

A Gestão Pública na visão dos

Técnicos Administrativos

em educação das Universidades Públicas e Institutos Federais

organizadores:

Adelmária Ione dos Santos

Anderson Luis da Paixão Café

Elisângela André de Oliveira Chaves

Jacqueline de Castro Rimá

Kátia Andréa Silva da Costa

Michel Goulart da Silva

Reinaldo Pereira de Aguiar

Roberto da Anunciação

Silvia Regina Ackermann

servidor

MUDANÇA

MOTIVAÇÃO IFES

capacitação

artigo carreira

ADMINISTRAÇÃO

vencimento

inovação título

ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS

progressão NÍVEL

PROFISSIONAL poder cargos

concurso

organização

CURRÍCULO

certificação ATRIBUIÇÕES

federal PLANEJAMENTO tarefas

REQUISITOS
instituições

desenvolvimento

**A Gestão Pública na visão dos
Técnicos Administrativos em Educação
das Universidades Públicas e
Institutos Federais**

**Adelmária Ione dos Santos
Anderson Luis da Paixão Café
Elisângela André de Oliveira Chaves
Jacqueline de Castro Rimá
Kátia Andréa Silva da Costa
Michel Goulart da Silva
Reinaldo Pereira de Aguiar
Roberto da Anunciação
Silvia Regina Ackermann
(Organizadores)**

**A Gestão Pública na visão dos Técnicos
Administrativos em Educação das
Universidades Públicas e Institutos
Federais**

Digital Books

São Paulo/SP

2014

Copyright © 2014 dos Organizadores

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

EQUIPE TÉCNICA

Revisão de Texto

Maria Denise de Sousa Nóbrega
Érica Brito de Santana Ferreira
Kaline Maria Machado Ferreira

Normalização Técnica

Anderson Luis da Paixão
Adelmária Jone dos Santos

Capa

Amanda Gabrielly Régis de Freitas

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

35(81)
G323

A gestão pública na visão dos técnicos administrativos em educação das Universidades Públicas e Institutos Federais, Volume 1 [Livro eletrônico] / Adelmária Ione dos Santos (Org.).[et al.]. – São Paulo: DigitalBooks, 2014.

2,12 mb - 126 f. : il
Edição revisada
ISBN 978-85-8414-016-9

1. Técnicos administrativos em educação – Gestão publica – Brasil. 2. Gestão pública – Universidades públicas - Brasil. 3. Gestão pública – Institutos federais - Brasil. 4. Técnicos administrativos em educação. I. Santos, Adelmária Ione dos, org. II. Título.

CDU

Os Organizadores e Autores deste livro têm a honra de dedicá-lo para toda a sociedade brasileira, indistintamente, mas, em especial aos educadores (docentes e técnicos administrativos) e educandos das Universidades Públicas e Institutos Federais em Educação.

“A vida pública é uma doação”

José de Alencar

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7-10
1 DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA À EXTENSÃO TECNOLÓGICA: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE <i>Michel Goulart da Silva; Silvia Regina Ackermann</i>	11-24
2 O QUE DISTANCIA O EDUCANDO DA LITERATURA? <i>Rosineide Tertulino de Medeiros Guilherme</i>	25-36
3 VALORES E MOTIVAÇÃO UMA: ANÁLISE NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE <i>Necéssio Adriano Santos</i>	37-48
4 A AMPLIAÇÃO DO FAZER DO ASSISTENTE SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO <i>Fabricia Dantas de Souza; Janaina Maria da Silva Holanda</i>	49-58
5 ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO: UM INIMIGO INVISÍVEL DA GESTÃO PÚBLICA <i>Ayalla Oliveira Chaves</i>	59-69
6 A VALORIZAÇÃO DO SERVIDOR PELA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NOS ATOS DISCRICIONÁRIOS DE REMOÇÃO E REDISTRIBUIÇÃO <i>Diego Armando Maradona Soares de Oliveira; Reinaldo Pereira de Aguiar</i>	70-77
7 O PROJETO DOM HELDER CÂMARA E SEU IMPACTO NA RENDA DAS FAMÍLIAS DA COMUNIDADE DE SOMBRAS GRANDES E MILAGRES: UM ARRANJO INSTITUCIONAL QUE DEU CERTO <i>Rosane Fernandes de Sousa Gurgel</i>	78-90
8 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA <i>Antonio Gilberto Martins da Costa; Antonio Wilton de Moraes Junior; Daironne Kadídio Martins Holanda Rosário</i>	91-102
9 CIÊNCIA PARA TODOS NO SEMIÁRIDO POTIGUAR: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FOMENTADORA DO USO DA METODOLOGIA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Cristiane de Carvalho Ferreira Lima; Natália Rocha Celedônio</i>	103-111
10 CONSUMO, CIDADANIA E UNIVERSIDADE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO <i>Danielle Pena de Oliveira – UFPE/PE</i>	112-121
SOBRE OS ORGANIZADORES	122-123

PREFÁCIO

A consciência dos direitos republicanos por parte do cidadão, o tratamento da coisa pública pela sociedade visando garantir o exercício da cidadania dentro do Estado é fator primordial que permeia a construção desta obra, na qual a visão do servidor público que atua na carreira técnico-administrativa em educação reflete sobre a capacidade do Estado em se fazer dependente da qualidade da administração pública por ele praticada para a legitimação do governo vigente e os seus reflexos na carreira pública a que pertencemos.

