos na Teoria das Representações Sociais, conforme Jodelet (2001), permite ao pesquisador compreender a vida mental individual e coletiva dos sujeitos e objetos sociais investigados.

O uso da Teoria das Representações Sociais em um estudo na área das organizações do trabalho se justifica por se tratar de uma teoria que investiga processos psicossociais, mais especificamente, como o conhecimento dos grupos sociais é elaborado e circula. A compreensão da realidade organizacional, a partir da análise das representações sociais “permite compreender os processos que intervêm na adaptação sociocognitiva dos indivíduos à realidade cotidiana e às características do meio social” (ABRIC, 2000, p. 35). Ou seja, os conhecimentos consensuais difundidos e partilhados por professores de uma universidade, norteiam atitudes e comportamentos desses docentes. Da mesma forma que este conhecimento se dá no desenrolar das relações cotidianas do trabalho docente, ele também se apresenta nas universidades, na medida em que os professores constroem teorias próprias de suas realidades para compreender e desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária.

Schein (1982) classifica as organizações como sistemas sociais, compostos por um grupo de pessoas e que funcionam de acordo com as relações interpessoais construídas. Apresentam-se complexas ao passo que regras e procedimentos de funcionamento são estabelecidos a partir de objetivos comuns que são difundidos e partilhados pelo grupo social. Para Bastos *et al* (2014), as organizações podem também ser definidas como entidades abstratas, na qual as regras existem mais na cabeças dos indivíduos do que de fato na realidade. Por sua vez, também são consideradas organismos vivos que nascem, crescem se desenvolvem ou morrem a partir de uma coletividade. Os autores salientam que há uma diversidade de conceitos que caracterizam e descrevem as organizações e ressaltam que “não há um consenso sobre o que define uma organização” (p.74).

Neste cenário de diversidade, Bastos *et al* (2014) reconhecem a multiplicidade de conceitos que envolvem o campo das organizações e que se torna impossível abarcar todas as escolas em uma mesma análise. Por conta disso, os autores ressaltam as visões mais estudadas e aplicadas por especialistas e profissionais da área. Dentre elas estão as perspectivas que consideram as organizações como sistemas naturais ou abertos, como também há análises

conceituais que apresentam organizações em suas faces institucionalista, cognitivista e culturalista.

É válido comentar que estas abordagens, apesar de partirem de pressupostos distintos, possuem uma base comum ao desconsiderarem a organização como algo concreto, enrijecido e que existe independente das pessoas. O reconhecimento das coletividades como fundamentais na constituição das organizações se aproxima da análise proposta nesta tese em valorizar as relações dentro das instituições a partir dos aportes da Teoria das Representações Sociais.

Nesse sentido, Bastos et al (2014) destacam a noção de organização enquanto um sistema natural que retira o foco dos processos e ressalta a importância dos indivíduos e grupos que compõem uma organização. A ênfase está no comportamento das pessoas que podem promover o consenso, o conflito ou a cooperação.

Essa concepção reconhece a formação de estruturas informais que perpassam a estrutura formal e que irão influenciar na dinâmica do trabalho. Por sua vez, ao analisarmos as mesmas enquanto sistemas abertos, partimos do pressuposto que as organizações não são sistemas isolados à margem da sociedade. Pelo contrário, elas estão interligadas ao meio social de forma contínua na medida em que dependem do fluxo de pessoas, informações e recursos do contexto que o cerca. Ou seja, as organizações vistas como sistemas abertos se apresentam como subsistemas inseridos em um super sistema social.

Ao olharmos as organizações com o viés institucionalista, percebe-se que elas as tratam como “formas encarnadas das instituições” (BASTOS et al, 2014, p. 97) nas quais se desenrolam normas, regras e crenças que estruturam e regulam grupos que interagem e se relacionam em seu interior. Ou seja, as organizações são realidades sociais permeadas por instituições que perpassam a vida cotidiana. O viés institucionalista pode ser complementado pelo viés sócio cognitivista e culturalista, os quais reconhecem a presença de teorias do senso comum, formuladas por grupos, que norteiam as ações dos indivíduos na realidade cotidiana.

De acordo com Bastos et al (2014) as organizações podem ser, ao mesmo tempo, sistemas sociais técnicos e abertos, norteadas por um objetivo comum,

previamente determinado e compartilhado. São formadas por coletividades que estão em constante interação e que sustentam o rumo das práticas, favorecendo a sobrevivência dos serviços disponíveis para sociedade. As organizações, geralmente, são criadas para produzir e atender as necessidades da sociedade. Ao mesmo tempo em que são consideradas organizações formais com regras e ações prescritas, apresentam-se informais a partir da rede de interações que se originam por meio da espontaneidade das relações humanas. Enquanto organização formal, o foco está na distribuição de papéis e nos procedimentos; enquanto informal, o foco está nas pessoas com suas identificações e afinidades.

Desse modo, considera-se que as pessoas, os trabalhadores são elementos centrais das organizações. De fato, as organizações não existem independentes das pessoas e muito menos são impostas a elas. As pessoas são os agentes mais importantes já que, a partir da construção subjetiva, formam-se coletividades que possibilitam a formação e o funcionamento das organizações. Sendo assim, as organizações são produtos de criações individuais e coletivas, que podem compor uma identidade, que envolvem a cooperação, interesses, negociações e jogos de poder. Agem como uma sociedade dentro da grande sociedade, uma vez que há uma relação contínua de trocas e influências entre os valores, comportamentos e atitudes individuais e os valores compartilhados pelas coletividades. Portanto: as organizações são vistas como “construções sociais”, como “significados intersubjetivamente partilhados”. A passagem do plano individual para o coletivo ocorre porque pensamentos e ações das pessoas vão se tornando determinados por produtos de pensamentos e ações que vão sendo compartilhados coletivamente. Assim, os processos que unem e desunem pessoas e grupos é que geram o fenômeno organizativo. (BASTOS et al, 2014, p.11)

Taveira (2013) ressalta que as organizações compreendem um campo fértil para uma análise psicossocial. Assim, valoriza-se o caráter psicossocial, “resguardando a indissociabilidade das dimensões psicológica, social e cultural”. As organizações são processos permanentes de “ações, reações e interações” (BASTOS et al, 2014, p. 32). Trata-se de grandes “empreendimentos coletivos” (BASTOS et al, 2014, p. 103) que agregam significados e interesses que se alinham de forma comum, mas possuem características específicas que divergem entre si. Essa rede de significados caracteriza a sua complexidade e sua riqueza. Desse

modo, “o comportamento social está na base da própria gênese da organização e é crítico na determinação de seus resultados” (BASTOS et al, 2014, p.11).

Trazer a análise das organizações para o campo das representações sociais se justifica, na medida em que os estudos organizacionais reconhecem a influência da interação humana e da formação das coletividades na constituição das organizações de trabalho. Além disso, reconhecem a existência e valorizam o conhecimento cotidiano, bem como as teorizações sobre o senso comum, ditas implícitas, que atuam na relação dos grupos com o próprio trabalho, organização e a sociedade. De acordo com Bastos et al (2014), a constituição dos grupos em organizações no trabalho depende do nível de compreensão da realidade, uma vez que “o entendimento da realidade social nas organizações se dá por meio da elaboração de significados compartilhados” (p. 23). Nesse sentido, uma instituição de Ensino Superior ao mesmo tempo pode se tornar um espaço de desenvolvimento coletivo como também um espaço de opressão e controle, ou seja, é um espaço diverso e complexo.

Neste sentido, o funcionamento de uma organização está baseado nas crenças e valores compartilhados da realidade compreendida, ressaltando que estas convicções não estão ancoradas somente no conhecimento científico propagado, mas sim nos significados compartilhados desta realidade social via interação humana. Isto quer dizer que a realidade organizacional é reconstruída permanentemente pelos processos de interação que se desenvolvem ao longo da história, nos quais estão embutidos elementos representacionais que influenciam ações cotidianas. Assim, no âmbito universitário, as interações em curso expressam as representações difundidas pelos grupos que a constituem e por ela são constituídos, mutuamente.

Essa concepção afasta a visão racional de que o mundo social existe, independente das pessoas, sendo algo estático, concreto, imposto aos sujeitos e às coletividades. Assim, ao estudarmos representações sociais, Moscovici (2015) afirma que estamos estudando seres humanos e reitera que não se trata de estudar apenas comportamentos, mas sim compreender o indivíduo e suas relações sociais a partir do estudo da comunicação intergrupos, tomadas de posição, crenças, ideologias e representações. Desse modo, ao lançarmos nosso olhar para uma instituição de Ensino Superior e, com foco no trabalho docente, faz-se necessário

compreender como esses profissionais interagem socialmente com os diversos elementos constitutivos do seu trabalho.

Os estudos em representações sociais partem de questionamentos que envolvem a reflexão sobre uma sociedade pensante. Esta reflexão rejeita a ideia de que nossas mentes são caixas pretas e que somos condicionados pelo meio, ou que estamos submetidos a uma ideologia dominante, onde nada se cria, apenas se reproduz. No âmbito da heterogeneidade universitária e do seu inerente processo de construção de conhecimentos, é salutar perceber a trama constituinte e construtora existente nas interações sociais de tal instituição educacional

Moscovici ressalta que as pessoas estão longe de serem receptores passivos na sociedade, pois elas elaboram formas de compreensão da vida social, comunicam-se, compartilham representações e tomam decisões. “Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2015, p. 45). Assim sendo, estudar o trabalho de professores/gestores, suas relações e a organização em si, a partir das representações sociais, representa manter o foco nas pessoas, valorizando o caráter psicossocial existente no cenário de uma instituição de Ensino Superior. Portanto, tomar como referência os aportes da Teoria das Representações Sociais possibilita estabelecer problematizações significativas sobre o trabalho na gestão universitária na medida em que é possível colocar em ênfase a compreensão do conhecimento cotidiano difundido, construído e partilhado socialmente pelos próprios trabalhadores, isto é, pelos protagonistas da gestão universitária.

5.8 CLÍNICA DA ATIVIDADE: UMA LENTE PARA COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE

A abordagem denominada Clínica da Atividade teve sua origem a partir de 1990 e tem Yves Clot como sua principal referência. Suas bases teóricas desenvolveram-se na França e podem ser encontradas nas teorias histórico-culturais de Vigotski e Leontiev e na Linguística de Bakhtin (Lima, 2007). De acordo com Clot (2010), a ênfase da Clínica da Atividade está na busca de instrumentos que possibilitem a compreensão da situação de trabalho real para aumentar o poder

de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, seguindo a regra de ofício de compreender para transformar – enfatizando o transformar para compreender.

Nessa perspectiva, a atividade laboral possui uma dimensão pessoal - singularidade do sujeito na atividade (projetos, desejos, sentidos), impessoal (tarefas prescritas e normas da atividade ou da instituição), interpessoal (as relações e trocas dialógicas entre os pares), e transpessoal (história e memória profissional construídas pelo coletivo de trabalho), como por exemplo, as normas que orientam a ação, “uma história que não é apenas a história dos sujeitos concernidos, mas a história de um ofício (métier) que não pertence a ninguém em particular, mas pela qual todos, no entanto, se sentem responsáveis” (CLOT, 2010).

Para Bendassolli & Soboll (2011), o trabalho é considerado como uma atividade dirigida, histórica e processual, que visa a uma permanente recriação de novas formas de viver. Essa abordagem reconhece que o coletivo regula a ação individual, dessa forma, o trabalho permeia a dimensão da história singular (do sujeito) e da história de um ofício. Na abordagem Clínica da Atividade, cursam juntos os pressupostos teóricos, de pesquisa e de intervenção, já que

os trabalhadores são os protagonistas da análise do trabalho, bem como os autores da transformação.

Segundo Clot (2007), a Clínica da Atividade propõe-se a estudar o trabalho como uma atividade triplamente dirigida: para si mesmo; entre o sujeito e o objeto da tarefa; e entre o sujeito e o outro, como atividade compartilhada, mediada por um gênero profissional. O autor afirma que o trabalho tem uma função psicológica específica na vida do sujeito, na medida em que promove uma ruptura entre as “pré-ocupações” pessoais do sujeito e as “ocupações” sociais que este deve realizar

A seguir, algumas ponderações e contribuições que a Clínica da Atividade traz para o exercício de compreensão do trabalho humano.

5.10 INSTITUIÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO: A UNIVERSIDADE COM UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL

As instituições são encontradas em todas as sociedades Souto (1985). Elas são de grande importância para a organização da vida social, sendo grandes

estimulantes do desenvolvimento da ordem dentro das sociedades através de suas normas, valores e papéis. Saber como agir em uma gama de contextos sociais facilita a existência do indivíduo e suas relações com os demais. São diversas as instituições sociais, podendo ser consideradas como o trabalho, a família, a educação, a família, dentre outras. Para entender as instituições sociais é necessário buscar compreender os elementos por meio dos quais as sociedades se mantêm, posto que elas respeitam as práticas sociais que permanecem através do tempo mediante a afiliação que encontram na maioria dos membros. Segundo Souto (1985), em sentido sociológico, podemos conceituar uma instituição como um conjunto de regras e procedimentos padronizados que são reconhecidos, valorizados e confirmados pela sociedade ou por um coletivo para o qual possuem enorme valor social.

Seguindo esse entendimento, a instituição pode ser definida como “um conjunto de normas que se aplicam num sistema social, e que definem o que é legítimo e o que não é nesse sistema” (SOUTO, 1985, p. 211). Em outras palavras, instituições “são um sistema de normas que regulam as relações entre os indivíduos e que definem como estas relações devem ser” (SCOTT, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva, entendemos que o cerne deste conceito é a regulação, o roteiro da ação para a interação entre os indivíduos, bem como o entendimento de organização social, contudo, apesar de próximos, existe uma diferença básica entre instituições e organizações: “o nível de sistematização das regras e normas sociais; quanto mais sistematizadas, mais se aproxima do que é uma organização” (SCOTT, 1996, p. 14).

Os modelos tradicionais de gestão, de acordo com Gondim; Souza e Peixoto, (2013), trazem uma visão das organizações como algo mecânico, cujo objetivo principal é a realização de tarefas para se alcançar, metas e resultados, ou melhor, as normas sociais criadas são organizadas apenas para otimizar o atingimento de metas planejadas. Já outros autores, segundo Scott (1996), as compreendem como um sistema orgânico, de caráter adaptativo, influenciado pelas características particulares de cada sujeito e pelas imposições do meio.

Para efeito deste estudo, consideramos entender a relação entre a sociedade, a educação, a universidade e o mundo do trabalho, tendo em vista que, na contemporaneidade, as diversas transformações de ordem social, histórica e

cultural têm alterado a forma de produzir riqueza, a organização do Estado, o papel da universidade, o comportamento das pessoas e a relação com seus coletivos, inclusive no mundo do trabalho. As alterações também circunscrevem o papel do trabalhador da educação, no qual a atividade educacional torna-se inseparável da concepção de transformação social.

Seguindo essa concepção, podemos observar que o nível de estratificação é uma das diferenças marcantes entre instituição e organização. A existência de hierarquias representativas de poder, como por exemplo o poder exercido pelos diretores, que está “escrito” nas normas de funcionamento dela; a hierarquização é produto dos indivíduos, não é natural; esta é abertamente definida. Essa questão se torna clara quando um novo membro é aceito na organização. Este deve tomar ciência das regras organizacionais vigentes através do coletivo e passar a adotar os valores inscritos nessa organização (SCOTT, 1996).

Em suas pesquisas, Chauí (2003, p. 1) retrata que essa relação entre universidade e sociedade “explica o reconhecimento público e legitimidade da universidade pública como instituição social, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais”.

Desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, (...). fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade (p. 5). A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular (...) a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. (MARILENA CHAUI, 2003, p. 6).

Nesse sentido, seguindo a lógica empresarial nas organizações públicas e considerando a concepção de Ricci (2009, p.21), na universidade hoje “produz-se como nunca. Uma produção fincada numa estratégia de sobrevivência pessoal e organizacional que fez da vida acadêmica algo muito distante do mundo e da prática intelectual”. Ricci compara esta prática com a de uma organização:

“Transformamos a produção acadêmica em mero ofício. Um ofício que passou a migrar da universidade para o mercado”.

De acordo com Oliveira (2002), alterar a universidade para uma organização privada gera “mercantilização” da educação superior e utilização de elementos e critérios “exclusivamente” quantitativistas para se avaliar o trabalho docente.

Oliveira, (2002, p. 61) apresenta que toda essa produtividade demandada (aulas, orientações, congressos, gestão, produção de artigos, extensão, pesquisa etc.) é absorvida pelo professor, e nesse papel de multiatividades advém o lado “cruel” da intensificação do trabalho, causando causa frustração, sofrimento, insatisfação, doença e precarização.

Na medida em que o professor aumenta seu investimento de tempo e energia, mas seguindo a lógica do mercado, compromete suas atividades profissionais, já que em face das condições exigidas, terá menos tempo de preparar suas aulas, corrigir trabalhos e provas e requalificar-se (OLIVEIRA, 2002, p. 60-61).

Diante desse contexto, damos enfoque as dimensões, de acordo com quadro abaixo: organização do trabalho, condições de trabalho e a teoria das representações sociais, desde uma concepção de trabalho bem feito como um conjunto de fatores associados à formação e ao sistema de relações laborais e as condições que oferece a organização em matéria de possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento no processo de trabalho, consideradas primordiais para relacionar a universidade como uma organização social.

Quadro 02 – Dimensões da pesquisa

	DEMARCAÇÕES	ELEMENTOS
DIMENSÕES	Organização de trabalho	Divisão do trabalho, hierarquia, técnica e social; prazos, pressões, jornadas, pausas e turnos; o modo operatório e a divisão de pessoas e atividades (micro e macro), supervisão, fiscalização, eficácia, eficiência e disciplina, comando, controle; competição; variações presentes nas situações de trabalho (uso da tecnologia, missão, normas, legislação, procedimentos, ofícios, hábitos e práticas); o público a quem

		se destina o bem ou o serviço prestado.
	Condições de trabalho	Referem-se ao ambiente físico (temperatura, barulho, pressão, vibração, irradiação, altitude etc.), o ambiente biológico; as condições de higiene, de segurança e ergonomia; equipamentos (materiais, aspectos arquitetônicos, aparelhagem, mobiliário); suporte organizacional (informações, suprimentos e tecnologias). Sofrimento, impedimento, desejos, expectativas, motivos; internalização/apropriação de conteúdos de natureza social.
	Representação Social	Relações coletivas (colegas de equipe e de outras equipes); relações hierárquicas (chefias imediatas e chefias superiores); relações externas (usuários, consumidores e representantes institucionais, fiscais, fornecedores); condições sociais, políticas e econômicas. Refere-se à concepção de trabalho bem feito como um conjunto de fatores associados à formação e ao sistema de relações laborais e as condições que oferece a organização em matéria de possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento no processo de trabalho, consideradas primordiais para relacionar a universidade como uma organização social.

Fonte: Adaptado de Engestrom (2013), Clot (2007) e Moscovici (2017).

Sob esse viés, trazemos para o debate na dimensão de organização do trabalho, a divisão técnica e social das atividades, os dispositivos e tecnologias sociais implementadas e as características psicossociais da gestão. Já em relação as condições de trabalho questionamos acerca da avaliação que os trabalhadores fazem sobre as condições em que desempenham suas atividades e sobre os riscos aos quais eventualmente se expõem.

A visão teórica com a qual trabalhamos foi a da Clínica da Atividade, Clot (2007), focalizando na relação entre trabalho, subjetividade e métodos centrados

na linguagem como ferramenta possibilitadora de transformações na realidade dos trabalhadores, bem como as intervenções propostas pela abordagem de Engeström (1987) sobre aprendizagem expansiva dentro de uma perspectiva da Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC), em que seus métodos são aproximações teórico-práticas que podem contribuir para que os trabalhadores acessem tais experiências por meio da tentativa de um movimento de tempo-espço, em que se almeja a transformação, delineada coletivamente, de determinada atividade para uma nova forma de atividade. Levando em conta que aprender coletivamente envolve muitas vezes lidar com lugares de fala dissonantes sobre a compreensão da atividade de trabalho e as relações que a permeiam.

Essa conjuntura de entendimentos resulta na compreensão dos processos de gestão e suas origens, de um pensamento que vislumbre o trabalho como história em movimento. Podemos considerar também uma marca importante das teorias em questão, um elo que demarca a apropriação e construção por parte dos trabalhadores de ferramentas para o desenvolvimento da sua própria atividade.

Frente a essas perspectivas, cabe destacar que com as práticas e ferramentas construídas por um coletivo promove a figura da criatividade do trabalhador para responder o novo, aos fracassos e às contradições que a organização do trabalho impõe. Os sujeitos, então, no curso de sua própria atividade, se apropriam do social, reformulam e reconstroem os recursos que o coletivo aporta.

5.10 A FUNÇÃO PSICOLÓGICA DO TRABALHO

Clot (2007) toma como ponto de partida a seguinte interrogação: como compreender, como abordar e, sobretudo, como explicar que o trabalho, nas suas condições, não só conserva sua função psicológica na vida profissional e social, mas que também pode desenvolvê-la?

Ao adotar este enfoque, Clot (2007) distingue duas funções do trabalho: a função social e a função psicológica. Enquanto função social, o trabalho se encarrega da produção de objetos e de serviços e a produção de trocas sociais que

dão aos primeiros seu valor numa determinada sociedade; já sua função psicológica não está contida em potência na função social. Desse modo, o trabalho teria uma “dupla vida”, de forma indissociável.

Portanto, a resposta àquela questão é conduzida pela realização de um programa de pesquisas e ações baseadas na ênfase da função da subjetividade e do trabalho coletivo e social na atividade. Na compreensão de Clot (2007), somente por meio de uma reconcepção do conceito de atividade será possível pensar suas dimensões subjetivas e suas dimensões sociais e coletivas.

No que se refere à dimensão subjetiva, entende que, na ação profissional, a subjetividade não é mero adereço, ao contrário, está no centro do desenvolvimento da atividade, servindo de recurso a ela.

Todavia, Clot (2010) não ignora que, no contexto prático do trabalho, a atividade está submetida à resistência dos objetos e das relações com os outros, os quais desviam e afetam a atividade de cada trabalhador. Em seu entendimento, é no decorrer de sua atividade externa que os processos psíquicos são abertos ao real e que, para enfrentá-lo, é necessário que o trabalhador possa colocar algo de seu na situação, ao mesmo tempo em que se transforme para poder fazê-la sua. Por isso, Clot (2010, p. 7) insiste que “a existência da atividade em um contexto só é possível ao produzir um contexto para existir”.

Assim, afirma-se que a atividade só encontra sentido se os trabalhadores podem engajar-se num movimento de “reconceber” a tarefa para atribuir-lhes outros objetivos e realizar outros motivos além daqueles previstos pelos organizadores.

O sentido da atividade realizada situa-se na relação de valor que o trabalhador instaura entre as ações impostas e as outras ações possíveis para ele. Inclusive, o que é verdadeiramente importante para os trabalhadores, às vezes até de maneira vital, pode esboçar objetivos possíveis diferentes daqueles previamente determinados e que devem ser atingidos nas ações que eles realizam.

Nas formas dominantes do trabalho contemporâneo, como bem denuncia a Psicopatologia do Trabalho, nem sempre este sentido da atividade é reencontrado. A perda de sentido na atividade manifesta-se quando, no trabalho do sujeito ou dos sujeitos, desaparece “[...] a relação entre os objetivos que lhe são impostos, os resultados a obter obrigatoriamente e o que é verdadeiramente importante para eles” (CLOT, 2010, p. 10).

A orientação aqui defendida é: “a atividade é que vincula ou desvincula o individual e o social, o sujeito e a organização do trabalho, os sujeitos entre si e esses sujeitos com os objetos que os mobilizam” (CLOT, 2010, p.11). É frente a esse processo psicossocial que a Clínica da Atividade se direciona: confrontar os processos de ligação/desligação para, quando necessário, conferir-lhe outros destinos.

5.11 O PODER DE AGIR: AS RELAÇÕES ENTRE SENTIDO, EFICIÊNCIA E EFICÁCIA

A discussão em torno do sentido da atividade nos conduz a outro conceito proposto por Clot (2010): o poder de agir. Vinculado à atividade, este conceito permite avaliar o raio de ação efetiva dos trabalhadores em sua esfera profissional habitual, também designada pelo autor de seu poder de recriação.

Heterogêneo, o poder de agir manifesta-se segundo duas direções diferentes: ele aumenta ou diminui conforme a alternância funcional entre o sentido e a eficiência da ação operada no dinamismo da atividade, ou seja, sua eficácia. Na compreensão de Clot (2010) a eficácia não contempla apenas os objetivos perseguidos, é também a descoberta de novas metas.

Uma vez que a atividade é esvaziada de seu sentido, isto é, quando os objetivos da ação estão desvinculados daquilo que é importante para o sujeito e quando outros objetivos válidos são deixados em suspenso (CLOT, 2010), configura-se uma amputação de seu poder de agir.

Afastando-se de uma posição puramente pessimista, Clot (2010) reconhece as condições nas quais o poder de agir pode desenvolver-se: quando é possível superar os resultados pretendidos pelo sujeito mediante os objetivos alcançados. Nestas condições, constata-se uma efetiva renovação do sentido da ação, e, às vezes, “[...] um ressurgimento da atividade pela emergência de novas preocupações do sujeito, graças ao recuo de seu horizonte subjetivo sob efeito de uma *re-mobilização*” (CLOT, 2010, p. 16).

Com isso, o sentido da atividade se transforma, levando consigo um

prolongamento possível do raio de ação na esfera profissional, sem que este deixe de estar comprometido em novas ocupações. Na compreensão de Clot (2010), trata-se de um processo clássico de estabelecimento de novas ligações na e pela atividade, origem de afetos ativos e de ambições profissionais e colorido com emoções.

O alicerce do desenvolvimento do poder de agir é a irradiação da atividade, que o autor denomina a eficácia dinâmica do trabalho bem feito. Uma vez presente na atividade, “[...] *re-mobiliza-se* aí pela regeneração das trocas com a atividade dos outros e com as outras atividades do sujeito” (CLOT, 2010, p. 21).

Assumir uma posição em novas atividades gera uma renovação de seu sentido, mas também conduz a um obstáculo: a procura de outros meios para se realizar. Assim, na segunda vida do poder de agir, a ação progride em função das técnicas, pela reinstrumentalização, a partir da qual avança até o objetivo, o que nos autoriza afirmar que, dos atalhos conquistados com as técnicas, emerge uma possibilidade subjetiva para outras preocupações possíveis.

Recorrendo a ideia de trabalhar como colocar-se à prova, Clot considera como uma das maiores provas para os trabalhadores na atualidade a ausência, a fragilidade ou mesmo a perda do conteúdo simbólico e coletivo na ação individual.

5.12 O GÊNERO PROFISSIONAL E O ESTILO INDIVIDUAL

Visando contribuir para a renovação da tradição francófona da análise da atividade, tirando partido da clássica distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, Clot (2010) defende não existir uma oposição entre a prescrição social e a atividade real; entre a tarefa e a atividade; ou ainda, entre a organização do trabalho e a atividade do sujeito. Afirma a existência entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, “[...] de um trabalho de reorganização pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (CLOT, 2010, p. 118).

No que tange à dimensão coletiva, a Clínica da Atividade parte do reconhecimento de que o trabalho não é apenas organizado pelos projetistas, pelas

diretrizes e pelo enquadramento e destaca a capacidade dos próprios trabalhadores de reorganizarem o trabalho. Ao tratar deste tema, ele não visa apenas constatar sua existência, ao contrário, procura enfatizar a importância do trabalho coletivo.