Todos nós, parceiros, quando de causas comuns, unimo-nos, cooperamos e colaboramos, construímos juntos, mesmo que não trilhemos a jornada ao mesmo tempo e partindo do mesmo lugar. Nem sempre os parceiros têm a mesma visão de mundo, nem de modo de fazer. Mas se unem por compartilhar os mesmos valores, as mesmas crenças, os mesmos sonhos. Desta feita, em respeito aos valores éticos, às pessoas, à comunidade e ao meio ambiente (este em sentido *latu sensu*), refletimos todos sobre a tentativa de consolidação da imagem cidadã do Estado, o que significa construir espaços de diálogo público que promovem e ampliam as fronteiras da cidadania, com o aumento dos serviços sociais, inclusive entre os quais mais importantes encontra-se a Educação, da qual participamos cada um de acordo com suas especificidades e cargos, para sua expansão com eficiência e qualidade.

Para nós, o livro: **A Gestão Pública na visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais**, conta uma história de parceiros que se dedicam ao mesmo amor, à mesma causa, aos mesmos objetivos, com o mesmo empenho, tenacidade, esperança, crença no futuro. No caso, dos conhecimentos que este livro nos proporciona, vemos a dedicação e o amor de técnicos administrativos que amam a educação e acreditam nela, como base fundamental para transformar o mundo em um local bom para todos os que nele habitam.

São dez os capítulos, cada um contando uma história. O que as une, no mesmo fio da meada é a compreensão do que, e do como, a educação muda as pessoas e o mundo ao seu redor.

O **CAPÍTULO 1: Da extensão universitária à extensão tecnológica: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com a sociedade de Michel Goulart da Silva – IFC / SC e Silvia Regina Ackermann – IFES / ES**, temos a

reconstrução da história da extensão e principalmente da extensão tecnológica. É um longo e prazeroso passeio, pelo mundo da extensão, até vermos as conclusões de que a extensão deve ser vista como forma de diálogo com a sociedade, um canal de duas vias por onde ao mesmo tempo flui o conhecimento, o enviado e o recebido, as demandas da sociedade e as respostas a ela.

O CAPÍTULO 2: O que distância o educando da literatura? Rosineide Tertulino de Medeiros Guilherme – UFERSA/RN, faz reviver um problema angustiante para os educadores: todos sabem que a literatura é importante literatura para o desenvolvimento intelectual. Mas como lidar com o *desinteresse dos discentes? O que tem levado o educando a ter aversão pela literatura?* As conclusões a que a autora chega deve nos fazer refletir sobre as nossas práticas como educadores e a nossa responsabilidade como condutores de processos de aprendizagem.

O CAPÍTULO 3: Valores e Motivação uma Análise no Instituto Federal de Sergipe, de Necéssio Adriano Santos – IFS/SE, traz um desafio. Afinal, o que é motivação, satisfação e como estão imbrincados com valores? São respostas para estas questões que o artigo nos dá. Ela enfatiza o que há muito a literatura aponta. Ter valores, motivação para o trabalho e estar satisfeitos com o que fazemos são impulsionadores para auxiliar a satisfação e a motivação do outro.

O CAPÍTULO 4: Serviço Social em ação: ampliação do fazer do Assistente Social na UFERSA, de Fabricia Dantas de Souza – UFERSA/RN e Janaina Maria da Silva Holanda – UFERSA/RN, fala da dificuldade do reconhecimento do papel do serviço social e da necessidade da implantação de novas frentes de trabalho, como um caminho seguro para o fortalecimento da profissão e para o não esquecimento da sua importância para a luta pela emancipação do cidadão, pela garantia de direitos iguais, respeitando as diferenças.

O CAPÍTULO 5: Assédio moral no trabalho: um inimigo invisível da gestão pública, Ayalla Oliveira Chaves – IFBAIANO/BA, inicialmente nos recorda tristes momentos da sociedade brasileira, quando imperava as relações de poder e medo, como uma forma de subjugar e calar. No decorrer do texto, ela conta a trajetória de luta, que continua e deve ser constante, para a preservação do respeito humano, social e profissional, bem como da dignidade das pessoas, nas relações de trabalho.

O CAPÍTULO 6: A Discricionariedade da Administração Pública nos atos de Remoção e Redistribuição, e a Valorização do Servidor Público de Diego Armando Maradona Soares de Oliveira – UFERSA/RN e Reinaldo Pereira de Aguiar – UNILAB/BA, podemos analisar as possibilidades que um gestor tem para tomar decisão,

quando de remoção ou redistribuição do servidor público.

O CAPÍTULO 7: O Projeto Dom Helder Câmara e seu impacto na renda das famílias da Comunidade de Sombras Grandes e Milagres – Um arranjo institucional que deu certo, de Rosane Fernandes de Sousa Gurgel – UFERSA/RN, narra a trajetória de um projeto, que junta cooperação, solidariedade, profissionalismo e competências e provou que mesmo em condições aparentemente improváveis é possível mudar a forma de pensar e a forma de agir de uma comunidade, criando uma nova realidade social.

O CAPÍTULO 8: Avaliação de desempenho: um estudo de caso realizado na Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA, de Antonio Gilberto Martins da Costa – UFERSA/RN, Antonio Wilton de Moraes Junior – UFERSA/RN e Daironne Kadídio Martins Holanda Rosário – UFERSA/RN, conta como a organização enfrenta o desafio de avaliar o desempenho dos servidores e de transformar as informações em ações concretas. O artigo chama a atenção para o fato de que o processo de avaliar o desempenho deve ser visto como um instrumento de gestão de pessoas.

O CAPÍTULO 9: Ciência para Todos no Semiárido Potiguar: A extensão universitária como fomentadora do uso da metodologia científica na educação básica, de Cristiane de Carvalho Ferreira Lima – UFERSA/RN e Natália Rocha Celedônio – UFERSA/RN, descreve os resultados de um projeto de extensão que transforma muitas vidas, demonstrando a vitalidade e a essência da extensão. Os autores reforçam a ideia da extensão como uma via de mão dupla em relação ao conhecimento: é impossível ensinar sem aprender. A narrativa traz a certeza de que é possível resgatar a ideia de que ciência se faz com pesquisa, com vontade, tenacidade e em grupo.

O CAPÍTULO 10: Consumo, cidadania e universidade, de Danielle Pena de Oliveira – UFPE/PE, somos desafiados a refletir sobre uma inquietante pergunta quando pensamos na universidade como um local que auxilia a formar cidadãos: **de que tipo de cidadão a sociedade realmente precisa?** Danielle discorre sobre o consumismo e questiona: precisamos consumir tanto? O que consumimos? A universidade pode formar cidadãos dispostos a resistir ao chamado da sociedade de consumo?

Nas linhas desta obra, percebe-se a visão de nossos companheiros autores sobre como o serviço público é aquilo que o poder público oferece a seu povo, e, portanto, é fundamental que cada servidor, naquilo que lhe couber, seja preparado para atender as expectativas da sociedade para a qual presta serviço, da melhor forma possível, pois assim o Estado estaria fornecendo o seu melhor àquela que é sua mantenedora e sua finalidade maior: a sociedade que o institui e o legitima.

Logo, a concreta realização de um novo modelo de gestão pública conforme pretendido após a constituição da Carta Magna de 1988 no Brasil, para tornar o Estado mais eficiente, tem em seus aspectos a orientação da ação voltada para o cidadão, enfatizando e apresentando resultados, focando nas demandas da população, deixando de se preocupar com controles prévios dos procedimentos e se concentrar na gestão capaz de atender às demandas dos cidadãos. Aqui há uma via de mão dupla: é preciso que o Estado forneça através de sua política e administração pública os meios para que o seu servidor preste serviços de excelência, assim como o servidor público reflita sobre a sua prática profissional no âmbito de sua atuação, principalmente valorizando e percebendo o valor de seu trabalho e reflexão para a sociedade.

Finalizando a apresentação do livro, fazemos um convite: saboreie cada um dos capítulos. Acompanhar o desenrolar do fio da meada traz a certeza de que é possível repensar a universidade à que nos dedicamos, nos tornar mais humanos e mais conscientes do nosso papel junto à sociedade.

Profª Drª Maria Aparecida da Silva¹

Esp. Kátia Andréa Silva da Costa²

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB (CE)
Graduada em Administração Pública pela Escola Superior de Novos Negócios (ESAN-SP)
Mestrado em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP)
Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (SC)

² Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Licenciada em Letras – Português/Inglês (UFMS) e Bacharel em Direito (UFMS)
Especialista em Tecnologias na Educação (PUC/RJ) e Planejamento e Tutoria em Educação à Distância (UFMS)

DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA À EXTENSÃO TECNOLÓGICA: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE

*Michel Goulart da Silva³
Silvia Regina Ackermann⁴*

INTRODUÇÃO

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede de EPCT) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante denominados Institutos Federais, colocou em debate muitas questões que perpassam aspectos legais, administrativos, pedagógicos e operacionais dessas instituições, dentre as quais está a construção de uma identidade para a extensão na Educação profissional. Cabe lembrar que, embora as atividades de pesquisa e extensão já ocorressem na maior parte dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), apenas com a promulgação da Lei nº 11.892/08 ficou estabelecida a obrigatoriedade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável na educação profissional⁵.