Redefine-se o trabalho coletivo, enfatizando-se a capacidade de reorganização do trabalho por aqueles que trabalham, “que comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho real” (CLOT, 2007, p. 18). Ou seja, os trabalhadores se impõem obrigações para conseguir fazer de maneira conveniente o que deve ser feito. Porém porque insistir nesta questão? Conforme Clot (2007, p. 18),

[...] a ausência ou o enfraquecimento de um trabalho de organização promovido e mantido por um coletivo esteja com frequência na origem dos desregramentos da ação individual mediante os quais é indicada a perda do sentido e da eficácia do trabalho.

Assim, a conquista da função psicológica do trabalho só é possível na medida em que o trabalho permita ao sujeito entrar num mundo social, cujas regras sejam conhecidas e dominadas de tal forma que possibilite ao trabalhador **ater-se a elas**. De acordo com Clot (2007), a inexistência de uma lei comum para dar ao trabalho um corpo vivo, deixa cada um de nós diante de si mesmo. Tal condição é exatamente o contrário daquilo necessário ao aparecimento de uma mobilização subjetiva.

Para desenvolver sua discussão acerca de uma abordagem da atividade do ponto de vista do gênero, atem-se num aspecto em particular das análises realizadas sobre um acidente, ocorrido no dia 20 de janeiro de 1992, no Airbus A-320 da companhia Air Inter, que fazia a ligação regular entre Lyon-Satollas e Strabourg-Entzheim: a referência a pilotos inexperientes.

Para iniciar sua discussão, apresenta seu ponto de vista acerca da experiência: em sua opinião, no caso dos pilotos, acredita no papel decisivo da instrução na aquisição da experiência, mas afirma que ela só

[...] se torna fundamental no quadro de uma prática real inserida num conjunto de trabalho vivo em que a circulação da experiência é encorajada; conjunto em que se conta

igualmente com a contribuição dos pilotos para renovar essa experiência (CLOT, 2007, p. 35).

De seu ponto de vista, tal problema só pode ser compreendido passando pela abordagem da atividade em situação do ponto de vista do gênero. Assim, aborda a dimensão coletiva do trabalho valendo-se da contribuição de Jouanneaux (1999, p.236 apud CLOT, 2007, p.36), na qual destaca o seguinte aspecto:

[...] toda competência individual foi formada e continua constantemente apoiada na cultura profissional coletiva. Essa referência social é, para cada um, ao mesmo tempo a base indispensável de troca e o lugar de expressão de sua personalidade. Em cada companhia, ela permite sempre uma realização surpreendente: duas pessoas que não se conheciam antes são capazes de compor imediatamente uma equipe operacional, de coordenar-se de maneira eficaz para realizar uma missão difícil num contexto complexo (p. 36).

Atendo-se neste ponto, Clot (2007) delimita a existência de um componente impessoal na competência, o qual denominou genérico. Reconhece que a competência genérica toma o lugar do componente fortemente pessoal e corporal e direciona sua atenção para uma espécie de interposto responsável pela acomodação “imediata” dos sujeitos mediando ação de duas pessoas que não se conhecem, mas parecem ter trabalhado juntas anteriormente.

Interrogando acerca deste interposto, Clot (2007) rejeita a ideia de um superficial acordo interpessoal e acredita tratar-se de algo muito além disso. Ainda pautado no relatório da comissão de investigação sobre o acidente, cuja descrição da comunicação entre os pilotos foi tida como muito reduzida e limitada, compostas apenas de informações necessárias ao trabalho, Clot acredita estar diante de uma situação na qual os pilotos não pareciam realizar um trabalho “em comum”, “não havia um contato livre entre eles e com a situação desse traço de união, dessa ‘cultura profissional coletiva’, evocada por Jouanneaux e à qual eles teriam podido, juntos, apegar-se” (CLOT, 2007, p. 36).

No caso, este “em comum” se trata de um referencial comum de conhecimentos que compõe o corpo social e simbólico interposto entre as pessoas no trabalho. Construído em comum, ele estabelece regras não escritas e não imutáveis, resultantes de uma produção social de regras que é, ao mesmo tempo,

uma construção social e o meio de constituir o coletivo, que estrutura as diversas trocas nas quais os operadores estão engajados (CLOT, 2007).

Neste ponto, Clot (2007) sublinha a organização de trabalho real por parte dos próprios trabalhadores, por uma formalização coletiva da ação individual que transforma o grupo profissional em sujeito. Estamos diante um referencial cognitivo organizador da relação com os objetos da ação e regras que organizam a relação dos sujeitos entre si, cuja característica merece um destaque: na compreensão de Clot (2007), eles devem ser vistos mais como um movimento do que como um estado.

Tal movimento é senão fruto de uma mobilização do próprio coletivo de trabalho, que redefine as tarefas, tornando-as sua. Desse modo, Clot (2007) chama atenção para a responsabilidade da hierarquia, que deve ser capaz de reconhecer essa função do coletivo de trabalho: “a proliferação dos procedimentos prescritos nunca deve abreviar o tempo necessário para que uma cultura profissional coletiva se renove” (Clot, 2007, p. 39). Complementa alertando para sua invisibilidade externa, visto que ela é apreendida na ação, exigindo um esforço dos próprios profissionais, em relação com outros profissionais exteriores ao meio, para dar conta disso.

Retomando a análise do acidente, Clot destaca o quanto uma situação pode ser no mínimo perturbada pela ausência de uma organização prévia, estabilizada e partilhada da ação, e enfatiza a importância da recuperação desta organização prévia como meio de ação, mesmo que ela seja limitada. Ele afirma:

Meio de ação para cada um, o *gênero* é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. [...] Mas sempre se tratará das *atividades ligadas a uma situação*, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero *conserva* a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele. (CLOT, 2007, p. 38).

Como desdobramento, adota-se uma compreensão do grupo de maneira bem particular: este não é compreendido como uma coleção de indivíduos, “[...] mas uma comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento cognitivo coletivo” (CLOT, 2007, p. 38).

Uma transgressão do prescrito pode ficar exclusivamente no plano individual, ou pode ser compartilhada e tratada no coletivo de trabalho. Frente a uma dificuldade ou obstáculo, faz-se um apelo ao coletivo, coletivo este que cada um carrega. O coletivo está relacionado a histórias que são comuns, que são compartilhadas, que são momentaneamente estabilizadas.

Por esta razão, Clot (2007, 2010) valoriza um corpo intermediário entre os trabalhadores, um interposto social situado entre eles por um lado e entre eles e o objeto de trabalho por outro. Para fazer referência a este interposto, propõe o conceito de gênero:

[...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam e temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (CLOT 2007, p. 41-42).

Momentaneamente estabilizados, os gêneros são uma referência acerca da maneira de postar-se no mundo e de saber como agir, “recurso para evitar errar por si só diante da extensão das tolices possíveis” (CLOT, 2007, p. 47). Ou seja, os gêneros podem ser definidos como sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos, como agir ou deixar de agir em situações precisas e nas relações profissionais. Como resumo protopsicológico disponível para a atividade em curso, o gênero é, ao mesmo tempo, restrição e recurso. Ele apresenta um caráter de premeditado social que, embora não dependa da prescrição oficial, que a traduz, “revitaliza-a” e, quando necessário, contorna-a (CLOT, 2010).

Os gêneros assinalam a pertença a um grupo e orientam a ação dos sujeitos em situação, funcionando como um corpo simbólico que serve de recurso para enfrentar o real. É repertório que pré-organiza a atividade, composto pelos esperados da atividade que permitem avaliar os inesperados. Neste sentido, o gênero profissional se assenta num princípio de economia da ação (CLOT, 2010).

Contudo, não se pode deixar de denunciar o quanto o gênero tem sido maltratado nas organizações de trabalho, muitas vezes desestimulado pela organização oficial do trabalho, como bem pontua Clot (2010, p. 123-124):

O exercício dos ofícios se encontra consideravelmente complicado pela impossibilidade de se chegar tanto a um acordo sobre as obrigações compartilhadas para trabalhar, quanto a um “entendimento”, na medida em que o único recurso é, com grande frequência, o uso patogênico e necrosado das ideologias defensivas de ofícios, bem descritas por Dejours (1993).

Enganam-se aqueles que pensam o gênero apenas como uma restrição. Para o autor, os gêneros também são um traço de união e um conjunto de recursos a partir dos quais a ação individual é testada e avaliada, servindo de força para seu desenvolvimento.

A inexistência dos gêneros ou mesmo sua apreensão como algo fixo leva a um enfraquecimento do trabalho, na medida em que deixa de ser recurso para enfrentar a dinamicidade das situações de trabalho e os sujeitos são reenviados a si próprios, expostos ao risco de errar. Por esta razão, Clot (2010, p. 125) defende a tese de que “[...] é em seu aspecto essencialmente transpessoal que o gênero profissional exerce uma função psicológica na atividade de cada um”.

Quanto a este aspecto, pode-se perguntar: Como o gênero exerce esta função psicológica? Ao organizar as atribuições e obrigações, o gênero define as atividades independentemente das características subjetivas dos indivíduos que as executam, ajustando não as relações intersubjetivas, mas as relações interprofissionais. É por intermédio do gênero, que “os trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, além de que cada um deles avalia sua própria ação” (CLOT, 2010, p. 125).

Na relação com o gênero, o autor introduz a noção de estilo individual, que expressa o movimento de afastamento do gênero nas situações de referência, não para negá-lo, mas para renová-lo. Com isso, os gêneros são sempre inacabados.

Frente aos imprevistos e variabilidades da situação de trabalho, os trabalhadores são convocados a inventar uma solução. Em situações onde o gênero existe, as soluções são criadas a partir do gênero, patrimônio do coletivo de trabalho. Ou seja, os próprios sujeitos realizam ajustes e acabamentos para torná-lo instrumento de ação no curso de sua atividade. Ao processo de reelaboração do gênero, chama-se estilo de ação e consiste numa liberação de exigências mais genéricas.

Segundo Clot (2007), há uma dupla liberação: uma liberação que se dá pelo distanciamento das exigências mais genéricas, por intermédio de retoques realizados pelos sujeitos das regras, dos gestos ou das palavras, conservando o benefício do recurso, e cujo destino depende da validação do coletivo. Este movimento garante a própria vida do gênero, porque garante novas contribuições ao gênero. No entanto, a libertação do sujeito não está exclusivamente voltada para o coletivo e suas obrigações; também é voltada para si mesma. Desse modo, a outra liberação se refere à distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, à liberação em relação à história pessoal, ao uso de recursos próprios – esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou, ainda, relacionais e subjetivos sedimentados no decorrer de sua vida (CLOT, 2010) – mobilizados para a realização e eficiência da atividade.

A história pessoal do sujeito funciona como um estoque de ‘prontos para agir’, em função do qual se avalia a situação e que pode constranger, facilitar e, eventualmente, distorcer sua ação. Assim, o estilo é descrito como o esforço de emancipação do sujeito com relação à memória impessoal e com relação à memória singular, sempre procurando a eficácia de seu trabalho.

Nestes termos, considera-se a atividade como um o teatro permanente de um movimento com sentidos opostos: estilização dos gêneros e variação de si. O bloqueio a este movimento conduz a situações patogênicas de trabalho, daí a defesa de uma análise da atividade – quando há uma solicitação – que coloque o gênero em discussão “com a ajuda de uma análise dos estilos da ação e graças a métodos que buscam alimentar os diálogos profissionais no âmago dos coletivos” (CLOT, 2010, p.130). Manter o gênero vivo exige, portanto, o debate.

5.13 O MODELO TEÓRICO DA ATIVIDADE

Tendo como horizonte a reaproximação entre subjetividade e trabalho sob um enfoque diferente do tradicionalmente adotado pela psicanálise ou mesmo no campo do trabalho, e enfatizando a função psicológica do trabalho, Clot (2007, 2010) defende a necessidade de se repensar as categorias conceituais da

Psicologia do Trabalho: prescrito e real; tarefa e atividade.

Tais categorias consistem numa importante contribuição da Ergonomia da Atividade, que inseriu no debate sobre as situações de trabalho o reconhecimento da permanente defasagem entre, segundo Clot (2010) o “trabalho prescrito” (ou a tarefa) e “trabalho real” (ou a atividade). O que inicialmente se denominou trabalho prescrito refere-se às condições determinadas de uma situação e às prescrições como normas, procedimentos, resultados esperados, etc., definidos com base em uma posição de exterioridade da relação homem-trabalho.

O trabalho real, para além do estritamente comportamental, dos gestos diretamente observáveis, o qual, depois, a ergonomia vai mais rigorosamente denominar atividade, consiste no processo de realização do trabalho prescrito, constituindo-se, ao mesmo tempo, como uma resposta às variabilidades e constrangimentos presentes na situação de trabalho e sua efetiva transformação. Este conceito permite-nos encarar os humanos como protagonistas ativos do processo produtivo e não como ‘fator’ ou ‘recurso humano’ (BRITO, 2008).

Assim, a atividade é entendida como um processo de regulação e de gestão das variabilidades e, para sua compreensão, pressupõe, necessariamente, a compreensão dos compromissos que os trabalhadores estabelecem para atender às exigências prescritas, compromissos estes vinculados a dois polos de interesse: os relativos aos próprios trabalhadores (saúde, desenvolvimento de competências, prazer) e os relativos à produção.

Considerando as situações de trabalho contemporâneas, Clot (2007) reconhece a riqueza destas categoriais conceituais, mas sinaliza a necessidade de retrabalhá-las, discuti-las. Conforme este autor:

[...] seu objeto é antes a atividade como tal do que o desenvolvimento das atividades do sujeito e os empecilhos a essas atividades. Na perspectiva histórico-psicológica que adotamos, o desenvolvimento de um sujeito não é, além disso, uma corrida rumo a uma meta conhecida de antemão (CLOT, 2007, p. 13).

Esta filiação faz com se rejeite uma visão embriológica do desenvolvimento, entendendo-o como a história do desenvolvimento. Pautado nesta compreensão, Clot (2007) define como objeto de análise das atividades de trabalho o

desenvolvimento das atividades, suas histórias e os obstáculos a ele. O desenvolvimento possível das mulheres e dos homens em situação de trabalho é compreendido como sede de numerosos conflitos, que configura “[...] uma série de obstáculos que deixa os sujeitos diante de dilemas intransponíveis, fontes de sofrimentos desconhecidos ou negados” (CLOT, 2007, p. 13).

Ainda no que se refere ao desenvolvimento humano, Clot (2007) compreende que todos os objetos, as ferramentas, os signos e a atividade dos outros são, para os sujeitos, primeira fonte de desenvolvimento e só, posteriormente, eles se tornam meios a serviço de sua atividade pessoal. Afirma:

[...] o desenvolvimento consiste para o sujeito em pôr o mundo social a seu serviço, em fazer dele um “mundo para si” a fim de integrar-se a ele, ou seja, consiste em reformulá-lo participando da elaboração de novas significações (CLOT, 2007, p. 118).

A introdução destas questões junto à renovação da Psicologia Ergonômica, impõe outro olhar sobre o real: este não pode ser identificável com as condições meramente externas da atividade psicossociológica. Por real, compreende-se aquilo que é difícil executar, fazer ou dizer, assim como a modificação dessas condições pelo sujeito, o meio de ação demarcado pelas iniciativas do sujeito, só ou com os outros, em condições não fixadas por ele (CLOT, 2007). Impossível de ser totalmente previsível, a ação de realização promove o encontro do sujeito com as realidades objetivas do mundo das coisas, dos homens. Com isso, considera-se a atividade real como uma relação sutil entre um reiterável do gênero e o não reiterável de uma situação singular (CLOT, 2007).

É balizado pela compreensão de gênero profissional que se propõe um modelo teórico da atividade, abordando o trabalho como atividade dirigida em situação real. Nesse caso, a atividade se realiza apropriando-se do gênero e colocando-o a serviço de sua ação, como meio de realizá-la.

Num processo simultâneo, a atividade apropria-se e reformula o gênero. Mesmo com a necessidade de se compreender, em cada caso, a relação entre os *esperados* genéricos da atividade e os *inesperados* do real, pode-se dizer que “o gênero está vivo na ação quando se tornou instrumento da ação” (CLOT, 2007, p. 94). No fluxo da atividade dirigida em situação, o sujeito age sobre o objeto e sobre

os outros através da mediação do gênero.

Demarca-se a atividade de trabalho como pertencente a uma constelação de atividades pessoais em intersignificação. Enfatiza-se que o trabalho não é uma atividade qualquer entre outras; de forma diferente, lhe é conferido um novo estatuto: mesmo comportando algo de impessoal e previamente determinado, reconhece-se que os sujeitos almejam fazer prevalecer no trabalho o sentido psicológico de sua existência pessoal. Não existe, portanto, atividade sem sujeito.

Contudo, as contribuições de Clot não param nestes limites. Para o autor, numa situação vivida, a atividade de trabalho não é dirigida somente pelo comportamento do sujeito ou por meio da tarefa, mas é também dirigida com e aos outros.

De acordo com Clot (2007), a introdução da atividade do outro na atividade do sujeito faz variar a atividade do sujeito. Dessa maneira, a atividade é triplamente dirigida: a atividade não é só dirigida pela conduta do sujeito e para o objeto, mas para a atividade do outro, com a mediação do gênero. Não há nenhuma atividade humana que não se dirija a outra.

Esta compreensão da atividade de trabalho impõe uma nova questão: a atividade de trabalho não pode ser tratada sem colocar a questão do lugar e das relações que os outros ocupam/exercem na atividade profissional.

Contudo, recusa-se a ideia de uma oposição entre as atividades, “[...] a atividade dos outros não é ‘inimiga’, a nossa atividade é que se define, cristaliza, organiza na atividade dos outros” (SANTOS, 2006, p. 35). A vida social convoca o sujeito mais do que o rejeita (CLOT, 2007) e por isso a atividade laboral é sempre imbricada pelas relações psicossociais existentes nas organizações de trabalho.

A atividade dirigida é constituída por um teatro de luta e conflitos do qual resulta um desenvolvimento, um entre vários outros desenvolvimentos possíveis. Transformada em unidade de análise, coloca-se como ponto de partida nas análises os obstáculos à atividade e as formas como os sujeitos tentam escapar destes obstáculos. É desta luta e dos meios criados para superação dos obstáculos que se originam as ações dos sujeitos, não vindo, portanto, em linha direta do objeto.

A atividade dos sujeitos está imersa no universo das atividades do outro que participa, e o “[...] trabalho consiste em se dirigir nesse universo, em agir sobre suas

atividades e sobre as atividades de outrem” (CLOT, 2007, p. 101), remetendo-nos à compreensão de que a ação dos sujeitos tem sua fonte nas atividades contrariadas e forjadas coletivamente.

Por estas constatações, a compreensão da atividade não pode partir da própria atividade e deve incorporar, pelo menos, a segunda atividade a que ela remete. É pautada na compreensão da atividade dirigida que podemos falar em história do desenvolvimento. A situação de trabalho convoca os sujeitos, remetendo-os aos outros, a si mesmo, ao objeto de seu trabalho e a seus instrumentos de ação, e tudo que se faz para participar ou separar-se desse universo de atividades é resultado da atividade psicossociológica dos trabalhadores. Com este encaminhamento, é possível afirmar na atividade laboral existe sempre uma interação entre diversas direções da atividade: a direção do objeto, do coletivo e do próprio sujeito.

Mesmo os objetos do trabalho não são passivos: se for uma coisa, além de possuir propriedades físicas e espaciais, os sujeitos ainda devem torná-los compatíveis com sua atividade, a fim de servir-se deles; situação que pode ser aliviada caso se domine o gênero profissional.

No que se refere à relação aos outros, suas ações não são explícitas, bem como seus objetivos e suas motivações reais. É nos intercâmbios mantidos entre si e com o objeto, que os sujeitos deverão penetrar para trabalhar e engajarem-se na compreensão daquilo que os outros procuram fazer, ora por meio daquilo que fazem, ora mediante aquilo que não fazem. Como, na relação com os objetos, a facilidade ou dificuldade deste processo é dependente do grau de domínio do gênero profissional.

As questões não se amenizam quando tratamos a atividade dirigida ao próprio sujeito. Afirmar a impossibilidade de se subjugar os sujeitos por parâmetros externos não significa afirmá-lo como senhor de suas intenções. De acordo com Clot (2007, p. 102), o sujeito

[...] só existe ao estar exposto às discordâncias entre a atividade dos outros, suas próprias atividades e os objetos do mundo. Ele reage a elas orquestrando da melhor maneira as capacidades de ação que elas lhe fornecem, as latitudes que lhe oferecem, os obstáculos que lhe opõem. O sujeito não se acha diante de uma única força, sendo antes solicitado por

várias. [...] E jamais alcançará êxito absoluto.

No trabalho, o que transforma o operador em sujeito é a ausência de coincidência entre todas as atividades que o “pré-ocupam”; pré-ocupações estas que se interpõem entre o sujeito e sua tarefa e lhe dão flexibilidade. No trabalho, e em outras atividades, ser o sujeito de seus atos é conseguir desfazer-se de um dado perfil, chegar a libertar-se do curso das atividades em que se acha engajado.

Se os sujeitos se dirigem ao trabalho com suas “pré-ocupações”, isso faz com que o sujeito fique “sobreocupado” pela atividade de outrem para o qual dedica sua função. Entende Clot (2007) que este é um ponto decisivo, uma vez que a função psicológica do trabalho consiste na ruptura entre as “pré-ocupações” pessoais do sujeito e as “ocupações” sociais que este deve realizar.

Adotar como marco teórico a atividade dirigida exige alusão à sua participação em três vidas ao mesmo tempo – a do objeto, dos outros e do sujeito –, mobilizando o gênero adequado à situação.

Contudo, ressalva-se que a atividade não pode ser vista fatiada entre essas três vidas, ao contrário, deve ser vista como um todo singular, no qual cada um de seus elementos tem sempre os outros dois como pressupostos, conservando suas propriedades no conjunto. Para Clot (2007, p. 102), “se isso não ocorrer, perde-se de vista a dinâmica do desenvolvimento”.

Para agir, paradoxalmente, o sujeito deve desfazer-se de numerosas atividades – as suas e as dos outros – e, ao final de cada ação, deixa em seu rastro possibilidades “não realizadas” suas, do outro e do objeto. Por outro lado, no curso da atividade, possibilidades insuspeitadas podem surgir da ação.

As ações não realizadas deixam vestígios “que o gênero recusa, mantém, retrabalha e capitaliza mediante sucessivos refinamentos” (CLOT, 2007, p. 104). Tem-se, então, um movimento pelo qual a história de um meio e de um coletivo sedimenta o gênero de uma situação no tempo e no espaço; sedimentação esta recomeçada sem cessar, refeita e submetida à prova no curso da atividade.

Dessa maneira, o gênero de atividade constitui-se mais como um repertório social de atividades disponíveis, mobilizadas para agir, do que somente como um conjunto de conhecimentos. Esta questão exige uma apreensão do gênero na sua dinamicidade, não fazendo dele uma norma.

Ao adotar a compreensão do trabalho como atividade dirigida, Clot afirma como consequência que um modelo teórico da atividade dirigida trata de uma teoria da superação ou da atrofia da atividade. Essa constatação o leva a apreender o trabalho sempre como uma prova, termo empregado para demonstrar que o trabalho não oferece todas as respostas às questões que ele mesmo coloca, convocando “[...] o sujeito, remetendo-o aos outros, a si mesmo, ao objeto de seu trabalho e a seus instrumentos de ação e, por fim, aos esperados genéricos de sua atividade” (CLOT, 2007, p. 110).

Dessa maneira, no trabalho, os sujeitos devem recorrer a seus recursos pessoais para conferir um caráter às múltiplas atividades que se infiltram na sua própria atividade, as quais ele deve responder a cada instante. Conforme Clot (2007, p. 112),

Cabe a ele “esquadrinhar” um meio de trabalho saturado pelas intenções de outrem. Na linha de frente, no contato com o real, ele deve torná-las compatíveis entre si, transformando-as em recursos para a sua própria ação.

Essa compreensão autoriza-nos a afirmar que as restrições das atividades são diferentes das restrições das tarefas, e seu não reconhecimento priva-nos do enfrentamento dos conflitos invisíveis. É deste ponto que Clot (2007) busca alargar o conceito de atividade, recorrendo à compreensão de Vigotski a propósito da Psicologia Geral de que o homem, a cada minuto, é pleno de possibilidades não realizadas, sendo o comportamento compreendido como um sistema de reações que venceram.

Segundo Santos (2006), a concepção da atividade, “[...] como o desfazer-se das atividades dos outros, o agir como inibição de outras ações possíveis [...]” (p. 36), leva à formulação de que a atividade é também aquilo que não se faz. Inclusive, as reações que não venceram e que, de certa forma, foram reprimidas, continuam a exercer uma influência na atividade do sujeito.

A atividade realizada é desdobrada em atividade realizada e o que Clot (2007) denominou em real da atividade. A atividade realizada é aquilo que se faz, o realizado, mas que não detém o monopólio da atividade e constitui uma ínfima parte do que é possível.

Neste momento, cabe um importante destaque: ancorados na compreensão do trabalho como atividade dirigida, ressalta-se que o possível não é intrínseco ao

objeto, ao sujeito nem aos outros; o possível situa-se entre eles, e deve ser buscado pelo sujeito caso ele deseje ter alguma chance e encontrar-se neles.

O real da atividade é “aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures” (CLOT, 2007, p. 116). O que constitui o real é o possível e o impossível, o realizável e o não realizável.

Desse modo, a atividade não se reduz exclusivamente ao que é observável, somente seus resultados são observáveis. A atividade inclui também todo o esforço dos sujeitos para superar os conflitos gerados pelo que devem fazer, podem fazer, o que não podem fazer e o que de fato fazem nas situações de trabalho, questões ocultadas quando se adota uma abordagem demasiadamente cognitiva.

Deste modo, a Clínica da Atividade afirma que o desenvolvimento da atividade realizada é governado pelos conflitos entre a atividade realizada e aquelas outras que poderiam realizar a mesma tarefa a outro custo. A existência dos sujeitos é tecida nestes conflitos, em que procuram livrar-se deles e transformá-los em intenções mentais, que integram parte da atividade e “não apenas seu resultado estabilizado no objetivo imediato da ação” (CLOT, 2007, p. 115). Pujol (2013, p.62), corrobora e amplia esta concepção quando afirma:

La búsqueda clínica integra distintas dimensiones en una visión dinámica y totalizadora de las situaciones de trabajo, como partes constitutivas de una normalidad posible. Al hacerlo, sin negar los condicionamientos de la prescripción, restituye al sujeto su capacidad de resistencia y movilización, reconoce su reflexividad. El trabajador está sitiado, pero busca intervenir: resistir al sufrimiento, provocar innovación, transformarse, re-inventarse. Esa intervención le exige situarse colectivamente y también construir un reservorio técnico y ético compartido, labor que es frecuentemente bloqueada por la organización del trabajo actual.

As atividades contrariadas ou impedidas não estão, portanto, ausentes da vida do trabalho, ao contrário, emergem aí com destaque, devendo ser admitidas na análise. Assim, deve-se incluir o possível e o impossível da ação, pondo em visibilidade os impedimentos da ação, com vias de liberar seu desenvolvimento.

Neste desdobramento, o sofrimento passa ser compreendido como uma atividade contrariada, até reprimida, ou um desenvolvimento impedido. O

sofrimento reside quando há “[...] uma amputação do poder de agir que proíbe os sujeitos de dispor de suas ações, que não os deixa transformar seu vivido em recurso de vivência de uma nova experiência” (CLOT, 2007, p. 9-10).