Instituídos pela Lei nº 11.892/08, a Rede Federal de EPCT⁶ e os Institutos Federais são definidos como: “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2008). Essas novas instituições têm como características a verticalização do ensino, a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, como o ensino médio e o superior, bem como a educação de jovens e adultos e mesmo a pós-graduação com foco nos conhecimentos técnicos e tecnológicos.

³ Doutorando em História (UFSC). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC/SC.

⁴ Doutora em Sociologia (UFSCar). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES/ES

⁵ Otranto (2010) afirma que a Lei nº 11.892/08, faz parte de um conjunto de medidas normativas que dão suporte ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, por sua vez, compõe o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

⁶ Conforme a Lei nº 11.892/08 fazem parte da Rede Federal de EPCT os Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

O objetivo deste artigo é apontar elementos para a discussão acerca da extensão nos Institutos Federais, na medida em que eles apresentam características distintas das universidades, que possuem uma maior trajetória no que se refere a políticas de extensão.

Inicialmente, faz-se uma aproximação com a história das instituições de educação profissional, para, então, problematizar as diferentes interpretações de que o conceito de extensão, ligado ao espaço universitário, revestiu-se ao longo do tempo. Por fim, após a apresentação da extensão na Lei nº 11.892/08, discute-se o documento denominado “Extensão Tecnológica” que será analisado tendo como parâmetro a história da extensão universitária. Para tanto, utilizou-se como base o documento sobre extensão produzido pelo Fórum de Extensão da Rede Federal de EPCT (Forproext) e pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de EPCT (Conif).

Das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais

Cada uma das instituições que formaram os Institutos Federais possui um percurso próprio, ainda que a maior parte tenha a sua origem nas Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs). Foi no governo de Nilo Peçanha, em 1909, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que 19 EAAs foram criadas. As escolas estavam sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e compunham o primeiro sistema educacional de abrangência nacional. O objetivo dessas instituições era fornecer conhecimentos técnicos que permitissem aos filhos das classes trabalhadoras aprender um ofício que lhes garantisse a subsistência (CUNHA, 2005).

Embora com importância variável no contexto regional em que foram instaladas, as EAAs atravessam as décadas de 20 e 30 e são transformadas em Liceus Industriais em 1937, mesmo ano em que Getúlio Vargas decretava o Estado Novo. A mudança do nome foi acompanhada por uma expansão do número de escolas, mas a organização do ensino industrial continuava bastante precária e a realidade das EAAs caracterizava-se pela baixa qualidade de ensino e pelo alto índice de evasão, situação que perdurou até fins de 1941 (CUNHA, 2005).

O ano seguinte foi marcado pela promulgação da Lei Orgânica do Ensino. A partir de então, o ensino industrial (agora considerado de nível médio) foi dividido em ciclos: o primeiro era reservado ao ensino industrial básico, de mestria, artesanal e de aprendizagem, e o segundo, ao ensino técnico e pedagógico (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

No bojo dessas transformações, os Liceus Industriais ganharam um novo nome:

Escolas Industriais e Técnicas. É possível perceber que, paulatinamente, o modelo assistencialista que caracterizava as EAAs desde a sua origem começa a ser deixado para trás, dando lugar a um modelo que buscava a formação de técnicos de nível médio para a constituição de mão de obra para as indústrias. Em 1959, essas escolas passaram à categoria de autarquia e foram chamadas Escolas Técnicas Federais.

Embora gestado durante a década de 60, foi apenas nos anos seguintes que o processo de “cefetização” das Escolas Técnicas Federais teve início. Conforme Campello (2007), a Lei nº 6.545/78, que cria os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), estabelece o deslocamento da atuação dessas instituições do ensino médio técnico para o ensino superior. Assim, os primeiros Cefets (Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro) lançaram cursos de graduação plena na área de Engenharia (Engenharia Industrial). Ramos (2007) salienta que a especificidade desse curso não era o menor tempo de duração, mas o foco predominantemente prático, voltado para a gestão de processos industriais. Conforme Campello (2007) esperava-se que a instituição do ensino superior nos Cefets, caracterizados pela formação de tecnólogos, fosse capaz tanto de diminuir o número de candidatos às universidades como de formar força de trabalho para as indústrias, dentro da política desenvolvimentista do período ditatorial.

Essa intenção tornou-se mais evidente com o Decreto nº 87.310/82, que direciona a atuação dos Cefets para a formação de tecnólogos e carreiras curtas na área de tecnologia. Mas, na prática, o que aconteceu foi a coexistência de duas escolas: a escola técnica com seus cursos integrados ao ensino médio e uma faculdade de Engenharia, com cursos de graduação e pós-graduação (CAMPELLO, 2007). Por outro lado, o processo de “cefetização” da década de 90 teve características distintas:

A concepção que presidiu essa transformação foi dada pela reforma da educação profissional. A visão de subsistema de educação profissional é a característica básica da política de 'cefetização' dos anos 1990. As escolas técnicas, sua estrutura, como escolas, mas também sua estrutura como sistema, formado por uma rede de escolas, com prédios, metodologia e projetos pedagógicos semelhantes, foi colocada a serviço da implantação da política de reforma da educação profissional dos anos 1990 e do seu objetivo de constituição de um subsistema paralelo e complementar ao sistema de ensino (CAMPELLO, 2007, p. 8).

Entre 1997 e 2002, todas as Escolas Técnicas Federais e dez Escolas Agrotécnicas foram transformadas em Cefets. Assim, diferentemente da década de 70, a reforma educacional dos anos 90 trazia para as novas instituições a incumbência de ofertar cursos curtos de formação profissional, que dispensavam escolaridade prévia e tinham como objetivo a qualificação e a atualização dos trabalhadores. Outra característica marcante dessa

transformação foi o aumento da variedade dos cursos ofertados e a sua relação com o atendimento das demandas locais, que orientava a construção da identidade político-pedagógica de cada Cefet. Como resultado desse processo, a educação profissional acabou voltando a ser direcionada aos “pobres e desvalidos da sorte” (CAMPELLO, 2007).

Se a transformação em Universidade Tecnológica parecia ser o futuro dos Cefets, a criação dos Institutos Federais veio alterar esse caminho.⁷ Cabe salientar que tal mudança, embora opcional, não foi isenta de conflitos.⁸ Otranto (2010), em pesquisa realizada em 2007, com o objetivo de conhecer o processo que subsidiou a decisão dessas instituições sobre a adesão aos Institutos Federais, salienta que o processo foi pontuado, na maioria dos casos, por desconfiança à proposta governamental (especialmente entre as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas vinculadas às Universidades).⁹ Os Cefet-MG e Cefet-RJ recusaram o convite, argumentando que seria um retrocesso, e continuaram almejando a transformação em Universidade Tecnológica. Contudo, para a maior parte dos Cefets, a adesão significou a possibilidade de iguais condições de crescimento e reconhecimento, além de garantir um papel de destaque entre as outras instituições que aderiram ao Instituto Federal, por possuírem uma estrutura mais próxima ao modelo proposto (OTRANTO, 2010).

As diferentes faces da extensão: um percurso histórico

Para que se compreenda a extensão na Rede Federal de EPCT, há necessidade de dialogar com a história da extensão universitária. Esse conceito encontrou, ao longo das últimas décadas, muitas interpretações. Para Saviani (1987, p. 48), extensão significa a articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde por meio do ensino não fiquem restritos apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular e que integram determinado curso. Saviani (1987, p. 48) entende que “[...] cabe à universidade socializar seus

⁷ Conforme Otranto (2010), a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) foi resultado de um longo processo concretizado no governo Lula da Silva, o que permitiu a manutenção da UTFPR. Dois Cefets que almejavam a transformação em Universidade Tecnológica tiveram seus objetivos negados (Cefet-RJ e Cefet-MG).

⁸ Otranto (2010) afirma que a ação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) tornou-se, durante o processo, mais persuasiva, sinalizando que a recusa à proposta significaria o enfrentamento de dificuldades no que se refere a recursos financeiros e capacitação/ampliação do corpo docente. De todo modo, a adesão ao Instituto Federal era opcional e aconteceu por meio da chamada pública MEC/Setec n° 002/2007.

⁹ A amostra da pesquisa foi composta por 35 instituições de educação profissional: 15 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 9 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), e 11 Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EV), abrangendo todas as regiões do Brasil, em 20 Estados da Federação (OTRANTO, 2010).

conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade”.

Esse conceito de extensão dialoga com os debates realizados no contexto da abertura política, na década de 1980, quando, segundo Nogueira (2005, p. 11), diferentes segmentos “[...] passaram a discutir a universidade enquanto instituição pública, cobrando dela o seu compromisso com setores menos favorecidos da população”. Nessa discussão, de acordo com Nogueira, a extensão foi resgatada como um meio pelo qual a universidade cumpriria sua função social, o que significava entendê-la como o instrumento que possibilitaria tanto a democratização do conhecimento produzido e ensinado na universidade como o atendimento às demandas mais urgentes da população. Por outro lado, a extensão se constituiria em uma forma privilegiada “[...] por meio da qual a universidade avalia e submete à avaliação da sociedade o conhecimento que produz pelo confronto com situações concretas” (NOGUEIRA, 2005, p. 11).

Na última década, com a articulação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, consolidou-se uma formulação em que a extensão é vista como um “trabalho social” e não como “mera prestação de serviço”. Nesse sentido, entende-se extensão como “[...] trabalho social porque é uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam à transformação social”. Esse trabalho,

[...] pressupõe a participação tanto da Universidade como da sociedade organizada por meio de movimentos sociais, sindicatos, associações, etc., em que a busca de objetos de Pesquisa, para realizar a construção do conhecimento novo ou para reformular verdades existentes, resulta de acordos entre as partes interessadas (TAVARES, 2001, p. 79).