Conforme Clot (2007), a amputação do poder de agir é particularmente clara nos ofícios de serviço orientados para acolher públicos em dificuldades sociais. Na sua avaliação, os agentes do serviço público não são tão somente “ultrapassados” por exigências exteriores, não se acham apenas em dificuldades em termos de respostas, mas, acima de tudo, eles aguardam que suas perguntas e sua contribuição sejam reconhecidas.

Abordar o trabalho como uma atividade dirigida remete-nos ao reconhecimento da dimensão subjetiva como pressuposto de qualquer ação. Desejar compreender a ação, extrapolando sua forma operatória e interessando-se pelos seus usos variados dados pelos sujeitos, Clot defende a necessidade de também se compreender os mecanismos e fenômenos psicossociológicos, em nossa pesquisa, as representações sociais de professores/gestores, que lhe fornecem energia, que, conforme o autor, devem ser buscados nas trocas de atividades que anima a vida pessoal e social.

5.14 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CLÍNICA DO TRABALHO PARA O ESTUDO DAS ORGANIZAÇÕES

Em consonância com a análise clínica do trabalho e suas contribuições para o estudo das organizações podemos ressaltar contribuições relevantes de duas diferentes correntes focadas no estudo da atividade, como a Clínica da Atividade, anteriormente apresentada, e os estudos sobre trabalho realizado pelo finlandês Engeström (1987).

Nesse sentido, os diferentes enfoques trazem a análise do trabalho como uma ferramenta válida no momento de promover dentro de um coletivo de trabalho ações voltadas ao enriquecimento de suas práticas. Clot (2007) e Engeström (1987) propõem que o fazer da psicologia do trabalho consiste em “analisar o trabalho”, no sentido de valorizar o processo de combinação de três níveis de análise: as condições de trabalho; a atividade de trabalho e os efeitos do trabalho, sem reduzir

a atividade de trabalho e a suas condições internas (atitudes do trabalhador) e externas (a tarefa prescrita).

Esta posição questiona o postulado da psicologia industrial clássico que reduz a análise do trabalho às características individuais do trabalhador, de forma que todo poder e/ou "falha" da atividade residam "do lado do sujeito", e agem para rotulá-lo de não qualificado, negligente ou descuidado. Por outro lado, quando a atividade é definida pelo que está prescrito, o sujeito é invisibilizado e só é considerada a concepção e gestão do processo de trabalho, entendendo o trabalhador apenas como um "recurso" de gestão (PUJOL, 2013).

Os autores supracitados destacam a importância da experiência profissional nos processos de aprendizagem que os trabalhadores vivenciam nas organizações, ao contrário de uma certa tradição, que restringia a formação profissional a treinamento ou transferência unilateral de conhecimento, a análise clínica da atividade proporciona aos trabalhadores um protagonismo importante nas ações de aprendizagem organizacional, o que aumenta a sua eficácia.

Clot (2007) argumenta que a organização da ação por parte dos trabalhadores emerge da dinâmica das interações que se dá na situação laboral, e não é somente produto de mecanismos individuais de processamento de informação pelos sujeitos ou pelo estrito cumprimento da prescrição organizacional. De acordo com Pujol et al (2013, p. 247):

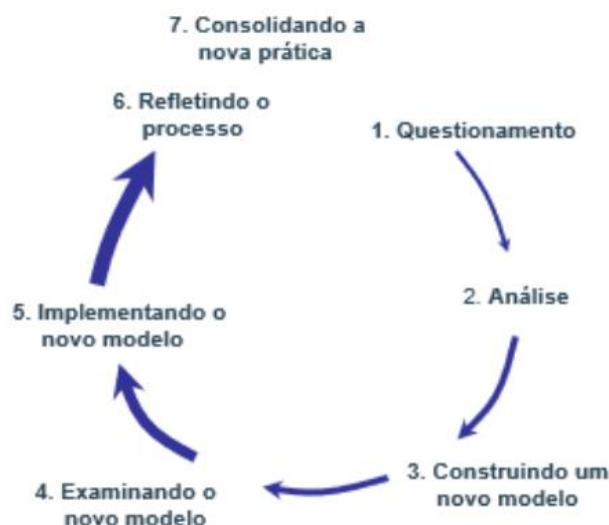
[...] la actividad no debe reducirse el análisis de lo invariante, de lo estable y preorganizado. Si bien tal postura rescata el rol funcional de los planes para la determinación de la acción, no deja de señalar que la actividad real no responde sólo a lo dado o lo decidido, sino que tiene que ver también con lo desarrollado por el sujeto en su quehacer. Las personas se apropian de los conocimientos de forma activa, los transforman y crean sus propios conocimientos, se apropian de los saberes y productos culturales al mismo tiempo que contribuyen a su desarrollo.

O curso de ação depende em grande medida das decisões que os trabalhadores tomam em face das circunstâncias imprevisíveis que vivenciam diariamente e, portanto, da memória e do conhecimento compartilhado. Pujol et al (2013, p. 248) afirmam que el "accionar del sujeto" depende en gran medida de las capacidades de planificación y suele "sobreestimarse" el papel que juega la planificación en las posibilidades de desarrollo.

Engeström também destaca a dimensão coletiva da atividade humana. Ao contrário do paradigma cognitivista e seguindo a linha da abordagem histórico-cultural, afasta-se da ideia de que a origem da ação está somente no sujeito. A influência do pensamento de Vygotsky sobre Engeström é significativa, e Clot (2009) não deixa de evidenciá-lo, pois apontam que a atividade construtiva do sujeito não lhe pertence de forma singular, mas origina-se das relações que o sujeito consegue construir com os outros, é uma reconstrução dos recursos que os outros desenvolveram. Os sujeitos então, no curso de sua atividade, se apropriam do social, reformulam e reconstroem os recursos que o coletivo aporta.

Para Clot (2007) e Engeström (1987) a proposta é de uma análise do sistema organizacional significada, na qual trabalhadores e organização constroem um conhecimento sobre determinada prática organizacional em foco e aprendem com a ação conjunta sobre o objeto de estudo sempre em movimento. A atividade de trabalho é situada em tempo concreto, compreendida em seu processo histórico e de mudança como uma realidade aparente, produzida por seus praticantes e produzindo-os, em um eterno transformar-se, inclusive, reflexivamente (ENGESTRÖM, 1987).

Podemos trazer como possibilidade alinhada ao exposto acima o foco relacionado na aprendizagem expansiva, conforme explicam Engeström e Sannino (2010, p. 12) ilustrada na figura abaixo:

Figura 02 - Ciclo de Aprendizagem Expansiva

Fonte: Engeström, Y. (2010)

Tal possibilidade está ancorada no entendimento e na compreensão de como os sujeitos de uma atividade “passam da condição de aprendizes individuais para um processo de construção coletiva, cujo resultado seja a transformação dessa atividade”. Entretanto, essa aspiração de transformação é uma “condição e uma reivindicação” dos próprios sujeitos da atividade, que passam a questionar as formas como essa atividade está atualmente organizada e, com isso, compreendem coletivamente a necessidade de realizar mudanças, assim havendo a expansão, o envolvimento dos aprendizes nas ações de construção coletiva (ENGESTRÖM E SANNINO, 2010).

5.15 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa científica é um exercício complexo e não pode desenvolver-se de forma superficial, sendo uma atividade fundamentada na produção do conhecimento, conforme afirma Minayo (1999, p. 10). É um processo que resulta da

[...] articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade. Por isso, uma pesquisa geradora de conhecimento científico e, conseqüentemente [sic], uma tese destinada a relatá-la, deve superar, necessariamente, o simples

levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los no nível de uma interpretação teórica” (SEVERINO, 2004, p. 149).

Nessa compreensão, além de requerer maturidade intelectual, também depende de uma visão crítica de mundo, que se processa em âmbito acadêmico e é forjada nas trajetórias profissionais do pesquisador. Analisar as representações sociais de professores universitários exige reconhecer o caráter subjetivo e complexo da realidade em questão, requerendo um percurso metodológico que respeite sua natureza, como coloca Pérez Gómez (1998). Portanto, a presente investigação considera os aspectos históricos da realidade não estática.

A análise do presente estudo insere-se nas abordagens da pesquisa qualitativa, tendo como base alguns princípios cujos procedimentos permitem abordar tanto o contexto descritivo quanto a dimensão analítica das questões em estudo. Portanto, em sintonia com o aporte teórico e objetivos traçados, adotaremos a abordagem qualitativa que parte do

[...] fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito – observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Além disso, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma busca em compreender, detalhadamente, os significados e características das situações vivenciadas pelos participantes (RICHARDSON, 1999). Segundo Oliveira (1997), essa abordagem qualitativa da pesquisa proporciona uma investigação de situações complexas e estritamente particulares, pois possibilita descrever

[...] a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresenta contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e permite, em maior grau de profundidade a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (p. 117).

Em qualquer investigação sistemática ou pesquisa científica Madeira (2005, p. 459) alerta que:

[...] a definição do objeto a ser investigado, das vias metodológicas ou dos caminhos e estratégias de abordagens que se fazem necessárias e dos sujeitos ou dos elementos com os quais se processará a investigação, exige a explicitação dos pressupostos teóricos que a norteiam.

Os pressupostos teóricos adotados para compreender o objeto da pesquisa são os da Teoria das Representações Sociais desenvolvida no campo da Psicologia Social por Serge Moscovici. Portanto, a priori, tem-se que vislumbrar a existência da pertinência da escolha do uso das lentes de tal teoria na investigação do objeto em tela. Essa escolha não representa algo neutro, é preciso ter coerência e pertinência para garantir a exequibilidade da pesquisa.

Conforme Moscovici (2012), representar não significa reproduzir ou duplicar, mais que isso, significa reconstruir, participando ativamente da construção da sociedade e de si. Para que surjam representações sociais é preciso que um grupo sinta necessidade de inferir sobre um objeto social. Sá (1998) ressalta que nem todo objeto pode gerar uma representação social. Para isto acontecer, este deve se apresentar com “relevância cultural” ou “espessura social” (SÁ, 1998, p. 45). Neste sentido, considera-se que esta relevância esteja embutida nas práticas socioculturais de um determinado grupo social, na medida em que as representações sociais se constituem por uma modalidade de pensamento, advindas das práticas cotidianas legitimadas pelo grupo.

Desta forma, Sá (1998) questiona se o objeto a ser representado possui implicação na prática do grupo analisado. O autor pontua que “não faz sentido tentar estudar a representação de algum objeto por um dado conjunto social se esse fenômeno não existe” (p.46). Neste sentido, Sá (1998) destaca a importância de nos atentarmos para as condições de emergência de representações sociais.

Levando em consideração tais ponderações, a partir do momento da formulação do projeto de pesquisa, da aproximação com o objeto social e das análises dos dados empíricos recolhidos, tivemos a preocupação de investigar se existia (ou não) o fenômeno da representação social dos professores/gestores sobre a atividade da gestão universitária.

As representações sociais englobam os fenômenos do cotidiano e são difundidas por meio das relações interpessoais vividas, nas quais as pessoas em interação, formulam, compartilham ideias, opiniões e julgamentos advindos de suas experiências pessoais e grupais. Trata-se de uma compreensão de que os indivíduos são considerados seres que pensam de forma coletiva. Ou seja, as representações sociais são uma forma de pensamento social.

As representações sociais são à base de um pensamento que explica e justifica o ambiente em que se desenrola a vida humana. Por isso, assume uma vertente psicossociológica, distanciando as representações sociais tanto do um caráter exclusivamente sociológico, quanto de uma concepção puramente psicológica. Desse modo, fez-se necessário investigar os professores/gestores com um olhar que considerasse o individual no coletivo e o coletivo no individual.

As representações sociais enquanto estruturas afetivo-cognitivas devem ser estudadas através da integração entre cognição, linguagem e comunicação, enfatizando a consideração dos suportes pelos quais elas são veiculadas na vida cotidiana do grupo pesquisado. Segundo Sá (1998),

Esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam. (SÁ, 1998, p.73).

Seguindo esses preceitos, consideramos que a produção de sentidos dos professores/gestores sobre a gestão universitária é uma forma de conhecimento, bem como entendemos o papel central da linguagem na tecitura social desse grupo como uma prática social.

Adotando uma abordagem teórico-metodológica alinhada ao construcionismo social, entendemos que a “produção de sentidos não é uma atividade cognitiva intra-individual [...] [sic] é uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso” (SPINK & MEDRADO, 2004, p. 42).

Contudo, ao consideramos a linguagem como construção psicossocial e permeada por elementos históricos:

[...] abrem-se pistas acerca do sutil dinamismo pelo qual, a articulação de diferentes níveis de mensagens vai modelando. [...]

O processo discursivo oculta e mostra, ao mesmo tempo. Mostra para ocultar ou oculta para mostrar. (MADEIRA, 2005, p. 462)

Portanto, na análise dos dados recolhidos é necessário ter um olhar acurado para o dito e, especialmente, para o não-dito, pois para compreender o fenômeno representacional é preciso investigar o discurso por meio de todas as suas facetas explícitas e implícitas, desde que produzam sentido. Dessa forma:

[...] a investigação das representações ou sentidos atribuídos a um objeto não poderá ater-se, exclusivamente, ao dado imediato ou manifesto, à conduta isolada, à palavra desvinculada do contexto e, este, dicotomizado do processo discursivo que o gerou. (MADEIRA, 2005, p. 462).

Nesse sentido, a produção dos sentidos pelos professores/gestores é compreendida como um fenômeno psicossocial e sociolinguístico, com a linguagem exercendo o papel primordial na elaboração/compreensão das práticas sociais que constituem os sentidos, possibilitando o entendimento das práticas discursivas que permeiam o cotidiano desses professores, bem como o arsenal de repertórios utilizados nas produções e práticas discursivas que implicam “ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais”, constituindo, dessa forma, “um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano” (SPINK & FREZZA, 2004, p. 38).

A partir das práticas discursivas os professores/gestores “produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas” (SPINK & MEDRADO, 2004, p. 45), permeando tanto as similitudes (ordem regular) quanto às polissemias (diversidades e não-regularidades).

Compreendemos, então, que o sentido que os professores produzem sobre o exercício da gestão é uma construção social, um empreendimento da coletividade e é forjado na interatividade das “relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas” (SPINK & MEDRADO, 2004, p. 41).

Assim sendo, necessário “se faz a combinação de estratégias que se complementem e enriqueçam, articulando-se numa perspectiva plurimetodológica” (MADEIRA, 2005, p. 462). Investigar o fenômeno da representação social de um determinado grupo é preciso buscar uma pertinente articulação de estratégias e suportes teórico-metodológicos para que a representação possa ser acessada,

desvelada e problematizada.

Para atender esses preceitos, em nossa pesquisa, foi necessário adotar uma técnica de recolha, análise e sistematização da interpretação dos dados empíricos que contemplem a compreensão da produção de sentidos por intermédio das práticas discursivas dos professores/investigados.

5.16 ETAPAS REALIZADAS

a) Etapa 1: levantamento de informações sobre a atividade laboral do professor/gestor.

Nessa etapa de aproximação com o objeto social investigado foram realizadas duas estratégias de pesquisa: entrevistas semiestruturadas (realizadas com 02 secretários de departamento) e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2007).

Por meio da análise documental foi realizada as análises organizacional e da atividade laboral prescrita para os chefes de departamento, por meio de estudo dos regimentos e estatutos das unidades acadêmicas da UFRN, assim como a análise do mapeamento de competências realizado pela universidade em 2017/2018. Para tanto, definimos como *corpus* da pesquisa os seguintes documentos institucionais:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): plano estratégico que determina os rumos da instituição universitária em termos de seu desenvolvimento e suas metas. O Plano explicita a missão da Universidade, os objetivos institucionais e o projeto pedagógico institucional orientador da política para a UFRN, visando melhorar o desempenho;
- Plano de Gestão: conjunto de propostas, constituído por seis Programas Estruturantes, que tem como prioridade aprimorar a política de desenvolvimento institucional da universidade,

inovando e expandindo com qualidade acadêmica a interiorização, a internacionalização e a inclusão social;

- Mapeamento de competências realizado em 2017/2018, contendo o mapeamento das lacunas de competências que precisam ser desenvolvidas para os gestores acadêmicos. A partir desse mapeamento foi gerado um rol preliminar de competências técnicas e comportamentais para os professores-gestores;
- Competências Institucionais da UFRN (publicadas na resolução 025/2017-CONSAD, de 29 de junho de 2017): documento contendo as competências institucionais implementadas na UFRN, com intuito de subsidiar o planejamento e os subsistemas da área de gestão de pessoas (seleção, movimentação, avaliação de desempenho e formação) e a consecução da estratégia organizacional institucional.
- Estatuto e Regimentos da UFRN;
- Regimentos das unidades acadêmicas da UFRN

b) Etapa 2: Recolha das informações

No afã de captar as representações sociais sobre o objeto social de análise foram realizadas duas técnicas: observações (b1) e Instrução ao Sósia combinada com roda de conversa (b2).

b1) Observações sistemática/não-participante

Gerhardt et al. (2009) retratam que na abordagem qualitativa, as técnicas de observação são usadas como principal método de investigação, pois possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, para que

chegue o mais perto possível da “perspectiva dos sujeitos”. Segundo as autoras podemos entender que a observação (p. 74):

É uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo.

Seguindo esse entendimento e a concepção de Gil (2007), pode-se afirmar que a primeira fase da observação é a delimitação do objeto de estudo, a partir de um preparo material, físico, intelectual e psicológico. No percurso das observações, o grau de participação auferido pelo pesquisador, ou seja, a explicitação do seu papel e os propósitos da pesquisa vai desde a imersão total ao extremo distanciamento do objeto pesquisado.

Considerando o grau de participação no trabalho de pesquisa, Gerhardt et al. (2009, p. 74) definem os tipos de observação como:

Simples ou assistemática (o pesquisador permanece abstraído da situação estudada, apenas observa de maneira espontânea como os fatos ocorrem e controla os dados obtidos; Sistemática/não-participante (também conhecida como observação passiva. O pesquisador não se integra ao grupo observado, permanecendo de fora; e Participante (investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia de sua incursão na população é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação.

Quanto à observação sistemática/não-participante compreendemos de acordo com Gerhardt et al. (2009, p. 74) que “o investigador presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador. O procedimento tem caráter sistemático”.

Na concepção das autoras esse tipo de observação é usado em pesquisas que requerem uma descrição mais detalhada e precisa dos fenômenos ou em testes de hipóteses. Gerhardt et al. (2009, p. 74), definem que na técnica de coleta de dados, “presume-se que o pesquisador saiba exatamente que informações são relevantes para atingir os objetivos propostos. Nesse sentido, antes de executar a

observação sistemática, há necessidade de se elaborar um plano para sua execução”.

Retomando Gil (2007) e Gerhardt et al. (2009), faz-se imprescindível ainda abordar algumas vantagens e desvantagens da observação participante:

Quadro 03 - Vantagens e desvantagens do uso da observação sistemática/não-participante:

Vantagens	Desvantagens
Possibilita a obtenção de elementos para a definição do problema da pesquisa.	É canalizada pelos gostos e afeições do pesquisador. Muitas vezes a atenção deste é desviada para o lado pitoresco, exótico ou raro do fenômeno.
Favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado.	O registro das observações depende, frequentemente, da memória do investigador.
Facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas.	Dá ampla margem à interpretação subjetiva ou parcial do fenômeno estudado.

Fonte: Gerhardt et al. (2009, p. 75).

As observações realizadas foram registradas em diários de campo de forma descritiva e analítica, configurando-se como um instrumento de registro das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. Tal instrumento pode facilitar na descrição, análise e reflexão de fenômenos observados pelo pesquisador (FALKEMBACH, 1987).

Nesse sentido, foram realizadas observações não-participantes em 06 atividades formativas destinadas aos chefes de departamento e ofertadas pela PROGESP, conforme quadro abaixo:

Quadro 04 – Atividade de Capacitação destinadas aos chefes de departamento

Módulo	Período	Carga Horária	Participantes	Temas abordados
I	19/06/2017 a	8h	25	Atribuições regimentais

	26/06/2017			do chefe de departamento. Condução de Plenárias: Planejamento Governamental; Gestão Participativa; Modelos de Gestão. Planejamento e instrumentos de gestão para a chefia de departamento
II	28/08/2017	4h	13	Distribuição de Vagas Docentes (Banco de Professor Equivalente); Distribuição de Vagas Docentes (Substitutos); Funcionamento e Competências da CPDI; Competências das chefias nos processos seletivos simplificados e concursos públicos.
III	11/09/2017	3h	18	Frequência. Registro eletrônico de frequência. Procedimentos disciplinares (Sindicância, Processo Administrativo Disciplinar).
IV	18/09/2017	4h	28	Condução de Plenárias Departamentais.
V	25/09/2017	4h	15	Gestão do Conhecimento. Liderança. Competências e atitudes do líder.
VI	02/10/2017	3h	29	Planejamento e Carga Horária da Atividade Docente.

Fonte: Diário de Campo (2017)

Após a realização das atividades supracitadas, os chefes de departamento responderam uma avaliação de reação²⁹ sobre o curso de capacitação. Destacamos no gráfico abaixo o alto índice de predisposição em participar novamente de outra atividade.

Gráfico 03 – Motivação para participar de atividades de capacitação na UFRN

SINTO-ME MOTIVADO(A) A PARTICIPAR DE OUTRA ATIVIDADE DE CAPACITAÇÃO NA UFRN.		
Resposta	Percentual	Total
DISCORDO TOTALMENTE	0.0%	0
DISCORDO	2.2%	1
NEM CONCORDO, NEM DISCORDO	4.3%	2
CONCORDO	17.4%	8
CONCORDO TOTALMENTE	76.1%	35

Fonte: SIGRH/UFRN (2017)

Todavia, ressaltamos que tal demonstração de motivação não garante a efetiva participação dos respondentes em outras atividades, pois a conciliação da carga horária de trabalho foi constantemente apontada pelos professores-gestores como um dos principais entraves. Entretanto, conforme os dados presentes no gráfico a seguir, percebemos que ao reponder a avaliação de reação, poucos professores/gestores explicitaram tal situação.

Gráfico 04 – Conciliação da carga horária com a participação na atividade de capacitação

FOI POSSÍVEL CONCILIAR A CARGA DE TRABALHO COM A MINHA PARTICIPAÇÃO NA ATIVIDADE DE CAPACITAÇÃO.		
Resposta	Percentual	Total
DISCORDO TOTALMENTE	0.0%	0
DISCORDO	0.0%	0
NEM CONCORDO, NEM DISCORDO	8.7%	4
CONCORDO	26.1%	12
CONCORDO TOTALMENTE	65.2%	30

Fonte: SIGRH/UFRN (2017)

É importante ressaltar que as atividades de formação em apreço foram configuradas com cargas horárias reduzidas, com cada módulo ocupando apenas uma tarde ou uma manhã e em dias intercalados. Mesmo com carga horária reduzida, a grande maioria dos chefes de departamento que participaram da atividade formativa, de acordo com os dados do gráfico abaixo, afirmou que as necessidades de aprendizagem foram atendidas

Gráfico 05 – Atendimento as necessidades de aprendizagem

A ATIVIDADE DE CAPACITAÇÃO ATENDEU AS MINHAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM SOBRE O ASSUNTO.		
Resposta	Percentual	Total
DISCORDO TOTALMENTE	4.3%	2
DISCORDO	4.3%	2
NEM CONCORDO, NEM DISCORDO	0.0%	0
CONCORDO	41.3%	19
CONCORDO TOTALMENTE	50.0%	23

Fonte: SIGRH/UFRN (2017)

Ademais, ao serem solicitados para atribuírem uma nota global para as atividades de capacitação em tela, os professores/gestores participantes explicitaram de forma bastante positiva:

Gráfico 06 – Nota global do curso

NOTA GLOBAL		
Resposta	Percentual	Total
0	0.0%	0
1	0.0%	0
2	0.0%	0
3	0.0%	0
4	2.2%	1
5	4.3%	2
6	0.0%	0
7	2.2%	1
8	32.6%	15
9	32.6%	15
10	26.1%	12

Fonte: SIGRH/UFRN (2017)

Assim, conforme os dados apresentados na avaliação de reação, a participação dos chefes de departamento nas atividades formativas observadas foram profícuas.

b.1) A Instrução ao Sósia: o acesso às representações sociais

Na presente pesquisa defendemos uma técnica de pesquisa que propicie o fomento de diálogos profissionais e os debates no interior dos coletivos sociais de trabalho. Assim, ao elegermos a Clínica da Atividade como aporte, apoiamos numa estratégia de coanálise do trabalho, caracterizada por uma análise indivíduos inseridos em coletivos de trabalho e direcionada para aquilo que eles fazem com as provações colocadas, as soluções que encontram ou não encontram, tendo como propósito compreendê-las.

Ao definir esse tipo de abordagem de análise, o pesquisador depara-se com um problema: é antecedido por aqueles que vivem no meio de trabalho, a partir do qual construíram uma interpretação que, por vezes, procuram conservar. Estas interpretações são encontradas numa diversidade de situações e são denominadas de análises “protocientíficas” do trabalho. Apesar de relevantes, Clot (2007) sugere que o pesquisador não deve contentar-se em simplesmente registrá-las, tratando-as como pontos de vista estabilizados.

Tendo como horizonte a renovação do grupo de trabalhadores a que elas pertencem, defende que se deve tomá-las como ponto de partida da análise da atividade, visto que “o sentido renasce nos deslocamentos provocados pela atividade comum, que põe em confronto os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, nas ‘passagens’ de uma atividade a outra” (CLOT, 2007, p. 129).

Este encaminhamento pode ser mais bem compreendido quando trazemos o conceito de real da atividade, ou seja, os possíveis e impossíveis, o realizável e não realizável nas situações de trabalho. Ora, reconhece-se que o real da atividade extrapola não apenas a tarefa prescrita como a própria atividade realizada e, portanto, não está sujeito à observação direta. Neste sentido, por exemplo, os procedimentos catacréticos ou as criações languageiras – os “meios desviados” – seriam uma das formas privilegiadas de acesso ao real da atividade dos trabalhadores pesquisados.

Tomando como marco teórico a atividade dirigida, Clot (2007) afirma a necessidade de uma abordagem dialógica, porque a atividade do sujeito não se dirige apenas ao objeto imediato da ação, mas à atividade do pesquisador e do

analista do trabalho. Segundo ele:

Uma presença unilateralmente benevolente é prisioneira apesar de si mesma, da atividade dos sujeitos “observados”. [...] Não obstante, só uma compreensão *ativa* fundada ao mesmo tempo em hipóteses explicativas, no registro dos vestígios e numa análise de sua própria atividade na situação pode conseguir transformar esta última (CLOT, 2007, p. 134).

Desse modo, a explicação externa dada pelo pesquisador ou a simples descrição do vivido pelos trabalhadores seriam insuficientes, em virtude da experiência vivida não ser diretamente acessível: “não só por considerar a experiência vivida a partir daquela que se vive, mas também porque o vivido foi vivido depois de uma luta, um conflito, até a colisão entre várias atividades rivais” (CLOT, 2010, p. 202).

Tal aspecto torna o não vivido importante ante a compreensão das possibilidades vencedoras e vividas. Não acessível diretamente, ele pode ser despertado pela reflexão sobre a ação, cujo processo modifica a própria ação. (CLOT, 2010). Assim, ao nos fundamentamos nessa perspectiva, utilizamos em nossa investigação estratégias e métodos indiretos como forma de captar, e compreender as representações sociais dos professores/gestores.