Esta última concepção de extensão se diferencia das anteriores pelo fato de pressupor uma relação dialógica entre a sociedade e a universidade. Nas primeiras, tratava-se de levar ao público externo o conhecimento produzido dentro da universidade, de tal forma a responder às necessidades da comunidade. Na última concepção, contudo, procura-se encarar a extensão não apenas como algo que transforma a sociedade, a partir de conhecimentos produzidos na universidade, mas também como algo que influencia ou até mesmo pode transformar o espaço universitário.

Essas concepções de extensão elaboradas nas últimas décadas expressam a história e a prática da extensão no Brasil e em outros países, desde o século XIX. Para Nogueira (2005), a extensão universitária surgiu na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, vinculando-se

à ideia de “educação continuada” de adultos, voltada à população que não se encontrava na universidade. Outros países vivenciaram essa experiência das “universidades populares”, como Alemanha, França, Bélgica e Itália. Nas universidades estadunidenses, por outro lado, registraram-se atividades de extensão que se caracterizavam pela prestação de serviços em áreas rurais e urbanas.

No Brasil, uma das primeiras experiências de extensão foi a Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo, inaugurada em 1912 (CUNHA, 1978). Nogueira (2005) afirma que, na Universidade Popular eram ministrados cursos gratuitos abertos à população em geral. Essa experiência de extensão “[...] caracteriza-se por não constituir uma unidade com corpos discente e docente próprios, e ter como principal atividade a promoção de conferências e cursos gratuitos, abertos à população interessada” (SOUSA, 2000, p. 87).

Na década de 1920, começou a se desenvolver no País outro modelo de extensão. Na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (hoje Universidade Federal de Viçosa), em Minas Gerais, criada em 1926, desde os seus primeiros anos de funcionamento, foram realizadas atividades de extensão voltadas para a prestação de serviços na área rural, levando assistência técnica aos agricultores. Na mesma perspectiva, a Escola Agrícola de Lavras (hoje Universidade Federal de Lavras), também em Minas Gerais, criou, em 1924, o Serviço de Propaganda Agrícola, que “[...] visava levar instrução agrícola ao fazendeiro e sua família, [por meio de] [...] publicações, correspondências e consultas, visitas às propriedades rurais, cooperações em experiências agrícolas, e campanhas abordando problemas da agricultura e da pecuária” (NOGUEIRA, 2005, p. 17).

Segundo Nogueira (2005), a primeira referência legal à extensão universitária pode ser encontrada no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, também chamado de Estatuto das Universidades Brasileiras. Na exposição de motivos do referido documento, afirmava o ministro Francisco Campos:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível da cultura geral do povo (BRASIL, 1931).

Nessa concepção exposta pelo decreto, a extensão universitária deveria “[...] exercer influência sobre a sociedade, elevando o nível cultural do povo”, sendo a extensão “[...] o mecanismo através do qual isso se processaria” (NOGUEIRA, 2005, p. 18). Esse caráter da

extensão também se faz presente em outro momento do decreto, quando afirma, no art. 42, que “A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da Universidade com prévia autorização do conselho universitário” (BRASIL, 1931). Com isso, percebe-se, que o decreto, conforme Tavares (2001, p. 75),

[...] limita a Extensão a cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário apesar de aparecerem expressões como 'benefício individual e coletivo' e 'soluções de problemas sociais'. Como portadora de soluções para os problemas e veículos de 'ideias e princípios' pautados 'nos altos interesses nacionais', a Extensão desempenha papel de divulgadora de ideologia do regime forte e autoritário defendido por [Francisco] Campos.

Posteriormente à publicação do decreto, que instituiu a organização técnica e administrativa das universidades, foram criadas várias instituições, como a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935), entre outras. Contudo, no que tange à extensão, ainda que estivesse prevista no Estatuto das Universidades, não estará presente na maior parte das instituições. Para Nogueira (2005, p. 19),

[...] com relação à extensão, observa-se que, nos anos seguintes, o próprio desenvolvimento dessas atividades vai definindo-a como uma função exercida de forma isolada e dependente do ensino e da pesquisa, na medida em que se limita à divulgação da pesquisa produzida na universidade e o reforço do ensino elitista ministrado para uma camada privilegiada da população.

Promulgada em 1961, a Lei nº 4.024, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referia-se à extensão universitária em seu art. 69, ao registrar que as instituições de ensino poderiam ministrar cursos “[...] de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos”. Portanto, não houve avanços no que se refere à concepção de extensão. Conforme Nogueira (2005, p. 20), a “[...] extensão institucionalizada reduz-se ainda mais a cursos ministrados por docentes e dirigidos, de modo geral, a uma clientela já ligada às universidades, seja frequentando seus cursos regulares ou portadores de diplomas universitários”. De acordo com Sousa (2000, p. 59), a extensão universitária continuava a ser vista como mera “[...] prestação de serviços às comunidades carentes e oferecimento de cursos, conferências e seminários, [dirigindo as ações da universidade] [...] no sentido de ‘ilustrar as massas’ e assisti-las”.

Não houve mudança de concepção sobre extensão, depois do golpe de 1964. Na Lei nº 5.540/68, também conhecida como Lei Básica da Reforma Universitária, afirmava-se, no art. 20, que “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes”. No art. 40, afirmava-se que, por meio das atividades de extensão, as instituições “proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (BRASIL, 1968). Portanto, na legislação proposta pela ditadura, a extensão continuava “[...] sendo a forma como a universidade transmite à comunidade seu ensino e o resultado de sua pesquisa, de forma isolada” (NOGUEIRA, 2005, p. 23).

Somente na década de 1980, as concepções acerca da extensão começam a mostrar outras perspectivas. No contexto da redemocratização e entrada em cena dos movimentos sociais, os trabalhadores em educação que atuam nas universidades passam a problematizar a extensão e, em certo sentido, disputá-la. Passou-se a discutir a extensão para além da sua compreensão tradicional de disseminar conhecimentos e prestar serviços, devendo se estabelecer de forma orgânica a relação entre a universidade e a sociedade (SOUSA, 2000).

Nesse contexto, articula-se o Fórum de Pró-Reitores de Extensão, em 1987, que se coloca o desafio de discutir uma nova concepção de extensão, na medida em que esta “[...] estava carente de uma conceituação que possibilitasse nortear a prática, [identificando-se que] [...] as mais diversas atividades se colocavam como extensionistas e, às vezes, estavam completamente desvinculadas da vida acadêmica” (SOUSA, 2000, p. 99). Diante dessa situação, em seu I Encontro Nacional, o Fórum de Pró-Reitores elaborou um conceito de extensão, assim explicitado:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de formas indissociáveis e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico (TAVARES, 2001, p. 77).

Portanto, é a partir desse contexto que a extensão começa a ser pensada como parte do processo educativo mais amplo, em íntima relação com o ensino e a pesquisa. Encarada como peça indispensável da vida universitária e lutando por sua institucionalização, a extensão, por um lado, possibilitaria a criação e recriação dos conhecimentos, identificando os problemas levantados pela sociedade, e, por outro, permitiria discutir e aprofundar um novo conceito de

sala de aula, que não se limite aos espaços físicos tradicionais (TAVARES, 2001).

Apontamentos sobre a extensão na Lei nº 11.892/08 e a extensão tecnológica

Dentre as finalidades e características atribuídas aos Institutos Federais na Lei nº 11.892, os incisos VII, VIII e IX do art. 6º estabelecem:

- VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Silva et al. (2009, p. 40) propõe que se faça a análise dos três incisos citados, de forma conjunta, assinalando que “[...] eles nos indicam um modelo institucional visceralmente ligado às questões da inovação e transferência tecnológica sem deixar de lado a dimensão cultural e a busca do equilíbrio entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental”. Lembra também a ênfase dada pela legislação, ao empreendedorismo e ao cooperativismo. Com relação, especificamente, à extensão, assinala:

Na maior parte de suas finalidades, observa-se a insistência no estabelecimento de uma relação transformadora com a sociedade. Nesse sentido, as ações de extensão surgem como laço entre as demandas sociais, o ensino e a pesquisa, devendo impactar na contínua revisão e harmonização do ensino e da pesquisa com as necessidades socioeconômicas e culturais no diálogo permanente com os conhecimentos produzidos pela sociedade (SILVA et al., 2009, p. 40).

Já o art. 7, que explicita os objetivos dos Institutos Federais, em seu inciso IV, aborda de maneira mais direta a extensão, afirmando que é objetivo do instituto federal desenvolver “[...] atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”. O inciso V complementa o anterior, enfocando a necessidade de se “[...] estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008).

Conforme Silva et al. (2009, p. 43), as atividades de extensão desenvolvidas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica eram marcadas por uma perspectiva “[...] notadamente empresarial e de arrecadação de recursos para sua auto-

sustentação" e argumenta que, como os Institutos Federais também são responsáveis pelo desenvolvimento local e pela promoção da cidadania, o papel da extensão deve ser o de concretizar um efetivo diálogo entre instituição e sociedade. A extensão deve também ser entendida como um caminho para a retroalimentação das atividades de ensino e como orientadora na seleção de objetos de pesquisa coerentes com as demandas sociais locais. Finalmente, as atividades extensionistas também fomentariam "[...] a inserção do egresso no mundo do trabalho e a manutenção de seu vínculo com a instituição [...]" (SILVA et al., 2009, p. 44).

Otranto (2010, p. 10), por outro lado, sublinha que a estreita articulação com os setores produtivos, presente na Lei nº 11.892/08, parece indicar um maior direcionamento na subordinação da educação aos interesses do mercado. Salienta, ainda, algumas "interpretações particulares" já detectadas: "Uma delas é atribuir o significado de 'pesquisa aplicada' à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais".