Orientado por este direcionamento, Clot (2007) afirma que somente quando uma mesma atividade é redescrita em um novo contexto seria possível associar explicação e compreensão na análise do trabalho. Nesse caso, uma possível explicação esperada seria conquistada com a redescritção realizada em colaboração entre pesquisador e trabalhadores envolvidos na análise do trabalho realizado.

Uma das propostas exploradas pela abordagem da Clínica da Atividade é o princípio metodológico de confrontação, como o encaminhado pela Ergonomia da Atividade, destinado a tornar o trabalho objeto do pensamento e de reflexão; transformar o observado em observador da sua própria atividade. Na autoconfrontação simples, participam um pesquisador e um trabalhador, que responde à atividade pesquisador; na autoconfrontação cruzada participam dois sujeitos e o pesquisador. Em ambas, cria-se uma situação de debate sobre a atividade: na primeira, sobre a atividade do trabalhador, na segunda, cada trabalhador comenta a atividade dos outros (CLOT, 2007).

A singularidade destas técnicas reside na criação de uma situação de mudança de destinatário da atividade, colaborando para o acesso ao real da atividade, desenvolvendo-se o diálogo pela observação e a observação pelo diálogo. Ainda, afirma-se que “a verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade” (CLOT, 2007, p. 135). Situa-se aí a característica da coanálise do trabalho.

A técnica utilizada na presente pesquisa foi uma versão personalizada³⁰ da Instrução ao Sósia (IaS), formulada pelo psicólogo italiano Ivar Oddone e reconfigurada por Clot (2010).

A técnica da IaS, que complementa a autoconfrontação cruzada, é um dos instrumentos do método clínico de análise do trabalho que, de acordo com Clot (2007), pressupõe que o pesquisador “deverá ser o sósia de um trabalhador e o substituirá em sua atividade de trabalho”. O sósia é, portanto, “um interlocutor deliberadamente artificial que apresenta um defeito irremediável: não sabe, mas deve saber” (CLOT, 2007, p. 149). No interior de um trabalho de grupo, trata-se de um exercício no qual se solicita a um trabalhador voluntário a seguinte tarefa: “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144). Mediante a determinação de uma sequência de trabalho, focaliza-se a experiência nos “detalhes”, permitindo o acesso ao real da atividade de trabalho, assim como os elementos psicossociais presentes na relação entre os trabalhos e o exercício da atividade pesquisada.

Entendemos, portanto, que a relevância da participação dos próprios trabalhadores acerca dos construtos pesquisados. Por esta razão, a estratégia metodológica da co-análise do trabalho adotada na pesquisa em tela, privilegiou o acesso as representações sociais desveladas nas situações propiciadas pelo uso da IaS e os preceitos da Clínica da Atividade.

Portanto, na presente etapa, realizamos as IaS com 06 chefes de departamentos categorizados no quadro abaixo:

³⁰ A versão personalizada da IaS foi construída coletivamente pelo grupo de professores, técnicos-administrativos e estudantes vinculados ao Laboratório de Desenvolvimento de Pessoas da UFRN.

Quando 01 - Caracterização dos participantes do estudo.

Participantes	Área de formação/atuação	Tempo de trabalho na chefia de departamento	Tempo de trabalho como professor na UFRN
CHEF 01	Saúde	03 anos	27 anos
CHEF 02	Saúde	02 anos	10 anos
CHEF 03	Humanas	01 ano	09 anos
CHEF 04	Exatas	01 ano	07 anos
CHEF 05	Humanas	01 ano e 06 meses	26 anos
CHEF 06	Humanas	02 anos	08 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para seleção dos participantes foi definido como critérios de inclusão na amostra pesquisada que os participantes:

- I) possuísem no mínimo 05 anos de vínculo como professor da UFRN;
- II) possuísem no mínimo 01 ano de experiência como chefe no departamento;
- III) estivessem em exercício na função de chefe de departamento.

Após a seleção dos participantes, os professores foram convidados para participarem da IaS que ocorreram em dois momentos, o primeiro destinado a aplicação da técnica e para os debates das auto confrontações cruzadas. O segundo momento teve como o objetivo validar e co construir as percepções do pesquisador sobre o trabalho dos professores/gestores.

Nessa configuração, foram realizadas duas IaS:

- IAS 01 – Realizada em setembro de 2017 com 4 chefes (CHEF 01, CHEF 02, CHEF 03 e CHEF 04);
- IAS 02 - Realizada em abril de 2019 com 2 chefes (CHEF 04 e CHEF 05).

Ressaltamos que o planejamento inicial previa a participação de 05 chefes por cada IaS. Entretanto, devido à conciliação de agendas e necessidades

emergenciais dos participantes, tivemos dificuldades em realizar esses momentos com o quantitativo planejado.

c) Etapa 3: Análise interpretativa das representações sociais do professor/gestor

A última etapa foi dedicada a integrar os achados das duas primeiras e analisá-los a partir das perspectivas teóricas adotadas. A análise integrativa foi subsidiada pelo que Minayo (2004, p.21) define como análise qualitativa: “trabalhar com um universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, no intuito de verificar a utilização de habilidades, estratégias, experiências e conhecimentos formais e informais dos professores/gestores. Para subsidiar a presente etapa nos apoiaremos na Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2011). Tal análise nos possibilitará organizar categorias e/ou subcategorias que auxiliará na realização de inferências e não somente constatações, abarcando as condições contextuais de sua produção e dando sentidos à comunicação.

De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo possibilita uma articulação dialética dos dados empíricos com os fundamentos teóricos, no afã de compreender o conteúdo que emerge dos dados. Bardin define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

Assim, a análise de conteúdo supracitada possibilita interpretar o conteúdo extraindo de forma objetiva e sistemática as características das mensagens e dos significados, revelando sutilezas, desvelando o contexto e as circunstâncias de sua produção. Trata-se, portanto, não singularmente da interpretação de um dado ou de inferências superficiais, mas, sobretudo, do estabelecimento de relações de correspondência entre as estruturas semânticas, linguísticas, psicológicas e

sociológicas, ou seja, da construção de um campo de determinações dos sentidos.

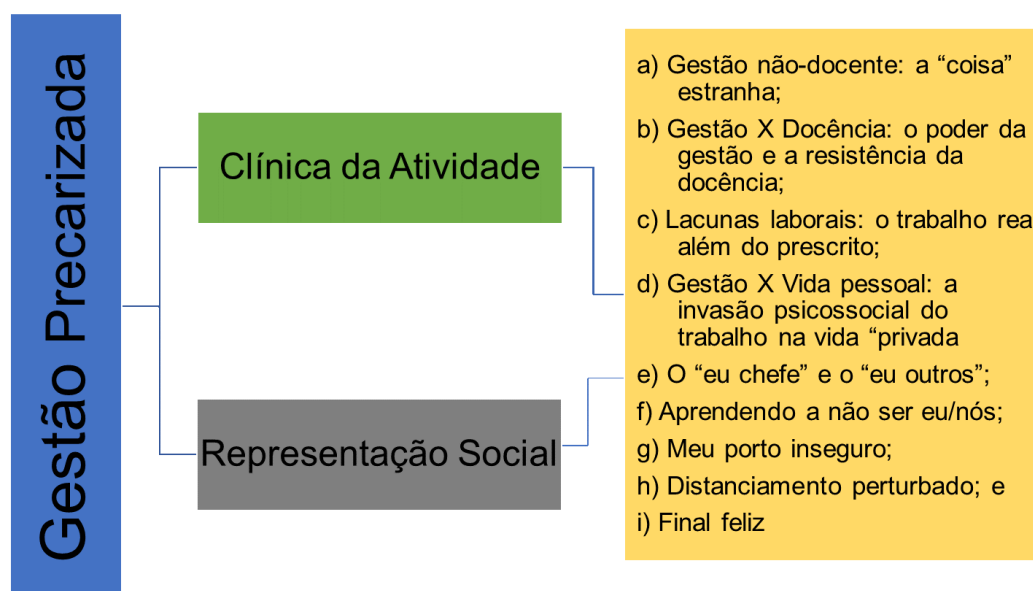
Aderindo aos critérios estabelecidos por Bardin (2011), realizamos as seguintes fases:

- Pré-análise – leitura e organização inicial dos materiais recolhidos; definição do corpus de análise (seleção e demarcação do que será analisado); Elaboração de hipóteses, objetivos e indicadores preliminares;
- Exploração do material - sistematização de categorias de análise e de unidades de sentido, tendo como base os objetivos e as hipóteses preliminares;
- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação - avaliação material para a extração de indicadores úteis ao objetivo de significação do texto; consolidação, sistematização, tratamento e julgamento das interpretações de conteúdo explícito e as inferências oriundas do conteúdo latente. Assim, o objetivo final da análise de conteúdo realizada foi interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção e aos objetivos da presente pesquisa

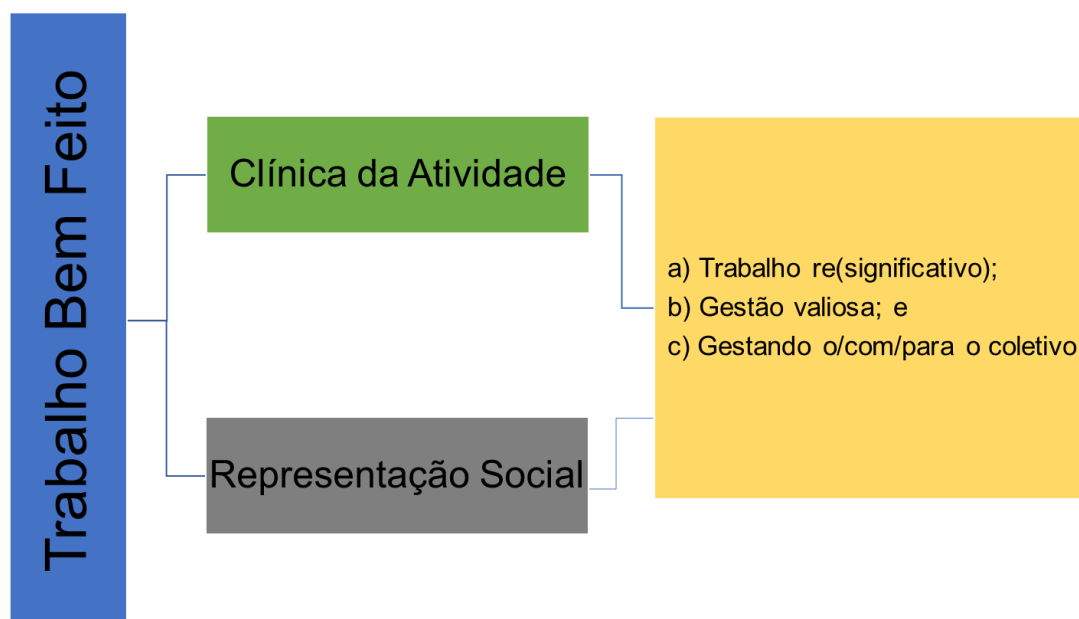
6 O EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DE GESTÃO REPRESENTADA SOCIALMENTE POR PROFESSORES/GESTORES

Durante a etapa 03 e com a realização das fases descritas por Bardin (2011), sistematizamos as apreensões das pesquisas, inicialmente, em duas grandes categorias: gestão precarizada e trabalho bem-feito, compostas por temas que serão descritos e explicados em diferentes dimensões que compõe cada uma delas através das lentes da Teoria das Representações Sociais e da Teoria da Clínica da Atividade, conforme nas figuras abaixo.

Figura 03 – Categoria gestão precarizada



Fonte: Autoria própria (baseado em Clot (2007; 2010) e Moscovici (2015))

Figura 04 – Categoria Trabalho Bem-Feito

Fonte: Autoria própria (baseado em Clot (2007; 2010) e Moscovici (2015))

6.1 GESTÃO PRECARIZADA

Antes de adentrarmos nos temas dessa categoria, traremos algumas ponderações sobre o significado de trabalho precarizado.

A história do capitalismo é marcada pela reestruturação produtiva do capital e por formas específicas do conflito capital x trabalho, provocando uma intensa mudança na classe trabalhadora, que se torna cada vez mais complexa e diversificada (ALVES, 2005). Nesse viés, muitas discussões envolvendo o trabalho e seus desdobramentos na sociedade capitalista nos reportam às expressões de exploração e precarização.

Ao mesmo tempo, no atual ciclo do desenvolvimento capitalista, o trabalho não perde a sua centralidade de agente constituinte da sociedade capitalista, mas ocorrem profundas mudanças no mundo do trabalho como um todo, as quais afetam os trabalhadores. Dentre elas destacam-se a flexibilização do trabalho, a terceirização e, também, a precarização do trabalho. Contudo, a precarização não apenas desvela uma condição ontológica da força de trabalho como mercadoria,

mas explicita novos modos de alienação/estranhamento da mercadoria no mundo social do capital (BENDASSOLI & DA ROCHA FALCÃO, 2013).

Diante da questão que se coloca, podemos considerar a precarização dos espaços de trabalho como uma característica frequente na sociedade contemporânea, principalmente em países emergentes, nos quais a questão da precarização do trabalho está em evidência na nova dinâmica do desenvolvimento do capitalismo (BENDASSOLI & DA ROCHA FALCÃO, 2013).

Dessa forma, diferentes pesquisas apresentam indicativos do processo de intensificação da precarização do trabalho, e passam a assumir a pauta de diversos estudos das ciências sociais e humanas devido à relevância do tema, especialmente para a classe trabalhadora (BENDASSOLI & DA ROCHA FALCÃO, 2013; DA SILVA & DA ROCHA FALCÃO, 2012; MASCARENHAS DE ANDRADE & DA ROCHA FALCÃO, 2018). Tais estudos promovem reflexões no intuito de apreender desdobramentos do atual contexto de precarização, atravessado por condições de trabalho que possam produzir adoecimento e situações de alienação que repercutam nas ³¹vivências envolvidas no exercício do trabalho, considerando os atravessamentos de ordem subjetiva, laboral e social.

Esse processo de precarização pode ocorrer em toda e qualquer atividade profissional, até mesmo em caso de atividades consideradas “nobres”, como é o caso de professores universitários, pois a questão que se coloca, nesse atual contexto de precarização, diz respeito, segundo Bendassoli & Da Rocha Falcão (2013, p. 1.160):

[...] à diminuição ou comprometimento do poder de agir do trabalhador, em termos dos meios a seu dispor para, em diálogo com seu coletivo de trabalho, usufruir de referência e poder contribuir inovadoramente para esse mesmo coletivo, em prol de seu próprio desenvolvimento psicossocial [...].

Seguindo esse entendimento, de acordo com Clot (2007, 2010), o conceito de poder de agir é compreendido como “a capacidade do sujeito em superar as contradições, os bloqueios, os impedimentos, as resistências impostas pelo real da atividade ou ainda pela organização e divisão (prescritas) do trabalho”.

³¹Nos referimos aqui ao conceito proposto por Vygotsky, traduzido aproximativamente em português e espanhol por **vivência** a partir do termo russo **perezhivanie**, que pode ser resumido em termos de experiência do vivido atravessada por emoções e afetos.

Essa superação amplia o poder de agir do trabalhador, como coletivo e sobre eles mesmos, pois abarca a tomada de “consciência” do trabalhador sobre sua relação com a atividade laboral, repercutindo em uma ação diante de outras possibilidades de realizar a atividade, inclusive o que não foi realizado e as possibilidades não elegidas, que estão, conforme Clot (2010, p. 193), “na fonte do desenvolvimento possível da atividade”.

Em acréscimo ao que foi dito, o desenvolvimento possível da atividade de trabalho, aciona o sujeito, suas capacidades e funções cognitivas superiores, pois de acordo com Bendassoli & Da Rocha Falcão (2013, p.1.163):

[...] permite, mesmo em condições que, a princípio (para quem olha de fora), poderiam ser desprovidas de sentido e eficiência (contextos de trabalho precarizado), o desenvolvimento da inventividade, da sagacidade prática do sujeito, e a possibilidade de produção de sentidos e significados.

Nesse contexto de elaboração teórica, e no que concerne à consideração do poder de agir para com a abordagem sobre atividade laboral precarizada, tal construto teórico possui forte relação com a possibilidade de promoção do desenvolvimento, saúde ou adoecimento do indivíduo trabalhador (CLOT, 2007).

a) Gestão não-docente: a “coisa” estranha

O elemento que fundamenta a categoria “gestão precarizada”, bem como caracteriza de forma contundente os processos constitutivos das representações sociais aqui estudadas, diz respeito ao fato de que os professores não representam a atividade de gestão como sendo uma das atividades próprias do docente, ou seja, eles partilham e constituem socialmente a ideia, a prática, o conhecimento de que a gestão é algo alheio, estranho, perturbador e, sobretudo, não-pertencente à docência. A atividade de gestão, nesse sentido, é “outra coisa”, o seu exercício não é familiar ao professor e está essencialmente desconectado das atividades de ensino, pesquisa e extensão, isto é, a gestão universitária é representada pelos professores/gestores como algo “não-docente”, gerando significativos impactos na vida sócio/laboral desses professores.

A tríade ensino-pesquisa-extensão, embora ainda provoque dissensos a dispor da sua indissociabilidade e articulação equilibradamente harmônica no cotidiano das atividades docente, é considerada como atividade própria e socialmente aceita como pertencente ao universo laboral do professor universitário, mesmo que existam contrapontos acerca das identidades profissionais e dos processos formativos para o exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Por outro lado, percebe-se que no universo consensual desses professores/gestores que a atividade de gestão, como já problematizado em capítulo anterior, mesmo estando legitimada e prescrita como uma das atividades intrínsecas a atividade docente, não faz parte da essência laboral do professor. Isso não significa dizer que tal atividade não deva ser realizada por professores, pois, paradoxalmente, como veremos mais a frente, segundo os professores, a chefia de departamento deve ser exercida por um professor e não por alguém alheio, estranho e, sobretudo, não-pertencente ao grupo de docentes universitários.

Nesse contexto, quando os docentes se deparam com a o exercício da atividade de gestão, emerge a necessidade de representá-la e de torná-la familiar, de dar sentido ao que não conhecem, ao que é estranho, ao que os afetam. Nesse processo de familiarização entra em cena a construção de uma rede de significados que estará permeada por elementos constituídos socialmente e singularmente pelos professores, será parcial, peculiar e não necessariamente semelhante à forma “original” desse objeto (a gestão) ou como este é percebido por outros grupos. De acordo com Moscovici (2015, p. 216) “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo”. Os professores/gestores, portanto, constituem simbolicamente o exercício da atividade de gestão de uma forma particular, levando em consideração e ancorando nas facetas e especificidades sociais e históricas da docência universitária por eles exercidas e vivenciadas, anterior e concomitantemente ao exercício da gestão.

Assim, do mesmo modo, na tessitura do processo de formação do fenômeno representacional da atividade de gestão, os professores/gestores tornam presente algo que até então estava ausente nas suas práticas e exercícios laborais. Se antes, conforme o discurso dos docentes, eles eram “apenas professores”, agora,

além de terem que dá conta e incorporar uma nova atividade, precisam trazê-la de forma que integre socialmente as demandas, os anseios, as crenças, os valores, as ideias, as práticas, a história e a cultura dos professores universitários, estabelecendo, assim, uma ordem que forneça aos professores/gestores uma orientação e controle em seu mundo material e social, bem como possibilite o desenvolvimento da comunicação entre os seus integrantes, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar os diversos aspectos do exercício da atividade de gestão que, significativamente, reverberam e impactam profundamente suas vidas (pessoal e profissional) e histórias (individuais e sociais) (MOSCOVICI, 2003, p. 22). Para ilustrar tais constatações, temos o seguinte trecho da IAS:

Sósia: Eu sei fazer isso [atividades de gestão]?

Instrutor: Você tem que saber, você está lá, se prontificou, foi escolhida.

Sósia: Mas eu sei?

Instrutor: Não sabe tudo, isso é impossível na gestão, mas já sabe muito, você já tem uma boa experiência na gestão, conhece bem a UFRN, já tem mais de 20 anos de casa, já assumiu tantas turmas, projetos, comissões, colegiados, já errou muito, já acertou muito também, e também [sic] já fez muita coisa.

Sósia: Hum.... Então essa experiência como professor que tenho irá me ajudar a ser chefe?

Instrutor: Sim, com certeza. É fundamental! Talvez sem isso você não conseguisse ser.

Sósia: Mas a experiência em sala de aula também?

Instrutor: Tudo [...] você entender como se dá a sala de aula ajuda a ser chefe de outros professores.

Sósia: Ajuda no sentido de compreender a atividade de ensino dos professores que serei chefe?

Instrutor: Sim, com certeza!

Sósia: Mas tem alguma coisa que aprendi sendo professor em sala de aula que uso na chefia?

Instrutor: Bem, são atividades bem distintas né, mas que tem relação. Organização, planejamento, relacionamentos [interpessoais], diversidade, lidar com as diferenças, pesquisar, solucionar problemas. Ah! Pesquisar e solucionar problemas é o que você irá mais fazer lá no departamento. (IAS 01, CHEF 03 e 04).

Portanto, o professor/gestor que possui no seu repertório simbólico a familiaridade com as facetas inerentes a sua atuação profissional docente em ambientes e instâncias institucionais, diversas da atividade de gestão, seja em sala de aula ou realizando pesquisas científicas, por exemplo, faz uso desse repertório

simbólico para comparar, compreender, tornar familiar, pensar e agir socialmente quando se depara com o exercício da atividade de gestão. Isso não significa que eles transformam a sala do departamento em uma sala de aula ou em seus laboratórios, eles sabem claramente que são coisas distintas, com suas respectivas especificidades, demandas e responsabilidades.

Na formação das representações sociais, nos processos de ancoragem e objetivação, não existe a produção de uma cópia, existe uma tomada de referência no que já está inscrito “dentro de um referencial de um pensamento preexistente” ancorados em “valores, tradições e imagens do mundo e da existência” (MOSCOVICI, 2015, p. 216) para que, assim, constitua e torne inteligível e significativo o objeto social, reelaborando-o, dando sentido coletivo, constituindo um pensamento social, “(re)apresentando-o”, “corporificando ideias”, atribuindo, então, forma, imagem e materialidade próprias ao objeto representado socialmente, com as funções de comunicação, orientação e guia para as ações dos integrantes do grupo de professores/gestores.

Nessa perspectiva, conforme Moscovici (2015, p.46), as representações sociais “são uma maneira de compreender e comunicar o que já sabemos”, tendo como objetivo “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa”. Nesse processo representacional os docentes não seguem um único caminho ou são constituídos, necessariamente, por conhecimentos científicos no que tange à administração e gestão, mas, de forma dialógica, são atravessados por uma forma particular de conhecimento, o senso comum sobre o exercício profissional de atividades de gestão universitária.

Diante dessas ponderações, as representações sociais, então, caracterizam-se como produto da experiência das interações que atravessam o cotidiano social, dando voz e atenção aos aspectos contidos no senso comum, considerado como forma de conhecimento e de integração social. Nessa direção, a constituição das Representações Sociais:

[...] é fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia [sic] das classes sociais e sua expressão marca o entendimento delas com seus pares, seus contrários e com as instituições. Com o senso comum, os atores sociais se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimentos. (MINAYO, 2000, p. 173).

É importante ressaltar que, ao contrário do exercício das atividades gestão universitária, as atividades propriamente ditas não são totalmente desconhecidas e estranhas para os professores universitários, pois eles se deparam e interagem constantemente e inevitavelmente com diversas atividades de gestão, tanto na posição de alguém que é gerido ou participando ativamente como “cogestor” nas decisões colegiadas próprias das organizações universitárias. Tais experiências, mesmo que não “impeditivas”, são consideradas relevantes para que um professor possa “sendo” um professor/gestor, conforme o diálogo descrito abaixo:

CHEF 02 Até daria, eu, por exemplo, não tenho tanto tempo assim [de experiência] e consigo ser [chefe de departamento], estou sendo né, com algumas dificuldades, mas não foi algo impeditivo.

CHEF 04 [...] é verdade que a experiência e o conhecimento de universidade ajudam, mas iria precisar de muito mais apoio, de muito mais ajuda dos mais experientes. Passei por isso. Ainda passo.

CHEF 01 Isso mesmo! No início sofri bem mais, tive que pedir socorro, aliás, vários socorros.

CHEF 02 [...] conhecer o funcionamento, essa dinâmica institucional só com o tempo de experiência de casa. [...] Não sei como esses professores novinhos conseguem [ser chefe de departamento], acho uma maldade viu.

CHEF 04 [...] não é a questão da idade, é a experiência como professor universitário, muitos acabaram de sair do doutorado, ainda estão aprendendo, conhecendo o funcionamento disso tudo

CHEF 02 Deveria ser exigido um tempo mínimo de UFRN.

CHEF 04 [...] concordo!

(IAS 01).

Dessa forma, existe um consenso coletivo de que a experiência como professor da instituição é considerada algo com significativa relevância para o exercício das atividades gestão universitária, sendo um importante aporte referencial para formação das representações sociais aqui investigadas, pois é a partir dele que os professores/gestores iniciam a jornada simbólica para compreender e agir o/no exercício das atividades de gestão. Contudo, ao ponto em que vão vivenciando em suas experiências interacionais com tais atividades, os professores/gestores vão constituindo, “racionalizando cotidianamente” e reelaborando os seus sistemas de referência, de maneira dinâmica e complexa,

pois a vivência e interação cotidiana com o objeto social também é apontada como um aspecto significativo para a compreensão e ação perante ele. Jovchelovitch (2014, p. 217), ao ponderar sobre a importância do senso comum, aponta que a racionalização dos aspectos vivenciados no cotidiano:

[...] é fruto da dinâmica sociocultural que compõe a arquitetura do pensamento social: a racionalidade do cotidiano é, portanto, tão importante e eficaz quanto a racionalidade da ciência e da lógica formal. Privilegiar uma e diminuir a outra faz parte das ilusões da modernidade e dos processos de hierarquização dos saberes. [...] Aquilo que parece irracional ou errado para o observador externo, tem sentido para o sujeito do saber e é em relação ao que expressa e significa para um indivíduo e comunidade que precisamos buscar critérios para pensar a validade e racionalidade dos saberes.

Assim, no contexto da formação das representações sociais dos participantes da presente pesquisa, os conhecimentos cotidianos estão imbricados e relacionados com a trajetória formativa dos professores/gestores e com as respectivas formações possibilitada aos estudantes, ou seja, percebemos que as formações acadêmicas e profissionais também forjam a constituição das representações sociais aqui estudadas, acarretando, por exemplo, em uma diversidade de especificidades de acordo com a área dos professores e da formação ofertada aos estudantes. Tal característica provoca uma diversidade de sentidos dentro dos diversos departamentos existentes da universidade, com realidades, contextos e práticas distintas. Essa pluralidade é característica inerente das universidades, pois atende as necessidades particulares de cada uma das diversas áreas que compõe essa instituição tão diversa.

Do mesmo modo, os elementos em comum que unem os grupos de professores da universidade, como a formação, a prática e o “rigor” científico-acadêmico, impactam de forma mais abrangente e coletivamente no que concerne à formação das representações sociais desses docentes, assim como é visto nos trechos descritos abaixo:

CHEF 02 Somos diversos, cada área tem suas particularidades. Cada departamento também.

CHEF 03 [...] no meu [departamento] temos questões que só devem aparecer lá [...] até porque isso é bem específico da área de humanas.

CHEF 04 Concordo, eu me deparo com situações que só consigo resolver porque sou [formação específica do professor]. Mas também isso [situação específica da área de formação do departamento] só aparece lá mesmo.

CHEF 02 Pelo que vocês estão relatando, agir assim [conforme situação apontada por outro chefe de departamento] é o recomendado para nós [professores], estamos numa academia, produzindo conhecimento científico.

CHEF 02 Isso, isso mesmo. É inaceitável isso [mesma situação relatada acima]. Somos uma universidade.
(Auto - IAS 01).

Assim, esses conhecimentos oriundos das experiências formativas, profissionais e cotidianas dos professores/gestores possuem uma salutar valoração e ênfase na TRS, pois são com eles que o fenômeno da representação social da atividade de gestão pode ser compreendido, assim como problematizado os seus impactos na vida social desses docentes, como na IAS abaixo transcrita, em que o sócia ao indagar o instrutor sobre os sentimentos de sofrimento, angústia e incompletude (esses temas serão problematizados nos tópicos seguintes), percebemos no discurso do professor o deslocamento que existe acerca da atividade de gestão por ele exercida:

Sócia: Então todo dia eu durmo com essa sensação?

Instrutor: Às vezes. Com certa frequência você vai dormir com a sensação de que ficou faltando alguma coisa, principalmente as suas coisas, você vai deixar sempre as suas coisas para resolver depois, primeiro virão os problemas do departamento. Problemas que não são seus.

Sócia: Como assim?

Instrutor: Problemas dos outros. Claro que hoje são seus problemas, você é o responsável, mas não era seu quando você era só professor, você só tinha que resolver os seus problemas, suas produções, orientações, aulas, pesquisas e projetos.
(IAS 01).

Fica evidenciado no trecho acima que as questões que envolvem a atividade da chefia de departamento não são do professor, mas de um professor que exerce

atualmente e momentaneamente uma função de gestão. As atividades típicas do professor seriam as “produções, orientações, aulas, pesquisas e projetos”, ou seja, atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Essa perspectiva também foi constatada na pesquisa de Búrigo (2003) que teve com objetivo compreender como o trabalho acadêmico docente se manifesta no processo de organização, desorganização e de desenvolvimento do espaço público de duas universidades brasileiras. A professora-pesquisadora considerou a gestão, a priori, como uma atividade acadêmica, mas não como essência do trabalho acadêmico, pois o “que define o trabalho acadêmico do professor universitário é o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo a gestão uma atividade de colaboração do professor junto à universidade” (p.28). Desta forma, a professora delimitava claramente que a intenção do seu estudo seria compreender o trabalho docente nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Todavia, mesmo não tendo sido um ponto central da pesquisa, a prática da gestão veio à tona:

O exercício de atividades de gestão é algo cada dia mais repudiado pelo professor, diante da pouca remuneração e do grau de responsabilidade que determinados cargos exigem. Em certos departamentos, há rodízio entre os professores, na perspectiva de ninguém ficar em desvantagem. Pois, ao assumirem um cargo de gestão, dispõem de pouco tempo para se dedicarem ao ensino, à pesquisa e à extensão, e, assim, buscarem recursos para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas (p. 210).

Essa representação do professor/gestor que “rejeita” inserir a gestão na docência explicita a “função identitária” alusivas à TRS, configurando, nessa perspectiva, uma proteção à identidade e às particularidades do “ser docente” explicitadas no segundo capítulo da presente pesquisa. Dessa forma, percebemos que existe uma delimitação, um distanciamento e, conseqüentemente, uma evidente separação entre o “ser professor” e o “ser gestor”, isto é, são coisas distintas, que essencialmente e dialogicamente entram em conflito no mundo social desse profissional que é professor, que permanece sendo professor, percebe-se como professor, mas, ao mesmo tempo, se encontra numa situação social em que precisa (ou é levado a) “ser gestor” ou está “sendo gestor” sem, identitária e formativamente, sê-lo. Assim, as peculiaridades dessa trama existencial e

relacional entre docência e gestão é um dos elementos que estruturam, nos contextos vivenciados pelo grupo investigado, o processo de precarização da atividade de trabalho desses profissionais, pois limita o “poder de agir” dos professores/gestores.

b) Gestão X Docência: o poder da gestão e a resistência da docência

Mesmo representada socialmente como algo que não “são deles”, a atividade de gestão assume um significativo “poder” nas vivências e nas ações desses professores/gestores ao ponto de serem postas em prioridade quando ocorrem conflitos com as atividades consideradas da essência da docência. Na IAS 02, ao ser indagado pelo sócia sobre esses conflitos (docência x gestão) o professor afirma:

Instrutor: As questões da gestão assumem um aspecto mais emergencial. Temos prazos que precisam ser cumpridos. Mas uma orientação, por exemplo, pode ser remarcada sem muito prejuízo.

Sócia: Então eu não terei que me preocupar com prazos das aulas e orientações? E os prazos dos meus projetos? Posso perder?

Instrutor: Não, não. Não é bem assim, precisamos buscar um equilíbrio. Mas a repercussão de uma perda de prazo no departamento é bem mais significativa. As minhas questões, os meus prazos, eu consigo contornar mais facilmente com meus alunos e orientandos.
(IAS 02).

Observamos na transcrição acima que o professor justifica a prioridade dada à atividade de gestão devido às repercussões mais abrangentes, coletivas e emergenciais que elas possuem, além de levar em conta que as questões próprias e particulares podem ser mais facilmente contornadas, ou seja, ainda que se busque um equilíbrio, é aceitável que o professor/gestor “abra mão” do que é essencialmente dele para priorizar algo não-docente (a gestão), mas que pode ser considerado mais importante. Na IAS 01, ao ser questionado sobre o que fazer

caso acontecesse um problema emergencial no departamento no momento da aula o professor é enfático e seguro:

Instrutor: Você será retirada da aula

Sósia: Eu vou ter que sair da minha aula?

Instrutor: Sim. Aí você pede desculpa aos alunos, vai lá, dá uma ordem e volta, se for possível.
(IAS 02).

Percebemos que existe um consenso de que as demandas inerentes à atividade de gestão possuem uma priorização com relação as da docência do professor/gestor, dessa forma, se o exercício da gestão não chega a retirar a essência desse professor, ele provoca conflitos no que tange ao modo de agir dos professores que se deparam com essa ambivalência: gestão x docência.

Todavia, nesse confronto laboral, embora a gestão tenha prioridade sobre a docência, os professores/gestores resistem em continuar em sala de aula e tentam não abandonar o que eles representam como sendo a essência docente. No trecho a seguir, ao ser indagado sobre a possibilidade de se afastar das atividades de ensino, o professor afirma:

Instrutor: Não. Poder você pode...

Sósia: Mas eu não consigo me afastar?

Instrutor: Pela resolução você pode.

Sósia: Mas porque eu tenho que ficar em sala de aula? É tanta coisa para fazer.

Instrutor: Sabemos que aliviaria bastante, mas você não consegue se afastar da sala de aula, é o que mais gosta de fazer.

Sósia: Ah, então é uma coisa que é gratificante, vai ser gratificante pra mim?

Instrutor: É claro que sim.

Sósia: Mesmo com excesso de trabalho assim, é melhor que eu fique?

Instrutor: Sim, com certeza.

Sósia: Eu vou me sentir melhor na sala de aula do que na chefia de departamento?

Instrutor: Sim, com certeza. Você se sentirá muito bem em sala de aula, você até gosta da administração, mas eu tô falando da sensação que você tem enquanto professor, é uma sensação de troca e de reconhecimento pelos bons alunos, que você é muito bem reconhecido, que você tá fazendo algo legal e eles estão gostando, e na gestão você nem sempre tem essa percepção.

(IAS 01).

No discurso acima “estão presentes elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo” (MINAYO, 2000, p.174), pois o professor mesmo tendo a consciência do alívio que um possível afastamento poderia representar, prefere não abandonar o que lhe é próprio, o que lhe satisfaz como profissional, indo, desse modo, além do prescrito para o professor/gestor no contexto pesquisado. No próximo tópico, traremos ponderações sobre essa relação entre o que o real e o prescrito.

c) Lacunas laborais: o trabalho real além do prescrito

Conforme Clot (2007 e 2010), a lacuna existente entre o que é prescrito e o que realmente realizado pelo trabalhador é uma faceta comum em praticamente todas as atividades laborais. Bendassoli & Soboll (2011) destacam que é no “hiato” entre o trabalho prescrito e o trabalho real que ocorre a ação do imprevisto, ocasião em que é possível ver emergir a função do sujeito como agente do seu próprio trabalho. Contudo, esse distanciamento entre o prescrito e o real repercute de forma diversificada dependendo dos contextos e trabalhos e das relações psicossociais constituídas pelo grudo de trabalhadores.

Ao analisarmos o discurso dos docentes participantes, agrupamos nesse tópico interpretativo elementos representacionais que atravessam e caracterizam a atividade dos professores/gestores nos seguintes aspectos: diversidade de atribuições e tarefas estranhas e perturbadoras (do burocrático ao relacional) excesso de trabalho; organização, racionalização e valoração do tempo; relações de apoio institucionais.

Para exemplificar, temos o seguinte trecho:

Instrutor: Eu continuo na pós-graduação, graduação, reunião, faço pesquisa, eu não tenho como saber de tudo que acontece no departamento.

Sósia: Eu tenho que fazer pesquisa também? Além de ser chefe de departamento?

Instrutor: Eu faço, eu sou pesquisadora do CNPQ

Sósia: Então eu preciso fazer pesquisa, além de tudo isso aí?

Instrutor: Não tem, mas você já era e continua sendo. Eu não sei como eu já não perdi a bolsa, mas tudo bem.

Sófia: Além de tudo isso aí, de ter que dar conta desse departamento mesmo não estando lá o tempo todo, eu vou ter que fazer pesquisa, eu vou ter que fazer o que mais?

Instrutor: Orientar mestrado, doutorado.

Sófia: Eu vou ter que orientar mestrado e doutorado?

Instrutor: Não tem que, mas você já fazia isso na hora que você assumiu a gestão, você não vai deixar seus alunos na mão e nem o programa de pós-graduação, você vai ter que continuar.

Percebemos na IAS acima, além do excesso de trabalho provocado pela aglutinação das atividades de gestão no trabalho do professor, a força exercida pelas atividades representadas como pertencentes ao gênero profissional docente problematizada no tópico anterior. O professor fica perturbado, angustiado, ele “luta” e se esforça para constituir uma argumentação que dê sentido na sua tentativa de explicar sua instrução (ao mesmo tempo se perceber) de recusa em deixar de fazer o que lhe pertence.

Nessa trama psicossocial de tentar articular e não se afastar das atividades da tríade própria dos professores, o professor/gestor insere-se em contexto laboral de atividade precarizada. Da mesma forma, quando os docentes se deparam com uma diversidade de atribuições e tarefas que, além de impactarem no tempo disponível, são estranhas ao seu universo laboral, emerge o elemento precarizante do seu trabalho:

CHEF 01: você precisa dar conta do botijão de gás, ar-condicionado, aos itens que faltam nos laboratórios para serem utilizados nas aulas, precisamos adivinhar...se não, ainda levo um puxão de orelha do professor, do DMP. (IAS 01).

Conectado a isso, percebemos que os elementos precarizantes contidos no tópico em apreço também são percebidos quando o professor é “apenas professor”:

Instrutor: Isso já é vida comum (levar trabalho para casa) do professor, não é novidade para o professor. Trabalha fim de semana, feriado, férias. Muitas vezes tem que conciliar a vida doméstica com as tarefas, ainda mais com a informática. Mas antes (quando não era gestor) já era assim, leituras, relatórios, provas, trabalhos. (IAS 02).

Apesar disso, ao “ser inserido” como professor/gestor a precarização é percebida de forma mais intensa e contundente: “Mas intensifica (com a informática e com a gestão). Diminui as horas de sono como chefe de departamento (IAS 02)” Percebemos que existe uma tentativa de internalizar essas repercussões como se fossem comum e, de certa forma, aceitáveis no universo laboral dos professores universitário, poderíamos perceber uma configuração de elementos de auto precarização ou de naturalização da precarização. Entretanto, ao se confrontar novamente com a situação, o professor reconhece que existe uma amplificação da precarização com a advento do exercício da gestão em sua vida laboral.

A auto precarização é constitutiva de uma normalidade possível na atividade de trabalho do professor e/ou professor/gestor, e, ao mesmo tempo, fundamental e funcional para o contexto de neoliberalismo. Esse fenômeno também afeta o cenário das IFES, como aponta Mancebo (2007), sendo impelidas a presenciar a deterioração da sua condição de trabalho e a penetração cada vez maior da lógica do mercado na área educacional, marcada por características como a precarização do trabalho; a flexibilização das tarefas; e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho.

Essa última IAS nos remete ao próximo tópico, pois já aponta a tessitura relacional entre o exercício da gestão e a vida pessoal (além da universidade) do professor/gestor.

d) Gestão X Vida pessoal: a invasão do trabalho na vida “privada”

As relações entre o trabalho e os demais aspectos da vida humana são motivos de várias inquietações e teorizações na esfera acadêmica e profissional, tendo um campo específico de estudos e pesquisas denominado de Qualidade de Vida no Trabalho – QVT (FERREIRA, 2012). No âmbito organizacional da UFRN, tem-se a Resolução Nº 011/2017-CONSAD, de 06 de abril de 2017 que instituiu a Política de Qualidade de Vida na instituição. A resolução conceitua a QVT sob a ótica dos trabalhadores como

[...] aquela que se expressa por meio das representações globais (contexto organizacional) e específicas (situações de trabalho) que estes constroem, indicando o predomínio de experiências de bem-estar no trabalho, de reconhecimentos institucional e coletivo, de possibilidade de crescimento profissional e de respeito às características individuais. [...] consiste em práticas individuais e coletivas de trabalho, gestão organizacional e promoção à saúde e segurança no trabalho, que proporcionem satisfação, reconhecimento socioprofissional [sic], relações interpessoais harmoniosas, ambiente laboral saudável e equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal.

Assumindo tais preceitos, percebemos que não podemos tonar invisível e negligenciar as implicações que o trabalho precarizado provoca na vida pessoal dos trabalhadores, assim como os seus impactos na própria atividade laboral exercida. Constatamos por meio dos discursos dos participantes da presente pesquisa que eles representam, sobre essa relação entre gestão e vida pessoal, um sentimento de frustração e fracasso, porém, aliados ao conformismo de ser algo consolidado, comum e consensualmente presente na vida laboral desses docentes:

Instrutor: Não se preocupe não, que você vai se acostumar, isso vai fazer parte do seu dia a dia, aí você vai dormir numa sexta-feira e dizer “eita, tal coisa está vencendo essa semana, vou ter que providenciar agora”.

Sósia: Então quer dizer que eu vou chegar numa sexta-feira à noite, para dormir, e vou ficar pensando e resolvendo problemas do departamento?

Instrutor: Sim, sábado, domingo e feriado. Vai receber WhatsApp 24h por dia.

Sósia: É muita coisa. Tá me preocupando conciliar meu tempo, tá me assustando.

Instrutor: Você não vai conseguir.

Sósia: Eu não vou conseguir?

Instrutor: Não vai

Sósia: De jeito nenhum?

Instrutor: Não vai, quinta-feira eu estava em aula, você estará em aula com a graduação quinta à tarde, é um dos poucos dias que você estará escalada para dar aula.

(IAS 01).

Nesse contexto, as atividades laborais da gestão “invadem a casa” dos professores de forma contundente e, quase que de forma irresistível, assumem o lugar, o espaço e o tempo que seria destinado para outras atividades além das do trabalho. Contudo, percebemos que o poder que o comprometimento profissional possui no mundo representacional desses professores/gestores, ou seja, ele sente

a que deve realizar suas atividades, pois o prejuízo pessoal não supera o coletivo, o institucional. Essa invasão da vida pessoal do professor também revelada na IAS seguinte:

Sósia: Eu preciso ir? Eu não posso abrir mão de uma reunião? É tanta coisa que eu tenho que fazer lá, é escutar aluno, escutar professor, escutar técnico...

Instrutor: Você leva coisa também para fazer em casa.

Sósia: Eu levo coisa para fazer em casa?

Instrutor: Leitura das dissertações e teses só dá pra ler em casa, projeto de pesquisa dos meus alunos, corrigir prova só corrige em casa.

Sósia: Mas do departamento eu também levo problemas para casa?

Instrutor: Sim, muitos. Você vai trabalhar muito na sua casa.

Sósia: Em casa eu tenho que ficar trabalhando?

Instrutor: Sim, em casa de noite, sua família assistindo TV, todos juntos, fazendo outras coisas, e você preparando o relato de um parecer de um pedido de flexibilização de um servidor. Cuidado para o seu marido não pedir a separação. (IAS 01).

A vida pessoal, a casa do professor torna-se uma extensão do seu trabalho. Essa faceta da atividade precarizada, assim como descrita no final da IAS acima, em que o trabalho e vida se misturam, reverbera seus impactos nas relações interpessoais que esses docentes possuem fora do contexto do seu trabalho:

CHEF 03: para mim é muito doloroso...minha família não é daqui, ela não pode me dar apoio...para mim é horrível...tive que levar meus filhos nas férias deles para minha mãe cuidar...ela perguntou: você não está cuidando de seus filhos não...tô não mãe. (IAS 01).

A dor, o sofrimento, a frustração, a angústia e o estresse afloram significativamente quando os docentes tomam consciência por meio do momento reflexivo e de autoconfrontação propiciado pela aplicação da IaS, pois quando estão imbuídos e imersos no cenário laboral do exercício das atividades de gestão os professores têm dificuldades de perceberem os elementos contidos na atividade de trabalho precarizada: “Na ação o estresse é menor do que relatando [na IaS], quando refletimos sobre a ação. Mas durante a ação parece algo mais administrável, mais abordável” (CHEF 4. IAS 02).

e) O “eu chefe” e o “eu outros”

Durante as entrevistas, o exercício da chefia de departamento nos revelou uma faceta interessante dessa atividade, o fato de que o chefe de departamento se perceber como chefe e responsável pelo departamento, mas, ao mesmo tempo, se percebe como parte passiva dessa chefia por ele próprio exercida.

CHEF 03: O que a gente faz aqui (na chefia) impacta na gente também, pois somos e permanecemos lotados no departamento. E depois, quando deixar o cargo, terei que seguir no departamento, cumprindo tudo que foi decidido na minha gestão. [...] E hoje também, tenho que cumprir, minha lotação é no departamento. (IAS 01).

CHEF 04: Eu também sou professor de lá (lotado no departamento), se estou sendo chefe agora, de forma temporária, o que é permanente é a minha função docente do departamento. (IAS 01).

CHEF 02: Somos os dois e ao mesmo tempo, chefe e chefiado por mim também, pois tenho que cumprir e seguir á risca, até como forma de exemplo. (IAS 01).

CHEF 06: Somos um coletivo, faço parte desse coletivo. Não é pelo fato de ser chefe que deixei de fazer parte do grupo. (IAS 02).

Tradicionalmente e geralmente as chefias exercem um poder sobre os demais trabalhadores aos quais estão subordinados na hierarquia organizacional. Contudo, a dinâmica da chefia departamental universitária revela uma característica importante: o chefe permanece sendo parte do grupo dos professores lotados nos departamentos acadêmicos. Suas decisões também irão repercutir para o seu próprio fazer.

f) Aprendendo a não ser eu

O exercício da atividade de gestão provoca uma trama conflituosa no âmbito identitário docente, pois, força-o a aprender e ser algo que ele não é ou não se identifica como tal:

Instrutor: Você não é administradora, você é professora universitária, pesquisadora, você é [nome da profissão].

Sósia: Mas eu tenho que ser administradora né?

Instrutor: Sim. Claro. Mas isso não é você.

Sósia: Estou confuso. Como assim?

Instrutor: É mesmo muito confuso, contraditório também. Olha, mas digamos que por algum tempo você será isso [chefe/administrador]

Sósia: Como devo fazer?

Instrutor: Ah! Como eu já lhe disse, não é fácil. Mas tem que aprender. Não será para sempre. Pode se aliviar. Mas enquanto estiver na chefia, terá que aprender a ser um. Terá que ser e exercer isso, não tem jeito.

Sósia: Como vou me sentir tendo que ser algo que não sou? Tendo que aprender a ser um gestor, um chefe.

Instrutor: É, não é algo, digamos, muito prazeroso. É sofrido, pois a gente olha e percebe que estamos nos tornando e fazendo coisas tão distintas do que somos, do que gostamos, do que almejamos em nossa carreira, em nossa vida universitária.

(IAS 01)

No trecho acima vislumbramos que o exercício da atividade gerencial provoca conflitos identitário nos professores, pois emergem situações que vão além do não saber fazer algo, pois agrega a ordem do fazer algo que não quer, fazer algo que não se identifica.

g) Meu porto inseguro

O trabalho desenvolvido pelos professores na gestão departamental foi representado com elementos subjetivos que provocam sensação de sofrimento pela insegurança no seu fazer. Tais elementos podem ser observados na IAS abaixo:

Instrutor: Você precisa entender que muitas vezes não terá a mínima ideia do que fazer. Mas terá que fazer assim mesmo, você é o chefe.

Sósia: Mas como irei fazer algo que eu não sei?

Instrutor: Fazendo. Aprende fazendo, errando. Fazendo. É assim, precisa entender isso.

Sósia: Caso eu erre, ou não faça? Serei responsabilizado?

Instrutor: Sim. É cruel isso. Eu sei. É difícil lidar com isso.

Sósia: Eu vou conseguir lidar bem?

Instrutor: Nem sempre. Pode ser que tenham situações em que você se revolte, sofra bastante, sinta-se bastante insegura.

Sósia: Como assim insegura?

Instrutor: Como se a gente fosse jogado numa piscina funda sem saber nadar. Ou nada, ou se afoga. Imagina isso. Ter que fazer algo que não fazemos ideia de como se faz, mas tem que fazer, pois estamos nesse lugar, você é chefe. (IAS 01).

Assim, o ter que fazer algo que não sabe, o ter que fazer algo que não teve a formação adequada gera um sentimento de insegurança nos professores/gestores que, aliado ao conflito identitário supracitado, constitui um significativo elemento precarizador do trabalho desses docentes.

h) Distanciamento perturbado

O relativo distanciamento provocado pelo exercício da chefia departamental provoca perturbação nos professores, pois acarreta num forçoso afastamento dos professores das atividades de ensino e pesquisa, assim como dos estudos alusivos à sua área de conhecimento específica:

CHEF 02: Não tem como, sendo chefe a gente acaba se distanciando dos nossos objetos de pesquisa, da nossa área de estudo. Além de produzir (pesquisas científicas) menos, a gente acaba não participando das novas discussões, dos encontros, dos eventos. Perdemos um pouco o envolvimento. 2 ou 4 anos gera uma perda bem grande pra gente. Só não me desespero mais porque tenho conseguido manter uma produção razoável, com a ajuda dos orientandos que ainda tenho. Mas não é fácil viu. (IAS 01).

CHEF 06: Sinto muito quando tenho que diminuir minha carga-horária de aula. Deixei de dá (ministrar) [nome de um determinado componente curricular] depois de quase 5 anos. Agora tem um substituto no meu lugar. A gente se sente perdendo nosso espaço, um espaço que conquistamos e construímos ao longo de nossa carreira. Mas não teria como

eu assumir (o componente curricular) sendo chefe (de departamento).
(IAS 02).

Contudo, existem mecanismos de resistência:

Instrutor: É, a gente acaba se afastando (das atividades de ensino e pesquisa) um pouco, é verdade, é inevitável devido ao acréscimo de tantas outras demandas próprias da chefia.

Sósia: Vou conseguir me afastar?

Instrutor: Não. Não se afasta totalmente. É um distanciamento controlado e necessário. Só um pouco. As vezes pode ser maior, depende das demandas que possam chegar. Mas não se afasta totalmente.

Sósia: Então não vou ter muitos problemas em me afastar, nem que seja um pouco, das minhas aulas, das minhas outras atividades?

Instrutor: Eu diria que é contornável. Os orientandos podem sofrer um pouco com esse distanciamento, mas é possível contornar.

Sósia: Eu não soffro?

Instrutor: Sofre, claro. Pode ser um pouco perturbador para o professor ter que desmarcar uma orientação com o orientando. Ambos sofrem. Eu diria que é compreensível nos perturbarmos com esses tipos de situação.

Sósia: Que tipos de situação?

Instrutor: A situação de sermos, de certa forma, forçados a nos distanciar da docência, das pesquisas, das aulas e termos que nos aproximar, em determinados contextos, de atividades burocráticas do departamento, por exemplo.
(IAS 02).

Percebemos acima uma resistência e dificuldade do professor em assumir os danos provocados pelo distanciamento em apreço, pois a afiliação dele é centrada em um gênero profissional docente que não exerce função de chefia. Contudo, após ser confrontando, não negou a perturbação causada por ser forçado a se afastar das atividades de ensino e pesquisa.

Essa tentativa de negação e proteção ao gênero profissional pelo qual se identifica e possui maior afiliação possui níveis variados entre os professores/gestores, especialmente quando se trata de funções de gestão do Staff, conforme foi constatado em IAS realizada com pró-reitores³². Nestes casos, percebemos que existe uma ruptura gradativa na afiliação docente original que provoca uma nova afiliação a outro gênero profissional que é distinto do ser

³² Explicar a IAS realizada com os pró-reitores em 2018 mas que não entrou como objeto na presente tese.

docente, o professor/gestor para a ser mais gestor do que professor, podendo chegar ao ponto de não se identificar com as atividades de ensino, por exemplo, tornando-se, então, outro profissional.

i) Final feliz.

O término da gestão na chefia de departamento é um momento que representa alívio e felicidade por está encerrando uma fase em que o trabalho do professor abarca mais elementos precarizantes em seu ofício.

CHEF 01: Estou contando os dias para que eu volte a ser só professora do departamento [...] talvez eu consiga ter mais paz e tranquilidade, ou pelos menos, menos aporreio. Isso sim, vai diminuir muito. (IAS 01).

CHEF 03: É claro que sentirei falta de algumas coisas, mas o alívio de concluir a gestão será maior. [...] Contando os dias para voltar às minhas leituras e pesquisas com maior dedicação. (IAS 01).

CHEF 04: Depois será o momento de outro pagar sua penitência. [...] Depois que eu pagar a minha, serei o professor mais feliz dessa universidade, estarei feliz na minha sala de aula com meus alunos e fazendo o que gosto e sei fazer. (IAS 01).

CHEF 05: Ao finalizar o meu mandato estarei cumprindo o meu papel de colaborar com o departamento. Depois, outro que virá fazer o seu, que dará a sua contribuição (IAS 02).

CHEF 06: É esperado. Espero demais. Todos esperam ansiosos o momento de passar o bastão. A felicidade é grande E se o dever tiver sido cumprido, melhor ainda. (IAS 02).

Como pôde-se perceber pelos conteúdos representacionais trazidos à baila dos trechos acima, o término do período de gestão no departamento³³ configura-se como um momento de felicidade e alívio pela volta ao gênero profissional que o docente se identifica, representa o retorno ao universo laboral pelo qual o professor possui afiliação, assim como representa o fim do estranho que tanto incomodou.

³³ Tal constatação não é representada desta forma em todos os níveis de gestão universitária.

6.2 TRABALHO BEM FEITO

Para apresentarmos os temas dessa categoria, propomos, nesta seção, trazer algumas ponderações sobre o significado de trabalho bem feito.

Contudo, assumimos a proposição de que o trabalhador faz parte de um coletivo ao passo que se sente pertencer a um ofício. Situação diferente sucede em seu acesso a grupos ou mesmo equipes de trabalho, estes mais circunscritos, por vezes delimitados pelas fronteiras de uma organização em específico.

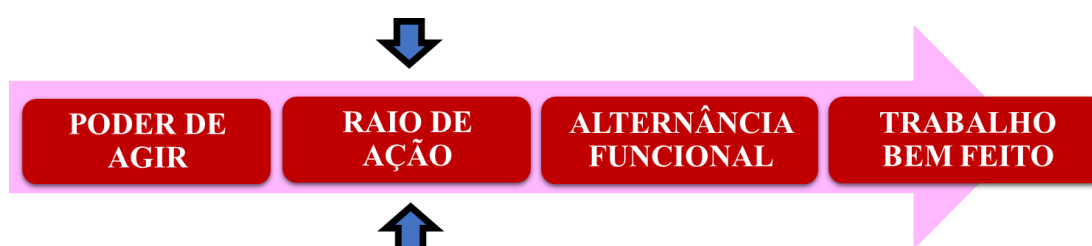
Os elementos elaborados nesse contexto estão mais especificamente baseados na concepção dos coletivos pela dimensão do ofício (*métier*). Isso porque, o coletivo, como dissemos anteriormente, se estabelece como o endossante do gênero profissional, da memória transpessoal de cada ofício. E o gênero profissional, por sua vez, segundo Clot (2010, p. 35), “é o instrumento coletivo da atividade, permitindo colocar os recursos da história acumulada a serviço da ação presente de uns e dos outros. Ele informa os coletivos sobre os critérios de um trabalho bem feito, única forma de ‘honrar o gênero, de o preservar e expandir. Trata-se do que, na linguagem cotidiana, chama-se cuidado e realização do “trabalho bem feito”, assim nomeado e descrito:

[...] aquele em que é possível *reconhecer-se* individualmente e coletivamente, sintonizado com uma história profissional que se persegue e pela qual cada um se sente responsável (CLOT, 2010, P. 15, grifos do autor).

Nessa perspectiva, podemos considerar que esse “acoplamento” da atividade em curso e de seus instrumentos genéricos explica o desenvolvimento do poder de agir. Aliás, segundo Clot (2010, p. 35), “sua separação é também uma das explicações de sua atrofia”. “A tentativa (in)conclusiva de compreensão das bases de funcionamento de um coletivo de trabalho nos permite apreender os elementos que, quando em (baixa/alta) potência, afetam o poder de agir desse ofício” (SILVA & BENDASSOLLI, 2019, p. 15). Desta forma, “o que a atividade é capaz de executar, sua potência de ação e sua irradiação, toma de empréstimos

os meios de uma história coletiva entendida como história social a prosseguir” (CLOT, 2010, P. 35). Nesse viés, “até mesmo sob coação externa, o poder de agir, se desenvolve ou se atrofia na “caixa preta” da atividade de trabalho”. Ele avalia o “raio de ação”, de acordo com a figura 05, efetivo do sujeito e seus coletivos em sua esfera profissional habitual, o que se pode também denominar por “irradiação da atividade”, seu “poder de recriação”³⁴

Figura 05 – Re-mobilização da atividade

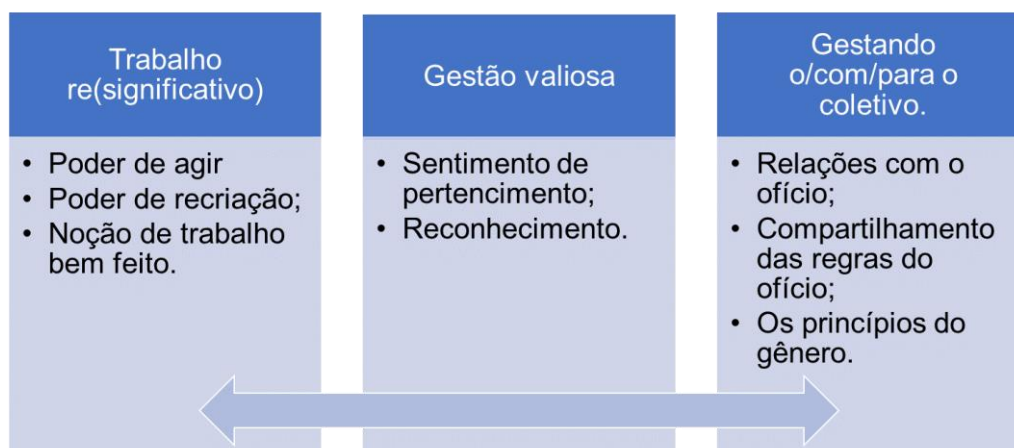


Fonte: Adaptado de Clot (2007,2010)

Desta forma, na perspectiva da Clínica da Atividade, vislumbra-se a transformação das situações de trabalho, considerando que os protagonistas das mudanças pretendidas são os próprios trabalhadores. Clot (2010), a partir de uma retomada de Spinoza e Ricoeur, afirma que o poder de agir diz respeito à atividade. O poder de agir dá a medida do raio de ação efetivo dos trabalhadores em situação de trabalho, diz do seu poder de recriação, o que o afasta da concepção de poder como coação. O autor nos lembra, entretanto, que não se trata de eficácia como chegada aos objetivos pretendidos. A noção de eficácia inclui a invenção de novos objetivos, e, logo, tem também caráter inventivo.

Face exposto, pressupondo a análise da atividade e a prática laboral do professore/gestor, utilizaremos a reflexão feita a partir das subcategorias: trabalho re(significativo); gestão valiosa e gestando o/com/para o coletivo, tendo como base as relações com o ofício, o sentimento de pertencimento, o reconhecimento, os elementos de compartilhamento das regras do ofício, os princípios do gênero profissional e a noção de trabalho bem feito.

³⁴ Assiste-se efetivamente à renovação do sentido da ação, e eventualmente, ao ressurgimento da atividade pela emergência de nova, sob o efeito de uma *re-mobilização* (CLOT, 2010, P. 16).

Figura 06 – Re-mobilização da atividade

Fonte: Adaptado de Clot (2007,2010)

A partir dessas subcategorias, que se entrecruzam e se complementam no sentido de um trabalho bem feito e de uma mobilização subjetiva, o ofício, em que essa atividade se exerce, é pensado num plano processual de trabalhar, em que o centro da atividade está na regeneração e fundação do coletivo de trabalho. Trata-se de estabelecer uma atuação dialógica para chegar a algo que não havia sido pensado antes. Os trabalhadores estão envolvidos pessoalmente em atividades de observação e de interpretação da própria situação. “Nesse caso, o objetivo é que eles se liberem, tanto quanto possível, de suas maneiras habituais de pensar e dizer suas atividades” (Clot, 2010, p. 37).

A palavra, nesse contexto, é feita para agir, para transformar e para desenvolver (OSÓRIO DA SILVA, 2016). Por meio da produção dos diálogos realizada na Instrução ao Sósia, a partir de marcas do trabalho: “falas e/ou imagens registradas em áudio, vídeo, ou outros modos de registro” (SOUTO, LIMA E OSÓRIO, 2015, p. 13), pela própria observação do trabalho nos cursos de capacitação, numa concepção de observação dialógica, a palavra foi fruto da provocação do diálogo entre os professores/gestores sobre suas atividades. E, desta forma, nesse contexto discursivo, na e pela atividade de trabalho, pode também dá acesso às representações sociais que não são apenas discurso, mas a própria substância do pensamento coletivo em que se originam.

Clot, (2010, p.29) aponta que, dessa maneira, “a unidade base para compreender o desenvolvimento é a atividade, em seu aspecto tanto mediatizado quanto mediatizante”. Em movimento, essa atividade cria, então, outros modos, que são origem do desenvolvimento. São nesses novos modos também que a subjetividade vive. E o que faz dessa repetição uma expressão sempre única é o seu endereçamento, tendo em vista uma concepção dialógica da atividade.

a) Trabalho re(significativo)

Seguindo este entendimento, alguns elementos ou operadores teóricos relacionados à atividade e sua análise foram fundamentais, como atividade realizada (atividade real), possibilidades não realizadas da atividade (real da atividade), poder de agir, poder de recriação, como o estilo pessoal profissional e a perspectiva do trabalho bem feito, conceitos estes alinhados na perspectiva de atividade definida por Clot (2010).

Aludimos aqui o ideal do trabalho bem feito como sendo uma dimensão imaterial e intangível do trabalho, porém crucial, considerando a ideia que o indivíduo traz consigo próprio de ter feito bem seu trabalho, de ser competente desenvolvendo o seu trabalho. Entendemos que essa concepção não é algo que circunscreva a um indivíduo, pois para esse estabelecimento ele necessita se reportar a um gênero profissional, um construto teórico da Clínica da Atividade que diz respeito a um quadro de referência do fazer profissional que orienta uma atividade de trabalho. É a partir dessa referência, que o trabalhador dialoga no sentido de ter a percepção e a vivência de que faz bem o seu trabalho. O gênero profissional se manifesta no coletivo de trabalho, ele é o instrumento coletivo da atividade na qual o trabalhador possa estilizar ou renovar o fazer profissional a partir de sua contribuição singular e coletiva (CLOT, 2010).

Nesse viés as compreensões tradicionais da análise do trabalho são ultrapassadas ao se considerar a subjetividade do indivíduo-trabalhador e o seu poder de agir diante de uma situação concreta da atividade de trabalho, em que o mesmo, ao realizar seu trabalho, possa reabsorvê-lo. Assim, a atividade não se resume apenas ao que pode ser observado, nela está incluído um potencial

derivado de outros elementos, dos impedimentos, do que foi contrariado. A atividade realizada é, portanto, uma dentre as inúmeras direções que permanecem como possíveis no real da atividade (PINHEIRO, COSTA, MELO E AQUINO, 2016).

Dessa forma, o trabalhador constitui a atividade e é constituído por ela. A dimensão vivida do trabalho é sempre uma criação, uma novidade, não pode ser apreendida inteiramente em palavras e escapa a qualquer tentativa de descrição, uma vez que é da ordem do inesperado.

Presumimos, desta maneira, que tal base teórica, permitiu reconhecer, através do acesso ao real da atividade realizada pelo professor/gestor e as representações sociais por eles produzidas e compartilhadas socialmente. Com esse intuito, foi realizado um movimento teórico-metodológico que contempla uma abordagem dialógica em psicologias do trabalho e social, tratando-se de, conforme Da Rocha Falcão (2008, p.118), “um movimento em direção a uma abordagem em processos de desenvolvimento”. De forma a compreender os mecanismos de desenvolvimento da atividade laboral dos professores/gestores frente às demandas e obstáculos enfrentados no cotidiano, e as representações sociais sobre o exercício do trabalho na gestão.

Com esse viés, o conceito de atividade retomado por (CLOT 2010A; SOUTO, LIMA E OSÓRIO, 2015) foi aqui, especificamente utilizados para efetuar recortes de análise sobre aspectos referentes a coletivo, gênero profissional e estilização das práticas na atividade laboral do professor/gestor e subsidiaram a descoberta de elementos que caracterizam a representação social que os professores/gestores possuem acerca do trabalho gerencial.

CHEF 03: Estar na gestão significa abrir mão de algumas tarefas, mas a gente aprende muito também...eu, por exemplo, tive que aprender a grande maioria das ações realizando-as sozinho, com o grupo, fato que gerou estresse e erros, mas muito conhecimento adquirido também. (IAS 01).

CHEF 05: eu não entrei na universidade para ser gestor...entrei para realizar ensino, pesquisa e extensão [...] a carga de trabalho, a angústia, estresse aparecem, mas quando você é reconhecido pelo grupo e percebe que está fazendo um bom trabalho...isso é gratificante. (IAS 02).

CHEF 06: A gestão tem sido uma sobrecarga, e tem sido o meu objetivo lidar com isso [...] é uma responsabilidade muito grande, e às vezes não somos nem reconhecidos de forma satisfatória por muitos [...]. A administração não é reconhecida como importante, mas tenho a sensação de dever cumprido, que tive participação no

desenvolvimento da UFRN [...] eu tenho essa sensação e muitos colegas também me falam isso, já cumpri o meu papel (IAS 02).

Nesse movimento entre um trabalho desgastante e, ao mesmo tempo, a busca pela qualidade do trabalho, podemos identificar que a representação social sobre a gestão como trabalho bem-feito, como define (CLOT, 2010, P. 15), pode proporcionar a ampliação do poder de agir, a capacidade criativa e o reconhecimento de si próprio naquilo que se faz, a partir da apropriação da memória genérica de um trabalho em seus coletivos". Desta maneira, as representações sociais revelam-se importantes pela necessidade própria de que os sujeitos e grupos mantenham-se informados sobre o mundo ao seu redor, para possibilitar ajustamentos. Estes podem envolver modulação de comportamentos, tornando o meio e determinados objetos sociais mais familiares e, portanto, passíveis de maior dominação física e intelectual, com a identificação e resolução de questões eventualmente emergentes. Neste processo, torna-se fundamental a tentativa pelos indivíduos da integração de um elemento novo, não familiar, em um sistema de normas, crenças e valores pré-existentes e, portanto, menos estranhos aos mesmos (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2003).

b) Gestão valiosa

Ao analisarmos o diálogo dos docentes participantes, agrupamos nesse tópico interpretativo elementos representacionais que atravessam e caracterizam a concepção de reconhecimento e de pertencimento na atividade dos professores/gestores. Para que o processo de mobilização subjetiva ocorra, faz-se necessário, portanto, que a inteligência astuciosa seja reconhecida.

Clot (2010, p. 251) define que é de fundamental importância para pensarmos a questão do reconhecimento:

[...] é necessário chegar ao ponto de se interessar pelo ofício no indivíduo e não apenas pelo indivíduo no ofício definido – em resumo, do ponto de vista sociológico – como comunidade de

pertencimento. É necessário chegar ao ponto de compreender a função psíquica interna do coletivo do ofício.

Nas palavras de Clot (2010, p. 253):

Mas quando essa história coletiva sedimentada existe e, ainda mais, quando desapareceu, ela é também objeto de uma afetividade singular. Ela se apresenta sob a forma de um sentimento bem particular: o de viver a mesma história com a ajuda da qual as provações presentes que afetam os profissionais são categorizadas e ingeridas. Incorporada, essa postura profissional pode tornar-se um instrumento de trabalho; privada desse instrumento genérico, a atividade individual fica desnordeada.

Observamos nos cursos de capacitação uma intensa mobilização subjetiva/afetiva entre os professores/gestores a dispor da relevância de ocupar a função de chefia de departamento.

Portanto, o reconhecimento é entendido no movimento discordante entre as instâncias do ofício, conforme relatado pelo (Chef 03, IaS 01). Diante do exposto, é equivocado dizer que o reconhecimento se dá apenas no nível transpessoal do ofício (história e memória profissional construídas pelo coletivo de trabalho), já que a possibilidade de se reconhecer no gênero profissional passa pela possibilidade da organização do trabalho de fomentar as condições para que o gênero profissional seja instituído. O gênero profissional compõe a história transpessoal do coletivo de trabalho, provendo normas que orientam a ação, “uma história que não é apenas a história dos sujeitos concernidos, mas a história de um ofício (*métier*) que não pertence a ninguém em particular, mas pela qual todos, no entanto, se sentem responsáveis” (CLOT, 2010a, p. 73). Nesse caso, podemos considerar, ainda, que: se o gênero profissional é a criação dos trabalhadores entre eles, a dimensão impessoal do ofício (tarefas prescritas pela organização) é essencial neste processo.

Nesta perspectiva, a representação social é estudada tendo em vista a articulação entre elementos afetivos, mentais e sociais, com a integração da cognição, linguagem e comunicação às relações sociais que interferem nas representações e na realidade dita objetiva, social e subjetivada na qual as mesmas influenciam (JODELET, 2001). Tem-se, por tal via, acesso ao conhecimento das representações sociais a partir de uma abordagem hermenêutica, com base na

concepção do ser humano como produtor de sentidos e focalizando-se suas produções simbólicas por meio das quais ele constrói o mundo em que vive.

Entendemos, a partir do discurso apresentado pelos (Chef 03, IaS 01 e Chef 06, IaS 02), a instituição do reconhecimento, uma vez que é o movimento possível ou impedido entre as instâncias do ofício que esse processo de reconhecimento se estabelece, a depender, segundo Clot (2010, p. 73), “do destino das discordâncias, no reconhecimento da história coletiva da qual os sujeitos participam, ou num reconhecimento fictício solicitado pela impossibilidade de reconhecer-se em algo”.

c) Gestando o/com/para o coletivo.

Para a clínica da atividade, o reconhecimento não ocorre apenas no nível interpessoal (relação sujeito-trabalho mediada pelo outro), mas especialmente no nível transpessoal, isto é, na relação gênero/ofício. Tal diferença carrega um posicionamento teórico segundo o qual o ofício não se resume, apenas, a uma comunidade de cooperação e pertencimento, mas engloba a história do coletivo em cada trabalhador, ou seja, ele é um interlocutor coletivo interno, um recurso de que dispõe o sujeito para agir (SILVA & BENDASSOLLI, 2019, p. 12).

Inspirando-nos no discurso apresentado pelos (Chef 03, IaS 01; Chef 05, IaS 02 e Chef 06, IaS 02), e em abordagens das clínicas do trabalho (Bendassolli & Sobol, 2011; Clot, 2007; 2010), podemos pensar: é na relação com o coletivo, na coparticipação no trabalho e no compartilhamento das regras do ofício, que o trabalhador pode vivenciar conjuntamente os desafios, as paralisações ou as ‘armadilhas’ do real da atividade, certamente é um elemento ou um dispositivo de mobilização subjetiva, de afirmação da saúde/mal estar no trabalho, aqui compreendida como vinculada não a um projeto solitário de gestão, mas a uma ação concatenada, compartilhada, inscrita dentro de um mesmo gênero profissional de professores/gestores e representativa desse modo de gerenciar tão peculiar.

Há uma característica-chave nos coletivos desses professores/gestores, a possibilidade de gerenciar o/com/para o coletivo, uma vez que, servem como um “fiador, um orientador, um garantidor”, por assim dizer, da atividade individual da equipe e da sua própria atividade (Silva & Bendassolli, 2019, p. 6). É nesse contexto

de exercício de engajamento de si em uma atividade que é, em sua essência, sempre coletiva e singular ao mesmo tempo, que se sistematiza e se define a concepção dos coletivos de trabalho. Moscovici introduz a teoria das representações sociais, enfatizando a existência de uma sociedade pensante, que absorve e produz conhecimento, através de indivíduos e grupos que pensam de forma autônoma e estão, a todo tempo, produzindo e comunicando representações. No universo consensual, diz Moscovici (2003, p.49), “a sociedade é criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano”. E diz ainda, “em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício”. (MOSCOVICI, 2003, p.50). É nele que as representações sociais se produzem e circulam, com uma “lógica natural”, menos sensível à objetividade.

Sobre a produção representacional de forma coletiva, Moscovici afirma:

Representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstruí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre conceito e percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de ‘realismo’, de materialidade das abstrações, visto que podemos agir com elas, e de abstração das materialidades, porquanto exprimem uma ordem precisa. Essas constelações intelectuais, uma vez fixadas, fazem-nos esquecer que são obra nossa, que tem um começo e que terão um fim, que a sua existência no exterior ostenta a marca de uma passagem pelo interior do psiquismo individual e social. (MOSCOVICI, 1978, p. 58).

Podemos identificar na análise das falas que, nesse contexto da gestão universitária, os coletivos devem ser entendidos na composição das relações que eles são chamados a colocar em prática, no fazer, tendo como elemento principal ou fio condutor dessa condição a realização bem-feita da atividade, em que se estabelece a relação do trabalhador consigo mesmo (atividade orientada para si), para o outro e para o Outro (no sentido da transpessoalidade do ofício). Dessa forma, “os coletivos fazem a mediação entre o sujeito, sua atividade e o real do trabalho, mobilizando o corpo e a subjetividade, mas ambos direcionados para

mudanças ‘em conjunto’ na realidade mediada e coletiva” (SILVA & BENDASSOLLI, 2019, p. 06).

Em detrimento do exposto, os coletivos apresentam-se ainda como um recurso para a ação. Aqui configura-se uma importante constatação:

Os coletivos também subsidiam o indivíduo em sua ação, tanto quanto na sua execução como na avaliação de sua qualidade e propósito. Sem essa ‘bússola’, o trabalho perderia sua natureza de construção coletiva, estética, econômica, instrumental e, obviamente, social (SILVA & BENDASSOLLI, 2019, p. 06).

Nesse sentido, a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa. Dessa forma, funciona como um sistema de interpretação da realidade regendo as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, e determinando seus comportamentos e suas práticas. E, então, é a vida social que passa a fundar, perpetuar e, mesmo, renovar estes aspectos inseridos em um núcleo figurativo construído socialmente (MOSCOVICI, 2009).

7 CONSIDERAÇÕES

Aqui traremos algumas considerações colaborativas que a presente pesquisa vislumbrou no que concerne à organização do trabalho do professor/gestor, especialmente o chefe de departamento que necessitam articular e conciliar atividades de ensino, pesquisa e extensão com o exercício da gestão universitária.

O aporte da Teoria das Representações Sociais contribuiu para o estudo do trabalho do nosso objeto de pesquisa, visto que possibilitou a compreensão subjetiva e, sobretudo, coletiva, dos fenômenos representacionais do professor/gestor sobre as suas práticas laborais no âmbito da gestão universitária.

Percebemos que as representações sociais emergidas pelos participantes da investigação em tela são mais do que a soma de consciências de cada participante e mais do que reflexos de uma realidade ideológica posta, pois os fundamentos teóricos nos revelaram enfoques de diferentes sentidos e significados atribuídos pelos professores/gestores, bem como a relação de tais significações entre si e com o mundo, além dos diversos impactos psicossociais oriundos do estabelecimento de tais relações. Portanto, as representações sociais dos docentes investigados se constituíram como uma simbolização de objetos simbólicos e sociais, caracterizados por ser uma legítima expressão da realidade do trabalhador (chefes de departamento) e da instituição (UFRN).

Contatamos que existe uma falsa tríade (Ensino-Pesquisa-Extensão) que estruturariam e embasariam todo o trabalho docente realizado no contexto universitário brasileiro, pois as atividades de gestão, assim como a legislação determina e a presente pesquisa revelou, estabelece-se como uma das dimensões deste trabalho, configurando, deste modo, uma téttrade, ou seja, ensino-pesquisa-extensão-gestão).

É importante sinalizarmos as diferenças, similitudes, complementariedades e relações existentes entre atividades de gestão de cunho participativo/colegiado e as atividades inerentes ao exercício de uma função/cargo/designação de gestão universitária (acadêmica e administrativa). Como observamos no texto desta tese, a gestão de uma universidade pública no Brasil é marcada pela colaboração,

representatividade e participação democrática de servidores e estudantes em diversas instâncias administrativas e acadêmicas das instituições de ensino, ou seja, a gestão universitária não é realizada nos moldes tradicionais em que a gestão é centralizada, homogênea e hierarquicamente organizadas, pois existe uma rede de agentes, comissões, colegiados e instâncias que se relacionam entre si na realização das diversas atividades de gestão no cenário institucional.

No tocante aos professores do magistério federal da UFRN, a legislação interna define que todos eles devem fazer parte do colegiado do departamento. Deste modo, atendendo aos princípios da democracia e da gestão colegiada, todos os docentes da UFRN são agentes da gestão departamental, atuando nos respectivos colegiados e/ou demais instâncias colegiadas da instituição. Assim sendo, todo professor possui uma significativa atribuição de colaborar com a gestão universitária. Contudo, tal atuação participativa não é considerada e percebida por muitos docentes como uma clara atividade de gestão.

Por outro lado, ao assumirem uma função/cargo/designação, como, por exemplo, uma chefia de departamento, os professores compreendem que neste momento estão claramente exercendo atividades de gestão. É evidente que nestes casos não restam dúvidas sobre o tipo de atividade, pois é neste cenário laboral que é inserido na vida profissional destes professores um contexto de trabalho mais diverso e com implicações e especificidades que provocam neles a compreensão que o exercício da gestão é algo distante e não pertencente ao rol de atividades próprias do professor universitário. No cenário em tela, vislumbramos a necessidade de aproximação entre as atribuições e responsabilidades das chefias e dos docentes para possam, em conjunto, promover a construção de um ambiente com atuações compartilhadas e democraticamente realizadas.

Apesar da gestão democrática, participativa e colegiada já está consolidada (legal e culturalmente) no âmbito das universidades públicas brasileiras, percebemos que ainda se faz necessário aperfeiçoar esta forma de gestão para que seja possível contemplar (de maneira significativa e adequada) as necessidades, possibilidades e especificidades dos participantes. Assim, as problematizações aqui explícitas nos faz pensar em possíveis ações e mudanças desse cenário.

Do ponto de vista organizacional, podemos perceber que o nosso campo investigado já vem avançando de forma significativa com a oferta de formação geral (curso inicial para gestores) e específica (cursos específicos para gestores) que abrangem temas relacionados com as Competências Institucionais (anexo da resolução 025/2017-CONSAD, de 29 de junho de 2017) e com o Modelo de Gestão por Competências da UFRN, isto é, competências institucionais, competências individuais gerais, competências gerenciais (acadêmicas e administrativas) e competências para as unidades críticas. Ao compararmos com as demais IFES, percebemos que a UFRN se encontra num patamar bastante avançado no âmbito da gestão de pessoas³⁵ e, em especial, no que diz respeito a oferta de processos formativos dos gestores³⁶.

Todavia, considerando os resultados obtidos na presente investigação e expostos anteriormente, é necessário a implementação de um modelo formativo diversificado no que concerne aos formatos, modalidades e estratégias, com alinhamento às necessidades de cada chefia, departamento (grupo de servidores docentes e técnicos, estudantes, áreas de atuação, etc) e aos diversos contextos materiais, subjetivos, políticos, coletivos que são permanentemente (re)construídos ao longo das histórias.

A simples oferta do CIG na modalidade EAD não se configura como uma ação efetiva e adequada às necessidades e possibilidades dos gestores, pois eles ainda carecem de disponibilidade de tempo razoável para cursar tal atividade. Faz-se imprescindível que a instituição busque investigar acuradamente os motivos que lavam a ter baixa adesão e alta evasão no curso em apreço. Ademais, o aprendizado, a preparação e a formação para atuar como gestor não necessitar ocorrer somente por meio de ações formais de ensino. Como percebemos na pesquisa em tela, as interações entre os grupos de docentes de um departamento, quando realizadas em ambientes participativos, democráticos e colaborativos, podem auxiliar os professores na construção de um ambiente formativo que

³⁵ A UFRN foi apontada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) como a melhor na categoria de gestão de pessoas, entre 117 instituições de ensino do Brasil. A avaliação faz parte do Levantamento Integrado de Governança Organizacional Pública, é relativa ao ano de 2018 e analisa órgãos públicos federais.

³⁶ A UFRN foi a segunda IFES a legitimar um programa formativo específico para gestores. Atualmente, conforme a grande maioria das demais instituições não possui um programa nesse sentido.

possibilite aos professores a apropriação de experiências e saberes necessários para uma atuação na gestão universitária.

Apesar do Programa de Formação e Desenvolvimento para gestores prever as Trilhas de Aprendizagem para Gestores (TAG), constatamos que as ofertas formativas ainda desconsideram a vasta diversidade de contextos existentes e que estão em constante transformação numa instituição como a UFRN. É, portanto, imprescindível que tal formação busque levar em consideração essas especificidades e que amplie de forma significativa os processos formativos destinados aos gestores, em especial, aos chefes de departamento que, assim como problematizado anteriormente, possuem particularidades diversas aos demais gestores públicos nos âmbitos interno e externo.

Ficou evidenciado a necessidade de construção de espaços institucionais de troca de experiências e comunicação entre os chefes de departamento. Emergiu a necessidade de implementação de um dispositivo clínico, que não só promova a organização do trabalho, mas que possa ser um elemento de mudanças do coletivo, do grupo, do gênero, do ofício, relacionado com a promoção da saúde do professor para que possam cuidar do trabalho, cuidando de si e do coletivo.

Percebemos que na aplicação da IaS os chefes demonstraram uma grande satisfação em ter a oportunidade de fala com os demais chefes. Foi um momento que eles se sentiam afiliados a um gênero profissional comum, ou seja, a um grupo que compartilhava socialmente de diversas situações, experiências e vivências semelhantes que os identificavam. Podemos dizer que para alguns chefes foi um momento de descoberta e de alívio em perceber que existe um lugar comum (mesmo com as especificidades de cada um) e representações socialmente constituídas e compartilhadas, configurando-se, também, como um momento coletivo de formação e desenvolvimento profissional e pessoal.

Apesar da gestão universitária possuir essencialmente uma gestão colegiada e participativa, os chefes de departamento se sentem por muitas vezes isolados e solitários, especialmente quando comparados com as demais categorias de gestores universitários. Diante desse cenário, configura-se como profícuo que a instituição possibilite e viabilize a construção e manutenção desses espaços de troca e construção que possibilitem satisfação e filiação desses professores.

Por se tratar de uma instituição de vasta diversidade em sua estrutura organizacional e práticas laborais, é sensível aos professores/gestores o acesso e atualização de informações imprescindíveis ao seu fazer. Tais mudanças podem ser nos âmbitos de legislações (internas e externas), procedimentos organizacionais e administrativos, estrutura e funcionamento institucional etc.

Foi recorrente nos momentos da empiria a constatação da dificuldade que tais professores possuem em acessar essas informações, podendo provocar sentimento de insegurança em seu fazer laboral, configurando, como um elemento precarizante do trabalho.

Apesar da UFRN possuir diversas ações³⁷ e sistemas informacionais³⁸ que almejam facilitar tal acesso, inexistem, conforme os participantes da presente pesquisa, uma disponibilização institucional que possibilite um acesso sistematizado, atualizado, transparente e organizado de todo o arcabouço de informações essenciais para o desenvolvimento do trabalho na chefia. Fica evidenciado, portanto, a necessidade institucional de efetivar o aprimoramento de tais acessos na tentativa de mitigar a precarização laboral dos chefes de departamento.

Conforme já problematizado, o trabalho da chefia do departamento é representado como algo isolado e solitário. Contudo, é evidente a necessidade de interação com as mais diversas instâncias administrativas e acadêmicas da universidade. Por muitas vezes existe uma relação de dependência, ou seja, o chefe depende de outras instâncias para executar a contento suas tarefas, seja por meio de procedimentos ou acesso às informações mencionado anteriormente.

Para tanto, faz-se necessário o estabelecimento de relações institucionais de apoio e parceria com todos os envolvidos no processo gerencial da universidade. Em nossa empiria, os chefes representam essa relação como essencial para o bom exercício laboral. Contudo, relatam que existem dificuldades relacionais e operacionais que implicam de forma negativa no fazer e na operacionalização de diversas tarefas administrativas. Foi relatado que existem instâncias dentro da própria instituição que agem como se fossem outra instituição,

³⁷

³⁸

que dificultam mais do que auxiliam e que não percebem que todos estão trabalhando na mesma organização e que, mesmo com tarefas e em áreas diversas, possuem objetivos comuns e que necessitam ser compartilhados e compreendidos como parceiros. Assim, o aprimoramento do apoio e da parceria institucional configura-se como algo essencial a ser problematizado no campo aqui investigado. Prazos, cobranças e pressões internas necessitam de ajustes e adequações à realidade e possibilidades desses profissionais.

Concatenado a esse apoio, constamos a necessidade de disponibilização de uma equipe técnica qualificada e experiente que possa auxiliar o professor a mobilizar a grande diversidade de competências exigidas para função gerencial, relacionadas as áreas de administração, legislação, gestão de pessoas etc. Essa diversidade de competências gera insegurança e precariza o trabalho desse profissional. Percebemos, nesse sentido, um hiato entre o que trabalho prescrito, o trabalho realizado e o real da atividade dos professores gestores, provocadas, sobretudo, por uma ausência de definição clara das atividades exigidas pela função gerencial, que necessita ser mais valorizada no Plano de Cargos e Salários do Magistério Federal, bem como na carreira docente internamente regulada, devendo possuir maior impacto e valoração nas progressões e avaliações docente. Do mesmo modo, apesar de ser reconhecida pelos docentes como uma atividade importante e que precisa ser bem-feita, a cultura universitária, os processos de interação laboral entre os grupos de professores não representam socialmente a atividade da chefia de departamento como algo a ser almejado, atrativo e valorizado na carreira e na vida docente.

Dessa forma, faz-se ainda mais necessário que se tenha um aperfeiçoamento da gestão do conhecimento departamental, com o aprimoramento do acesso e sucessão dos chefes, para que sejam preservados e levados em consideração a história e a memória coletiva dos docentes que constituem o departamento acadêmico.

É evidente a relevância da gestão universitária para o efetivo cumprimento da missão que as universidades públicas brasileiras possuem nos cenários educacional, econômico, científico, social e cultural. Todavia, proporcionalmente a tal relevância, é preciso que sejam lançados mais olhares no afã de entendermos, problematizarmos e propormos mudanças no trabalho desses professores, que

precariza-se ainda mais quando estão exercendo, no atual contexto, a gestão universitária.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D.C. Oliveira (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social** (pp. 27-38). Goiânia: AB.

ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, 24(3), pp. 713-737, 2009.

ALVES, Giovanni. **Trabalho, capitalismo e formas de salariato**: notas teórico-críticas. O público e o privado, jul./dez 2005, n. 6. p. 109- 128, 2005.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **O fazer e o saber docente: a representação social do processo de ensino - aprendizagem**. Natal, 2003. 181f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para Escolas Rurais com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). Natal, 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.Natal, 2010.

BENDASSOLLI, P. F., & DA ROCHA FALCÃO, J. T. **Psicologia social do trabalho sujo**: revendo conceitos e pensando em possibilidades teóricas para a agenda da psicologia nos contextos de trabalho. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1153-1166, 2013

BANCHS, M. A. Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. **Educación e Cultura Contemporânea**. 1(2), pp. 39-60, 2004.

BASTOS, A. V.B; LOIOLA, E; QUEIROZ, N.S; SILVA, T.D. Conceito e Perspectivas no Estudo das Organizações. In: ZANELLI, J.C; BORGES, J.E.B; BASTOS, A.V.T. (Orgs) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil** Ed. Artmed, Porto Alegre, Cap.1, p.73-108, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2001;

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 02 abr.2019.

_____. **Lei 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. 1996. Acesso em 21 de abril de 2019.

_____. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987.** Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D94664.htm>. Acesso em: 02 abr. 2019.

_____. **Decreto Federal nº 7.746, de 05 de junho de 2012.** Regulamenta o art. 3º da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, para estabelecer critérios, práticas e diretrizes para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável nas contratações realizadas pela administração pública federal, e institui a Comissão Interministerial de Sustentabilidade na Administração Pública – CISAP. *Diário Oficial da União*. Brasília, n. 40, seção 1, p.3-4. Acesso em 21 de abril de 2019.

_____. **Lei nº 12772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal;. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 02 abr. 2019.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em: 02 abr. 2019.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 02 abr. 2019.

_____. **Agenda 21 Brasileira** - Ações Prioritárias 2ª edição. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. 2. ed. Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2004. 158 p. Disponível em: < http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/acoes2edicao.zip>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BAUER, M. A Popularização da Ciência como “Imunização Cultural”: a função de resistência das representações sociais. In JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994

BRITO, J. Verbetes “trabalho prescrito” e “trabalho real”. In: PEREIRA, I.B. & LIMA, J.C. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na**

universidade federal: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

BENDASSOLLI, P. F., SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho:** novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Editora Atlas, 2011. 288 p.

CALLADO, A. L. C. **Modelo de mensuração de sustentabilidade empresarial:** uma aplicação em vinícolas localizadas na Serra Gaúcha. Tese (Doutorado em Agronegócios), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CANDAU, Vera Maria F. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In P.H. F. Campos & M.C.S. Loureiro (Orgs.), **Representações sociais e práticas educativas** (Série Didática, v. 1, pp. 21-34). Goiânia: Editora UCG, 2003.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PEREZ, D. **As pesquisas em ensino influenciando a formação de professores.** v.14, p.247-252, 1992

CHAUÍ, Marilena. **A Ideologia da Competência.** 1ª ed. Vol. 3, São Paulo: Autêntica, 2014

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a

CLOT, Y. **A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade.** Fractal: revista de psicologia, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010b

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** 3ª ed. [revista] São Paulo: Editora UNESP, 2007;

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista.** 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b;

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp.: 152-204. 2000;

DA ROCHA FALCÃO, J.T. **Os saberes oriundos da escola e aqueles oriundos da cultura extra-escolar**: hierarquia ou complementaridade? *Saber & Educar*, 13, 109-123. 2008.

DA SILVA, A. K. L. ; DA ROCHA FALCÃO, J. T. Ser professor na EAD: Impactos no ofício docente. Modalidade Comunicação breve de pesquisa. In: **V Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho**, Rio de Janeiro. V Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho., 2012.

DAGNINO, R.; GOMES, E. O Processo Decisório na Universidade Pública Brasileira: uma visão de análise de política. In: **Sala de Leitura**, 2001.

DE ROSA, A. 50 anos depois: a Psychanalyse, son image et son public na era do Facebook. In: ALMEIDA, A; SANTOS, M.; TRINDADE, Z (Org.). **Teoria das Representações Sociais**. 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 491-561.

DESCHAMPS, J-C. & MOLINER, P. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 18(1), pp. 27-35, 2002.

DOISE, W. Sistema e metassistema. In A.M.O. Almeida; M.F.S. Santos & Z.A. Trindade (Orgs.), **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos (pp. 123-153). Brasília: Technopolitik, 2011.

ÉSTHER, A. B. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais**. Belo Horizonte 2007. 276f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). **Estudos de aprendizagem expansiva**: fundamentos, descobertas e desafios futuros. *Education Research Review*, 5 (1), 1-24.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo**: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987.p. 19-24.

FERREIRA, M. C. **Qualidade de vida no trabalho**:. Uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. Brasília: Paralelo, 2012.

FOUTO, A. R. F. **O papel das universidades rumo ao desenvolvimento sustentável: das relações internacionais às práticas locais**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais Relações Internacionais do Ambiente), Universidade Nova de Lisboa, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. Org. **Professor do ensino superior**. identidade, docência e formação. Brasília: Plano, p. 35-60,2001.

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001

JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V. Contribuições para a teoria e o método e estudo das representações sociais. João Pessoa-PB: Ed. Universitária da UFPB, 2007. p.45-74.

JODELET, Denise. Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. Temas em Psicologia. **Sociedade Brasileira de Psicologia**. Ed. Especial. 50 anos da Teoria das Representações Sociais. São Paulo, v. 19, n. 1, jan/jun. 2011.

JODELET, Denise. Ciências sociais e representações: o estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Sociedade e Estado**, 13(2), pp. 423-442, 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão em Psicanálise, sua Imagem e seu Público. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. (orgs). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. 01 E-book.

KUZMA, E. L.; DOLIVEIRA, S. L. D.; SILVA, Q. A. Competências para a sustentabilidade organizacional: uma revisão sistemática. **Cad. EBAPE.BR**, v. 15, Edição Especial, Artigo 3, Rio de Janeiro, 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LOPES, M. C. R. Subjetividade e trabalho na sociedade contemporânea. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 91-113, mar./jun, 2009

LUDCKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 6 ed. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e processo discursivo. In: MOREIRA, Antonia S. P.; CAMARGO, Brígido V.; JESUÍNO, Jorge C.; NÓBREGA, Sheva M. In: **Perspectivas teóricas e metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2005. p. 459-470.

MANCIBO, D. **Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer**. Psicologia. Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 74-80, 2007.

MARTINS, A. M.; CARVALHO, C. A. S. & ANTUNES-ROCHA, M. I. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. **Revista Psicologia: Teoria & Prática**, 16(1), pp.104-114, 2014.

MASCARENHAS DE ANDRADE, L.R., DA ROCHA FALCÃO, J.T. Trabalho docente no município de Natal: Perfil e Risco Psicossocial. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 39, nº. 144, p.704-720, jul.-set., 2018

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo educacional e representação social da formação docente**: o olhar dos agentes Natal, 2005. 141f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª edição. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 2000.

MORAES, L. V. dos S. **A trajetória de mulheres que se tornaram reitoras em instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis. 2008, 240f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978..

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, (2012).

NASCIMENTO, V. M.; NASCIMENTO, M.; BELLEN, H. M. V. Instrumentos de políticas públicas e seus impactos para a sustentabilidade. **Revista Gestão & Regionalidade** (Santa Catarina), v. 29, n. 86, p. 77 – 87, mai-ago/2013.

Disponível em:

<http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/download/1151/1418>

Acesso em: 01 abr. 2019.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **Ser bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. Natal, 2011. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

OLIVEIRA, L. R.; MEDEIROS, R. M.; TERRA, P. B.; QUELHAS, O. L. G. Sustentabilidade: da evolução dos conceitos à implementação como estratégia nas organizações. **Revista Produção** (São Paulo. Impresso), v. 22, n. 1, p. 70-82, 2012.

OSÓRIO, C. Experimentando a fotografia como ferramenta de análise da atividade de trabalho. **Informática na Educação**: teoria e prática, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 41- 49, Jan./Jun. 2010.

OSÓRIO DA SILVA, C. **Clínica da atividade e análise institucional**: inflexões do transformer para compreender. In: OSORIO DA SILVA, Claudia; ZAMBONI, Jéso; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (orgs.). *Clínicas do trabalho e análise institucional*. Rio de Janeiro: Nova Aliança Editora e Papés, 2016

PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. **A universidade flexível: reestruturação e expansão do bacharelado em tecnologia da informação na UFRN**. 2019. 242f Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019

PÉREZ-GOMES, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PÉREZ-GOMES, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117

PINHEIRO, F. P. H. A.; COSTA, M. de F. V. da; MELO, P. B. de; AQUINO, C. A. B. de. **Clínica da Atividade**: conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos brasileiros de psicologia*. Rio de Janeiro. vol.68, n.3, pp. 110-124, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PUJOL, A. Trabajo y subjetividad. Trazos para la construcción de una mirada regional. **Trabajo, actividad y subjetividad**. Debates abiertos (p. 53-65). 1º Simposio sobre Trabajo, Actividad y Subjetividad (TAS) en Mayo de 2012, realizado en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

PUJOL, A; FEDERICO B.; SARAIVA S. **De memoria y saberes compartidos**. Análisis clínico del trabajo en la formación intergeneracional de operadores industriales. Trabajo, actividad y subjetividad. Debates abiertos (p. 253-257). 1º Simposio sobre Trabajo, Actividad y Subjetividad (TAS) en Mayo de 2012, realizado en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

RICHARDSON, Roberto Tarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998

SÁ, C. P. As representações sociais na história recente e na atualidade da psicologia social. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Orgs.), **História da psicologia**: rumos e percursos (pp.587-606). Rio de Janeiro: Nau, 2007

SÁ, C.P. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1998

SÁ, C.P. Sobre o pensamento social e sua gênese: Algumas impressões. In: Almeida, A. M. O; Santos, M. F. S; Trindade, Z. A. (Orgs.) **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, p. 283-302, 2011.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In M. J. Spink (Org.), **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social (pp. 19-44). São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTOS, M. **Análise Psicológica do trabalho**: dos conceitos aos métodos. Laboreal, v.2, n.1, p.34-41, 2006.

SANTOS, M. F. S. **Representação social e a relação indivíduo-sociedade**. Temas em Psicologia, 3, pp. 133-142, 1994

SILVA, F. M. V.; Cunha, C. J. C. A. A Transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 145-171, jan./fev./mar./abr, 2012.

SILVA, Maria Aparecida da. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Florianópolis, 2000. 280f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SILVA, , F.M.V. da ; AGUIAR, T. ; BINOTTO, E. ; SIQUEIRA, E. S. ; CORONA, F. P. . **Tornar-se e deixar de ser diretor**: a experiência de professores em uma universidade federal do Centro-Oeste. RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia (Online) , v. 13, p. 123-150, 2014

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, Mary Jane Paris; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-61.

SPINK, Mary Jane Paris; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 17-39.

SOUTO, A. P., LIMA, K. M. N. M., & OSÓRIO, C. **Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade**: diálogo e criação no meio de trabalho. Laboreal, 11 (1), 11–22, 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVEIRA, I.M.R. **Representações Sociais da Qualidade de Vida no Trabalho**. Curitiba: CRV, Cap. 1, 2013.

TEIXEIRA, D. V. e BARROS, M. E. B de. Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho". **Psicologia & Sociedade**; Vitória. 21 (1): 81-90, 2009

Veer, R. V. D., Valsiner J. (1996). **Vygotsky uma Síntese**. São Paulo: Edições Loyola.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotsky, **Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. **Plano de Desenvolvimento Institucional** - PDI (2010/2019). Natal, 2011.

_____. **Portaria nº 2.557/2018-R**, de 21 de Dezembro de 2018. Institui e regulamenta o Modelo de Gestão por Competências da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, 2018.

_____. **Resolução nº 025/2017-CONSAD**, de 29 de junho de 2017. Institui e regulamenta o Programa de Capacitação e Qualificação – PCQ dos servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, 2017.

_____. **Resolução nº 077/2017-CONSAD**, de 21 de dezembro de 2017. Aprova o Plano de gestão de Logística Sustentável – PLS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, 2017

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In A.S.P. Moreira & D.C. Oliveira (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social** (pp. 3-22). Goiania: AB, 2000.

ANEXO A – MÓDULOS DO CIG (Curso Inicial para Gestores)

Módulo	Unidade
Módulo I – Conhecendo a UFRN	Unidade A - Conhecimento Institucional da UFRN
	Unidade B - Administração pública (Interesse público, transparência, princípios do direito administrativo)
	Unidade C - Ética na Administração Pública
	Unidade D - Ouvidoria UFRN: um caminho para o desenvolvimento institucional
	Unidade E - Apresentação dos sistemas e suas funcionalidades para a prática da gestão
Módulo II – Planejamento da UFRN	Unidade A - Gestão Estratégica e planejamento na UFRN
	Unidade B - Gerenciamento de Projetos
	Unidade C - Gerenciamento de Processos
	Unidade D - Órgãos de Controle Internos e Externos
	Unidade E - Gestão de Riscos
Módulo III – Gestão de Pessoas na UFRN	Unidade A - Gestão Estratégica de Pessoas
	Unidade B - Qualidade de Vida no Trabalho
	Unidade C - Gestão das emoções no ambiente de trabalho
	Unidade D - Diversidade no ambiente de trabalho
	Unidade E - Convivência com a pessoa com Deficiência
	Unidade F - Assédio moral no trabalho
Módulo IV – Gestão Administrativa na UFRN	Unidade A - Gerenciamento de Orçamento e Finanças
	Unidade B - Gerenciamento de Materiais e Patrimônio na UFRN
	Unidade C - Gestão e Fiscalização de Contratos Administrativos

Unidade D - Procedimentos de Compras na UFRN

Fonte: SIGRH / UFRN

**ANEXO B - PERFIL E COMPETÊNCIAS MAPEADAS PARA CADA CATEGORIA DE GESTÃO (UFRN) -
PORTARIA Nº 613-2021-R - GESTÃO POR COMPETÊNCIAS**

PERFIL DO DIRETOR DE CENTRO

CONHECIMENTOS

CATEGORIA	CONHECIMENTOS ESPERADOS
DIRETOR(A) DE CENTRO	☐ Noções de conhecimento legal: leis, resoluções, estatutos, regimentos, procedimentos, fluxos de trabalho no âmbito da unidade de trabalho e da instituição;
	☐ Conhecer as políticas da universidade, suas diretrizes;
	☐ Conhecimento da estrutura e funcionamento da instituição;
	☐ Conhecimento de gestão acadêmica;
	☐ Noções de conhecimento jurídico e contábil;
	☐ Conhecer os sistemas informacionais internos e externos;
	☐ Conhecer sobre gestão de materiais e patrimônio
	☐ Conhecer sobre a gestão de pessoas;
	☐ Conhecer sobre a gestão de processos e projetos;
	☐ Conhecer sobre processo administrativo e disciplinar;
	☐ Conhecer sobre planejamento estratégico;
	☐ Conhecer sobre licitação e contratos.

HABILIDADES

CATEGORIA	HABILIDADES ESPERADAS
DIRETOR(A) DE CENTRO	☐ Habilidade em entender e interpretar as normas, bem como elaborar os atos administrativos;
	☐ Habilidade de conduzir, motivar equipes e de articular pessoas;
	☐ Habilidade de se comunicar e saber lidar com as informações as quais tem acesso;
	☐ Habilidade de articulação e flexibilidade, conciliando as rotinas e procedimentos do Centro com as demandas da instituição;
	☐ Habilidade Política;
	☐ Habilidade de equacionar conflitos e gerenciar as emoções;
	☐ Habilidade para gerenciar as próprias emoções;
	☐ Habilidade de gerir o tempo e a carreira;
	☐ Habilidade de conduzir reuniões;
	☐ Habilidade de planejar, acompanhar e avaliar as estratégias, processos, projetos e riscos para alcance dos resultados.
	☐ Habilidade de construir documentos, memorandos, ofícios, relatórios, planilhas, resoluções, portarias e demais atos administrativos compatíveis com a sua unidade de trabalho;
	☐ Habilidade de negociação e convencimento;

	☐ Habilidade de resolver problemas;
	☐ Habilidade de diagnosticar e planejar a formação da equipe;
	☐ Habilidade de planejar, dimensionar e avaliar as pessoas sob sua gestão;
	☐ Habilidade de definir e acompanhar objetivos, metas e indicadores para sua unidade de trabalho, alinhado com a estratégia da instituição;
	☐ Habilidade para utilização dos sistemas informacionais internos e externos;
	☐ Habilidade de escutar para responder;

ATITUDES

CATEGORIA	ATITUDES ESPERADAS
DIRETOR(A) DE CENTRO	☐ Ser comprometido com os resultados da instituição;
	☐ Ser ético;
	☐ Ter flexibilidade;
	☐ Ser imparcial;
	☐ Ser comprometido, criativo, inovador e empreendedor;
	☐ Ser assertivo;
	☐ Ser proativo
	☐ Ser colaborativo;
	☐ Ser atento;
	☐ Ter empatia;

	☐ Saber ouvir;
	☐ Saber respeitar as pessoas
	☐ Ser paciente;
	☐ Ter boa interação com as pessoas

COMPETÊNCIAS DO DIRETOR DE CENTRO

CATEGORIA: GESTÃO ADMINISTRATIVA		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas
Conhecimento Institucional	Conhecer a estrutura organizacional e entender a complexidade da administração universitária para reconhecer, compartilhar e atender os interesses e prioridades da instituição, entendendo as normas, regimentos, estatutos e as estratégias organizacionais da instituição e do Centro sob sua gestão, com especial atenção à integração com os campi do interior do estado.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Interiorização e Internacionalização
Incentivo à atividade fim	Capacidade de conhecer, incentivar, articular e favorecer os eixos de ensino, pesquisa e extensão no Centro sob sua gestão, priorizando a integração dessa tríade nas práticas de todos os níveis hierárquicos subordinados.	Ensino Pesquisa Extensão Gestão Estratégica
Distribuição de responsabilidades	Conhecer, integrar e potencializar a capacidade resolutiva dos diferentes níveis de gestão subordinados ao Centro (departamentos, coordenações, pós-graduações, entre outros), esclarecendo e estimulando a adequada divisão de tarefas e responsabilidades técnicas (ex.: designação de Assessorias Técnicas), administrativas (ex.: Designar Gestores de Ponto) e estratégicas (ex.: Designar Comissões e Grupos de Trabalho), garantindo o adequado desempenho de papéis por cada nível hierárquico na unidade sob sua gestão, evitando sobreposições, centralizações e retrabalho;	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Inovação e Tecnologia

Gestão do Tempo e Carreira	Gerenciar de maneira eficiente o uso do tempo, potencializando as atividades de gestão através da adequada alocação temporal das tarefas inerentes à direção do Centro, integrando e conciliando de forma harmônica diferentes esferas de vida com as atividades de trabalho.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas
Planejamento Estratégico	Prever, identificar e planejar ações, objetivos e metas para o Centro sob sua gestão, estabelecendo etapas exequíveis e indicadores adequados para acompanhar os resultados dos planejamentos realizados, sempre visando a otimização de recursos, equipe e a importância das ações para o Centro e para a instituição como um todo, acompanhando e avaliando a execução do plano de ação gerencial da sua unidade, verificando os resultados alcançados e comparando-os aos objetivos estabelecidos.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Inovação e Tecnologia Sustentabilidade
Gerenciamento de serviços e recursos	Capacidade de gerenciar recursos orçamentários, materiais e administrativos, criando canais e dispositivos (como assessorias técnicas) dedicados à otimização dos serviços oferecidos e à potencialização da resolutividade de problemas de diversas ordens vivenciados pelo Centro, garantindo o manejo sustentável e ambientalmente consciente desses recursos;	Gestão Estratégica Sustentabilidade Inovação e Tecnologia
Gestão de Risco	Sugerir os processos prioritários para gerenciamento dos riscos, monitorando os riscos mapeados a partir das informações fornecidas pelos gestores de riscos de forma sustentável, a partir da identificação de situações que envolvem risco e da comunicação das ações realizadas. Validar e monitorar a execução do plano de ação e dos projetos decorrentes da implementação da gestão de riscos na unidade sob sua gestão.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Sustentabilidade Inovação e Tecnologia

CATEGORIA: GESTÃO DAS RELAÇÕES		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas

Gestão de Competências	Possibilitar o desenvolvimento de pessoas, considerando as competências institucionais, articulando os mecanismos da gestão pessoas (avaliação de desempenho, levantamento de necessidade de capacitação) integrados com o desenvolvimento e desempenho profissional dos indivíduos, contribuindo efetivamente para o aperfeiçoamento das competências individuais da equipe através da oferta de oportunidades de capacitação e qualificação e do planejamento do desenvolvimento de sua equipe.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Sustentabilidade
Gestão estratégica de pessoas	Favorecer o envolvimento da equipe nas atividades do Centro, deixando claras suas expectativas através de processos, por meio do planejamento (plano de ação gerencial, plano trienal e plano individual de trabalho) e delimitação de metas, sendo ainda um deflagrador decisivo na identificação de problemas no âmbito da gestão de pessoas, selecionando alternativas, estabelecendo objetivos, definindo papéis e tarefas, estabelecendo regras e políticas potencializando e o fornecimento de instruções a sua equipe;	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Ética
Gestão Participativa e Colaborativa	Compreender e considerar os impactos de suas ações de gestão e de suas decisões sobre os diferentes entes institucionais que compõem o Centro (coordenações, departamentos, assessorias, etc.), integrando-os de maneira participativa nas decisões que envolvem a unidade, sempre considerando diferentes pontos de vista (institucional, setorial, interpessoal) para orientar as tomadas de decisão inerentes à gestão do centro;	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Sustentabilidade

Respeito à Diversidade	Praticar e incentivar o respeito institucional à diversidade de gênero, orientação sexual, etnia, credo e às pessoas com deficiências, de acordo com os princípios e valores institucionais, estimulando ações e condutas coerentes com esses princípios, fomentando a acessibilidade e o respeito à alteridade, combatendo ativamente práticas de preconceito, discriminação e violência no Centro sob sua gestão;	Ética Responsabilidade social e Cidadania Gestão de Pessoas
Mediação das Relações Interpessoais e de Trabalho	Identificar, abordar e mediar situações de conflito na unidade sob sua gestão, disponibilizando abertura e acessibilidade para os(as) servidores(as) do Centro (e alunos, quando tratar-se de demanda por eles formalizada diretamente ao Centro), mantendo com eles(as) relações cordiais, estimulando a boa convivência na unidade sob sua gestão, exercitando e incentivando o adequado manejo das emoções como parte do trabalho, e acionando outros dispositivos institucionais (PROGESP, Ouvidoria, Comissão de Ética, etc.) quando necessário.	Gestão de Pessoas Ética Cidadania e Responsabilidade
Liderança	Ter capacidade de liderança, promovendo a participação colaborativa e a valorização individual das pessoas e da manutenção de um bom ambiente de trabalho, contribuindo sempre para a coesão e resolução de conflitos interpessoais.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Comunicação
CATEGORIA: GESTÃO DAS DECISÕES		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas
Atuação Ética	Capacidade de conduzir a gestão da unidade com ética institucional, integridade pública e transparência, alinhando e aderindo aos valores, princípios e normas éticos compartilhados para a defesa e priorização do interesse público sobre os interesses privados na gestão da unidade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da instituição e promovendo ativamente a boa convivência, o respeito às diferenças e	Ética Responsabilidade social e Cidadania Gestão de Pessoas

	aos direitos humanos.	
Gestão da Inovação	Gerenciamento de ideias e inovações da unidade e instituição, se mostrando disponível para o aprendizado e utilizando a sua capacidade criativa para identificar e promover oportunidades, estratégia, recursos, governança, modelos organizacionais, processos e ferramentas, além de reestruturar procedimentos obsoletos, adequando-os à legislação e à realidade atual.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Inovação e Tecnologia
Negociação	Capacidade de facilitar a adaptação e a mudança, e de atuar como negociador, utilizando-se de sua intuição, visão sistêmica e poder de convencimento para planejar, acompanhar e avaliar a execução dos processos de trabalho, atentando-se para o ambiente, gerenciando as incertezas e riscos, valorizando ideias novas e diferentes.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Inovação e Tecnologia
Gestão Pessoal	Conhecer, identificar, compreender e gerenciar os próprios valores, emoções, padrões comportamentais e estilo de gestão, alinhando-os com os princípios da instituição e harmonizando-os com as condutas esperadas de um gestor.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética
Articulação Ético - Política	Conhecer, identificar e compreender os fatores políticos da dinâmica institucional, atentando-se para esse aspecto na seleção e/ou definição de prioridades e objetivos, e na tomada de decisões, com integridade pública, referentes à gestão da unidade, preservando os valores éticos e orientadores legais e normativos da instituição;	Ética Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Responsabilidade e Cidadania
Integridade Pública	Capacidade de alinhamento consistente e de aderência aos valores, princípios e normas éticos compartilhados para a defesa e priorização do interesse público sobre os interesses privados na gestão da unidade.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética

		Responsabilidade e Cidadania
CATEGORIA: GESTÃO DAS INFORMAÇÕES		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas
Comunicação clara e transparente	Comunicar-se de maneira clara, eficiente e transparente com todos os níveis hierárquicos superiores e subordinados ao Centro, estabelecendo mensagens claras, orientando, esclarecendo e acompanhando o trânsito de informações entre as pessoas e unidades sob sua gestão, priorizando o uso de canais institucionais oficiais como reuniões, memorandos, ofícios, circulares, e-mails institucionais, dando pleno acesso e fazendo conhecer seus conteúdos aos interessados diretos e à sociedade, quando pertinente;	Comunicação Gestão Estratégica
Compartilhamento de Práticas	Criar, incentivar e participar ativamente de espaços de compartilhamento de boas práticas de gestão, contribuindo com suas experiências e refletindo sob sua prática à luz dos fazeres de outros Diretores de Centro, de forma a compartilhar estratégias e soluções inovadoras para os desafios institucionais vivenciados nessa esfera de gestão;	Gestão Estratégica Inovação e Tecnologia Sustentabilidade

Fonte: Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) - 2016-2018.

PERFIL DO CHEFE DE DEPARTAMENTO

CONHECIMENTOS

CATEGORIA	CONHECIMENTOS ESPERADOS
CHEFE DE DEPARTAMENTO	1. Noções de conhecimento legal: leis, resoluções, estatutos, regimentos, procedimentos, fluxos de trabalho no âmbito da unidade de trabalho e da instituição;
	2. Conhecer as políticas da universidade, suas diretrizes;
	3. Conhecimento da estrutura e funcionamento da instituição;
	4. Conhecimento Acadêmico;
	5. Noções de conhecimento jurídico e contábil;
	6. Conhecer os sistemas informacionais internos e externos;
	7. Conhecer sobre gestão de materiais e patrimônio
	8. Conhecer sobre a gestão de pessoas;
	9. Conhecer sobre a gestão de processos e projetos;
	10. Conhecer sobre processo administrativo e disciplinar;
	11. Conhecer sobre planejamento estratégico;
	12. Conhecer sobre licitação e contratos.

HABILIDADES

CATEGORIA	HABILIDADES ESPERADAS
-----------	-----------------------

CHEFE DE DEPARTAMENTO	1. Habilidade em entender e interpretar as normas, bem como elaborar os atos administrativos;
	2. Habilidade de conduzir, motivar equipes e de articular pessoas;
	3. Habilidade de se comunicar e saber lidar com as informações as quais tem acesso;
	4. Habilidade de articulação e flexibilidade, conciliando as rotinas e procedimentos do departamento com as demandas da instituição.
	5. Habilidade Política;
	6. Habilidade de equacionar conflitos e gerenciar as emoções;
	7. Habilidade para gerenciar as próprias emoções;
	8. Habilidade de gerir o tempo e a carreira;
	9. Habilidade de conduzir reuniões;
	10. Habilidade de planejar, acompanhar e avaliar as estratégias, processos, projetos e riscos para alcance dos resultados.
	11. Habilidade de construir documentos memorandos, ofícios, relatórios, planilhas, resoluções, portarias e demais atos administrativos compatíveis com a sua unidade de trabalho.
	12. Habilidade de empatia, de negociação e convencimento;
	13. Habilidade de resolver problemas;
	14. Habilidade de diagnosticar e planejar a formação da equipe;
	15. Habilidade de planejar, dimensionar e avaliar a força de trabalho.
	16. Habilidade de definir e acompanhar objetivos, metas e indicadores para sua unidade de trabalho, alinhado com a estratégia da instituição;
	17. Habilidade para utilização dos sistemas informacionais internos e externos;
	18. Habilidade de escutar para responder;

ATITUDES

CATEGORIA	ATITUDES ESPERADAS
CHEFE DE DEPARTAMENTO	1. Ser comprometido com os resultados da instituição;
	2. Ser ético;
	3. Ter flexibilidade;
	4. Ser imparcial;
	5. Ser comprometido, criativo, inovador e empreendedor;
	6. Ser assertivo;
	7. Ser colaborativo;
	8. Ser proativo;
	9. Ser atento;
	10. Ter empatia;
	11. Saber ouvir;
	12. Saber respeitar as pessoas
	13. Ser paciente;
	14. Ter boa interação com as pessoas
	15. Ter envolvimento Institucional

COMPETÊNCIAS DO CHEFE DE DEPARTAMENTO

CATEGORIA: GESTÃO ADMINISTRATIVA		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas

Conhecimento Institucional	Conhecer a estrutura e o funcionamento organizacional, a história e a cultura da instituição, do centro e do departamento, assim como entender a complexidade da administração da universidade; reconhecendo, compartilhando e atendendo os interesses e prioridades da instituição, entendendo as normas, regimentos, estatutos e a estratégia da instituição e do ambiente em que está inserido.	Ensino Pesquisa Extensão Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Interiorização e Internacionalização
Conhecimento Acadêmico	Conhecer o funcionamento e os regulamentos relativos às atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito universitário.	Ensino Pesquisa Extensão Gestão Estratégica Gestão de Pessoas
Gestão do Tempo e Carreira	Gerenciar de maneira eficiente o uso do tempo, articulando com o exercício do ensino, da pesquisa e extensão, administrando recursos materiais, financeiros e tecnológicos e pessoais, potencializando as atividades de gestão através da adequada alocação temporal das atividades inerentes à gestão do departamento, integrando e conciliando de forma harmônica diferentes esferas de vida com as atividades de trabalho.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas
Planejamento Estratégico	Prever, identificar e planejar ações, objetivos e metas para o departamento sob sua gestão, estabelecendo etapas exequíveis e indicadores adequados para acompanhar os resultados dos planejamentos realizados, sempre	
	visando a otimização de recursos, equipe e a importância das ações para o departamento e para a instituição como um todo, acompanhando e avaliando a execução do plano de ação gerencial da sua unidade, verificando os resultados alcançados e comparando-os aos objetivos estabelecidos.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Inovação e Tecnologia Sustentabilidade

Gerenciamento de serviços e recursos	Capacidade de gerenciar recursos orçamentários, materiais e administrativos conforme a legislação pertinente, criando canais e dispositivos (como assessorias técnicas) dedicados à otimização dos serviços oferecidos e à potencialização da resolutividade de problemas de diversas ordens vivenciados pelo departamento, garantindo o manejo sustentável e ambientalmente consciente desses recursos.	Gestão Estratégica Sustentabilidade Inovação e Tecnologia
Gestão de Risco	Sugerir os processos prioritários para gerenciamento dos riscos, monitorando os riscos mapeados a partir das informações fornecidas pelos gestores de riscos de forma sustentável, a partir da identificação de situações que envolvem risco e da comunicação das ações realizadas. Validar e monitorar a execução do plano de ação e dos projetos decorrentes da implementação da gestão de riscos na unidade sob sua gestão.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Sustentabilidade Inovação e Tecnologia
CATEGORIA: GESTÃO DAS RELAÇÕES		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas
Gestão de Competências	Desenvolver pessoas, considerando as competências institucionais, articulando os mecanismos da gestão pessoas (avaliação de desempenho, levantamento de necessidade de capacitação) integrados com o desenvolvimento e desempenho profissional dos indivíduos, contribuindo efetivamente para o aperfeiçoamento das competências individuais da equipe através da oferta de oportunidades de capacitação e qualificação e	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Sustentabilidade
	do planejamento do desenvolvimento de seus subordinados.	

Gestão estratégica de pessoas	Induzir o envolvimento da equipe, deixando claras suas expectativas através de processos, por meio do planejamento (plano de ação gerencial e plano individual de trabalho, bem como o plano plurianual) e delimitação de metas, sendo ainda um deflagrador decisivo na definição de problemas, seleção de alternativas e estabelecimento de objetivos, definição de papéis e tarefas, estabelecimento de regras e políticas e o fornecimento de instruções a seus subordinados.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Ética
Gestão Participativa e Colaborativa	Compreender e considerar os impactos de suas ações de gestão e de suas decisões sobre os diferentes sujeitos e instâncias que compõem o departamento, integrando-os de maneira participativa nas decisões que envolvem a unidade, sempre considerando diferentes pontos de vista (institucional, setorial, interpessoal) para orientar as tomadas de decisão inerentes à gestão do departamento.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Sustentabilidade
Liderança	Ter capacidade de liderança, promovendo a participação colaborativa e a valorização individual das pessoas e da manutenção de um bom ambiente de trabalho, contribuindo sempre para a coesão e resolução de conflitos interpessoais.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Comunicação
Respeito à Diversidade	Praticar e incentivar o respeito institucional à diversidade de gênero, orientação sexual, etnia, credo e às pessoas com deficiências, de acordo com os princípios e valores institucionais, estimulando ações e condutas coerentes com esses princípios, fomentando a acessibilidade e o respeito à alteridade, combatendo ativamente práticas de preconceito, discriminação e violência no departamento sob sua gestão;	Ética Responsabilidade social e Cidadania Gestão de Pessoas
Mediação das Relações de Trabalho	Identificar, abordar e mediar situações de conflito na unidade sob sua gestão, disponibilizando abertura e acessibilidade para aos interessados e	Gestão de Pessoas

	envolvidos, mantendo com eles relações cordiais, estimulando a boa convivência na unidade sob sua gestão, exercitando e incentivando o adequado manejo das emoções como parte do trabalho, e acionando outros dispositivos institucionais (PROGESP, Ouvidoria, Comissão de Ética, etc.) quando necessário.	Ética Cidadania e Responsabilidade
CATEGORIA: GESTÃO DAS DECISÕES		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas
Atuação Ética	Capacidade de conduzir a gestão da unidade com ética institucional, integridade pública e transparência, alinhando e aderindo aos valores, princípios e normas éticos compartilhados para a defesa e priorização do interesse público sobre os interesses privados na gestão da unidade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da instituição e promovendo ativamente a boa convivência, o respeito às diferenças e aos direitos humanos.	Ética Responsabilidade social e Cidadania Gestão de Pessoas
Inovação e Criatividade	Resolver os problemas por meio da inovação e criatividade, se mostrando disponível para o aprendizado, com capacidade criativa e empreendedora para identificar oportunidades e reestruturar ou construir novos processos, serviços, cenários, métodos e ferramentas, conforme as possibilidades, necessidades e legislação.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Inovação e Tecnologia
Gestão Política	Ter capacidade política junto à comunidade em prol dos objetivos da instituição.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Inovação e Tecnologia
Negociação	Capacidade de facilitar a adaptação e a mudança, e de atuar como negociador, utilizando-se de sua intuição, visão sistêmica e poder de	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas

	convencimento, para planejar, acompanhar e avaliar a execução dos processos de trabalho, atentando-se para o ambiente, gerenciando as incertezas e riscos, considerando ainda diferentes e novas ideias.	Ética
Gestão Pessoal	Conhecer, identificar, compreender e gerenciar os próprios valores, emoções, padrões comportamentais e estilo de gestão, alinhando-os com os princípios da instituição e harmonizando-os com as condutas esperadas de um Chefe de Departamento.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética
Integridade Pública	Capacidade de alinhamento consistente e de aderência aos valores, princípios e normas éticos compartilhados para a defesa e priorização do interesse público sobre os interesses privados na gestão da unidade.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Responsabilidade e Cidadania
CATEGORIA: GESTÃO DAS INFORMAÇÕES		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas
Comunicação clara e transparente	Comunicar-se de maneira clara, eficiente e transparente com todos os níveis hierárquicos superiores e subordinados ao departamento, estabelecendo mensagens claras, orientando, esclarecendo e acompanhando o trânsito de informações entre as pessoas e unidades sob sua gestão, priorizando o uso de canais institucionais oficiais como reuniões, memorandos, ofícios, circulares, e-mails institucionais, dando pleno acesso e fazendo conhecer seus conteúdos aos interessados diretos e à sociedade.	Comunicação Gestão Estratégica
Gestão Transparente	Saber conduzir e socializar com os interessados os atos de sua gestão de forma clara e transparente.	Ética
Compartilhamento de Práticas	Criar, incentivar e participar ativamente de espaços de compartilhamento de boas práticas de gestão, contribuindo com suas experiências e refletindo sob sua prática à luz dos fazeres de outros gestores, de forma a	Gestão Estratégica
	compartilhar estratégias e soluções inovadoras para os desafios institucionais vivenciados nessa esfera de gestão;	

PERFIL DO COORDENADOR DE GRADUAÇÃO

CONHECIMENTOS

CATEGORIA	CONHECIMENTOS ESPERADOS
COORDENADOR DE GRADUAÇÃO	☐ Conhecimento legal: leis , resoluções, estatutos, projeto pedagógico do curso, diretrizes curriculares nacionais dos cursos, regimentos, procedimentos, fluxos de trabalho no âmbito da unidade de trabalho, da instituição e na instância nacional que regulamentam a educação superior.
	☐ Conhecer as políticas nacionais de educação superior, da universidade e suas diretrizes;
	☐ Conhecimento da estrutura e do funcionamento da instituição;
	☐ Conhecimento de gestão acadêmica;
	☐ Conhecer os sistemas informacionais internos e externos;
	☐ Conhecer sobre gestão de materiais e patrimônio da instituição no âmbito de sua unidade;
	☐ Conhecer sobre a gestão de pessoas;
	☐ Conhecer sobre a gestão de processos e projetos;
	☐ Conhecer sobre processo administrativo e disciplinar;
	☐ Conhecer sobre planejamento institucional;

HABILIDADES

CATEGORIA	HABILIDADES ESPERADAS
COORDENADOR DE GRADUAÇÃO	☐ Habilidade em entender e interpretar as normas, bem como elaborar os atos administrativos;
	☐ Habilidade de conduzir, motivar equipes e articular pessoas;
	☐ Habilidade de se comunicar e saber lidar com as informações as quais tem acesso;
	☐ Habilidade de articulação e flexibilidade, conciliando as rotinas e procedimentos da coordenação do curso com as demandas da instituição.
	☐ Habilidade Política Institucional;
	☐ Habilidade de equacionar conflitos e gerenciar as emoções;
	☐ Habilidade para gerenciar as próprias emoções;
	☐ Habilidade de gerir o tempo e a carreira;
	☐ Habilidade de conduzir reuniões;
	☐ Habilidade de planejar, acompanhar e avaliar as estratégias, processos, projetos e riscos para alcance dos resultados.
	☐ Habilidade de construir documentos memorandos, ofícios, relatórios, planilhas, resoluções, portarias e demais atos administrativos compatíveis com a sua unidade de trabalho.
	☐ Habilidade de negociação e convencimento;
	☐ Habilidade de identificar e resolver problemas;
	☐ Habilidade de orientação acadêmica;
	☐ Habilidade de diagnosticar e planejar a formação da equipe;

	☐ Habilidade de liderança;
	☐ Habilidade de definir e acompanhar objetivos, metas e indicadores para sua unidade de trabalho, alinhado com a estratégia da instituição;
	☐ Habilidade para utilização dos sistemas informacionais internos e externos;
	☐ Habilidade para escutar e responder.

ATITUDES

CATEGORIA	ATITUDES ESPERADAS
COORDENADOR DE GRADUAÇÃO	☐ Comprometimento com a instituição, qualidade e melhoria do curso;
	☐ Ser ético;
	☐ Ser flexível;
	☐ Ser imparcial;
	☐ Ser comprometido, criativo e inovador e empreendedor;
	☐ Ser assertivo;
	☐ Ser colaborativo;
	☐ Ser atento;
	☐ Ter empatia;
	☐ Saber ouvir;
	☐ Saber respeitar as pessoas;
	☐ Ser paciente;
	☐ Ter boa interação com as pessoas.

COORDENADOR(A) DE GRADUAÇÃO
CATEGORIA: GESTÃO ADMINISTRATIVA

COORDENADOR(A) DE GRADUAÇÃO CATEGORIA: GESTÃO ADMINISTRATIVA		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas
Conhecimento Institucional	Conhecer a estrutura organizacional e entender a complexidade da administração universitária para reconhecer, compartilhar e atender os interesses e prioridades da instituição, entendendo sua história, estrutura física, normas, regimentos, estatutos, estratégias organizacionais e políticas institucionais.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Interiorização e Internacionalização
Incentivo à atividade fim	Capacidade de conhecer, incentivar, articular e favorecer os eixos de ensino, pesquisa e extensão na graduação sob sua gestão, priorizando a gestão pedagógica do ensino e a integração dessa tríade nas práticas.	Ensino Pesquisa Extensão Gestão Estratégica

Distribuição de responsabilidades	Conhecer, integrar e potencializar a capacidade resolutiva dos técnicos administrativos e bolsistas sob sua gestão, bem como aos vice-coordenadores, núcleos docentes estruturantes e colegiados de cursos, esclarecendo e estimulando a adequada divisão de tarefas e responsabilidades técnicas, administrativas e estratégicas, garantindo o adequado desempenho de papéis de cada unidade sob sua gestão, evitando sobreposições, centralizações e retrabalho; além disso, reforçar a realização das atividades atribuídas aos orientadores acadêmicos, monitorando a efetividades dessas atividades.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Inovação e Tecnologia
Gestão do Tempo e Carreira	Gerenciar de maneira eficiente o uso do tempo, potencializando as atividades de gestão através da adequada alocação temporal das tarefas inerentes à coordenação de curso de graduação, integrando e conciliando as diferentes esferas de vida com as atividades de trabalho.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas
Planejamento Institucional	Prever, identificar e planejar ações, objetivos e metas para a coordenação sob sua gestão, articulando as diversas variáveis envolvidas, sincronizando adequadamente os prazos das ações com os prazos estabelecidos nos sistemas informatizados, estabelecendo etapas exequíveis e indicadores adequados para acompanhar e avaliar os resultados das ações realizadas, sempre visando a otimização da melhoria acadêmica do curso e desempenho dos docentes.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Inovação e Tecnologia Sustentabilidade

Gerenciamento de serviços e recursos	Capacidade de gerenciar recursos materiais e administrativos, com vistas à melhoria da qualidade do curso de graduação.	Gestão Estratégica Sustentabilidade Inovação e Tecnologia
Conhecimento dos processos de trabalho	Conhecer a rotina de trabalho e os processos inerentes à coordenação do curso de graduação, bem como as diretrizes regulamentadoras (ex. normas, regimentos, estatutos).	Gestão Estratégica
Gestão acadêmica	Conhecer a estrutura do curso, o projeto pedagógico e as necessidades de ofertas de componentes curriculares para implementar melhorias acadêmicas e auxiliar o bom desempenho	Ensino Pesquisa Extensão

	dos docentes no curso. Capacidade de realizar um bom planejamento acadêmico e promover a atualização do projeto pedagógico do curso alinhados aos interesses, normas e diretrizes da educação superior no âmbito institucional e nacional.	
Conhecimento dos sistemas informatizados	Saber utilizar e conhecer os sistemas informatizados em que se dão os processos de trabalho (SIGAA, SIGRH e SIPAC), entendendo suas funcionalidades e modo de acompanhamento dos registros necessários à atividade da coordenação de curso de graduação.	Inovação e Tecnologia
CATEGORIA: GESTÃO DAS RELAÇÕES		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas

Gestão de Competências	Desenvolver pessoas, considerando as competências institucionais, articulando os mecanismos da gestão de pessoas (avaliação de desempenho, levantamento de necessidade de capacitação) integrados com o desenvolvimento e desempenho profissional dos indivíduos, contribuindo efetivamente para o aperfeiçoamento das competências individuais da equipe através da oferta de oportunidades de capacitação e qualificação e do planejamento do desenvolvimento da sua equipe.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Sustentabilidade
Gestão estratégica de pessoas	Induzir o envolvimento da equipe nas atividades da Coordenação, deixando claras suas expectativas através de processos, por meio do plano gerencial da unidade e delimitação de metas, sendo ainda um deflagrador decisivo na identificação de problemas no âmbito da gestão de pessoas, selecionando alternativas, estabelecendo	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Ética

	objetivos, definindo papéis e tarefas, estabelecendo regras e políticas potencializando o fornecimento de instruções a sua equipe.	
Gestão democrática	Compreender e considerar os impactos de suas ações de gestão e das decisões do(a) coordenador e do colegiado, sobre os diferentes entes institucionais, como os docentes do curso e técnicos administrativos, integrando-os de maneira participativa nas decisões que envolvem a unidade, considerando as diferentes realidades e pontos de vista (institucional, setorial, interpessoal) para orientar ou flexibilizar as tomadas de decisão inerentes à gestão da coordenação;	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Sustentabilidade

Respeito à Diversidade	Praticar e incentivar o respeito institucional à diversidade de gênero, orientação sexual, etnia, credo, opinião política e às pessoas com dificuldades educacionais especiais e com deficiências, de acordo com os princípios e valores institucionais, estimulando ações e condutas coerentes com esses princípios, fomentando a acessibilidade e combatendo ativamente práticas de preconceito, discriminação e violência no âmbito das atividades relacionadas a graduação sob sua gestão.	Ética Responsabilidade social e Cidadania Gestão de Pessoas
Mediação das Relações Interpessoais e de Trabalho	Identificar, abordar e mediar situações de conflito na unidade sob sua gestão, disponibilizando abertura e acessibilidade para os(as) servidores(as), bolsistas e docentes mantendo com eles(as) relações cordiais, estimulando a boa convivência na unidade sob sua gestão, exercitando e incentivando o adequado manejo das emoções como parte do trabalho, e acionando outros dispositivos	Gestão de Pessoas Ética Cidadania e Responsabilidade

	institucionais (Chefia de departamento, PROGESP, Ouvidoria, Comissão de Ética, etc.) quando necessário.	
Atendimento aos docentes	Realizar os atendimentos aos docentes com acolhimento adequado às suas demandas, realizando escuta de qualidade, fornecendo informações claras e adequadas, de acordo com as normas, regimentos e demais documentos regulamentadores, promovendo a resolução de problemas e realizando as orientações e os encaminhamentos adequados quando necessário.	Ética Responsabilidade social e Cidadania Ensino Pesquisa Extensão
Liderança	Ter capacidade de liderança, promovendo e fomentando a participação colaborativa e a valorização individual das pessoas e a manutenção de um bom ambiente de trabalho, contribuindo sempre para a melhoria acadêmica e coesão e resolução de conflitos interpessoais.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Comunicação

CATEGORIA: GESTÃO DAS DECISÕES		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas
Atuação Ética	Capacidade de conduzir a gestão da unidade com ética e transparência, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da instituição e promovendo ativamente a boa convivência, o respeito às diferenças e aos direitos humanos.	Ética Responsabilidade social e Cidadania Gestão de Pessoas
Inovação e Criatividade	Resolver os problemas por meio da inovação e criatividade, se mostrando disponível para o aprendizado e utilizando a sua capacidade criativa (empreendedora) para identificar oportunidades e reestruturar procedimentos obsoletos, adequando-os à legislação e à realidade atual.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Inovação e Tecnologia
Negociação	Capacidade de facilitar a adaptação e a mudança, e de atuar como negociador, utilizando-se de sua intuição, visão sistêmica e poder de convencimento para planejar, acompanhar e avaliar a execução dos processos de trabalho, atentando-se para o ambiente, gerenciando as incertezas e riscos, valorizando ideias novas e diferentes.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Comunicação Inovação e Tecnologia

Gestão Pessoal	Conhecer, identificar, compreender e gerenciar os próprios valores, emoções, padrões comportamentais e estilo de gestão, alinhando-os com os princípios da instituição e harmonizando-os com as condutas esperadas de um Coordenador de curso.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética
Integridade Pública	Capacidade de alinhamento consistente e aderência aos valores, princípios e normas éticos compartilhados para a defesa e priorização do interesse público sobre os interesses privados na gestão da unidade.	Gestão Estratégica Gestão de Pessoas Ética Responsabilidade e Cidadania
CATEGORIA: GESTÃO DAS INFORMAÇÕES		
Competências Gerenciais	Descrição	Competências Institucionais Relacionadas
Comunicação clara e transparente	Comunicar-se e incentivar a comunicação de maneira clara e eficiente com todos os níveis hierárquicos, estabelecendo mensagens claras, orientando e acompanhando o trânsito de informações entre as pessoas e unidades com as quais se comunica, tendo especial atenção à comunicação voltada aos e entre docentes e , priorizando o uso de canais institucionais oficiais como reuniões, memorandos, ofícios, circulares, e-mails institucionais;	Comunicação Gestão Estratégica
Compartilhamento de Práticas	Criar, incentivar e participar ativamente de espaços de compartilhamento de conhecimentos e boas práticas de gestão, contribuindo com suas experiências e refletindo sob sua prática à luz dos fazeres de outros Coordenadores, de forma a compartilhar estratégias e soluções inovadoras para os desafios institucionais vivenciados nessa esfera de gestão.	Gestão Estratégica Inovação e Tecnologia Sustentabilidade

Fonte: Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) - 2016-2018.