Como desdobramento do que propõe a lei de criação dos institutos federais, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão dessas instituições vem procurando discutir as particularidades da extensão nessas instituições de ensino. Produto desse debate é o documento "Extensão Tecnológica" (CONIF, 2013), que discute conceitos, diretrizes e dimensões da extensão nos institutos federais.¹⁰ Nesse documento, um dos pontos de partida passa pelo conceito de "extensão universitária", definido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), no ano de 2006:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (Conif, 2013, p. 15).

Trata-se, portanto, do conceito debatido e delineado a partir do histórico da extensão desenvolvida nas universidades. Por outro lado, o conceito de extensão profissional, científica e tecnológica é definido pelos pró-reitores nos seguintes termos:

Processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos visando o desenvolvimento sócio-econômico sustentável local e regional (Conif, 2013, p. 16).

¹⁰ O documento intitulado Extensão Tecnológica está organizado em cinco temáticas: Apresentação das concepções, diretrizes e indicadores de extensão na Rede de EPCT; Políticas de Extensão para o desenvolvimento local e regional; Políticas de Extensão e a integração com o mundo do trabalho; A inclusão social e produtiva; e A Política de Cultura na Extensão.

Entende-se que os dois conceitos partem da relação das instituições de ensino com a sociedade e em ambos está presente o caráter indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Embora a ideia de extensão tecnológica tenha como ponto de partida o conceito de extensão universitária, percebe-se que uma das principais diferenças entre eles está na ênfase dada pelo segundo ao impacto gerado pelas ações locais e regionais dos institutos federais na economia e no mundo do trabalho. Em outros termos, o conceito de extensão tecnológica associa não apenas as ações de ensino e de pesquisa às demandas regionais, mas também associa as ações de extensão às demandas prementes das comunidades no entorno dos *campi* dos Institutos Federais. Esses elementos são enfatizados pelo documento dos pró-reitores, quando afirmam:

A extensão tecnológica da Rede Federal de EPCT tem como diferencial o atendimento aos segmentos sociais e ao mundo do trabalho com ênfase na inclusão social, emancipação do cidadão, favorecendo o desenvolvimento local e regional, a difusão do conhecimento científico e tecnológico, a produção da pesquisa aplicada e a sustentabilidade sócio-econômica (Conif, 2013, p. 20).

O documento prossegue reafirmando o vínculo com os saberes populares produzidos pelas comunidades atendidas pelos institutos federais:

As atividades de extensão devem estar articuladas com o ensino e a pesquisa suprimindo as demandas da comunidade interna e externa, visando a compreensão e consolidação dos conhecimentos acadêmicos e populares, vinculados a uma ou mais dimensões da extensão (Conif, 2013, p. 20).

Novamente, neste ponto, ressalta-se o caráter dialógico a ser assumido pelas instituições de ensino em relação aos interesses locais, reafirmando a proximidade que os institutos federais devem estabelecer com os interesses das comunidades onde seus *campi* estão instalados. Nesse sentido, “[...] torna-se imprescindível situar as novas instituições como potencializadoras de uma educação capaz de gerar conhecimentos a partir de práticas interativas com a realidade, de modo a propiciar a construção de projetos locais” (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 24). Esses elementos são apontados no documento elaborado pelos pró-reitores, quando afirmam:

Por meio da extensão, os Institutos poderão proceder à difusão, à socialização e à democratização do conhecimento produzido e existente nos mesmos. Ao estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento acadêmico e tecnológico e a comunidade, a extensão promove a troca de saberes, numa inter-relação entre ambos (Conif, 2013, p. 13).

No mesmo documento, verifica-se que, na implantação das dimensões da extensão tecnológica, o Fórum dos Pró-Reitores define como práticas orientadoras para formulação das ações da extensão as seguintes Diretrizes:

Contribuir para o desenvolvimento da sociedade constituindo um vínculo que estabeleça troca de saberes, conhecimentos e experiências para a constante avaliação e vitalização da pesquisa e do ensino;

Buscar interação sistematizada da Rede Federal de EPCT com a comunidade por meio da participação dos servidores nas ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil;

Integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico e o saber popular;

Incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando profissionais-cidadãos;

Participar criticamente de projetos que objetivem o desenvolvimento regional sustentável, em todas as suas dimensões;

Articular políticas públicas que oportunizem o acesso a educação profissional estabelecendo mecanismos de inclusão (Conif, 2013, p. 17).

Nesse ponto, são aprofundadas as questões anteriormente levantadas, em especial a interação dialógica de ensino, pesquisa e extensão com as demandas locais e, principalmente, com a comunidade, além de outros elementos. Enfatiza-se, por exemplo, a necessidade do diálogo entre os saberes acadêmicos e populares, bem como o desenvolvimento de uma consciência social e ambiental, no sentido da formação cidadã das comunidades da região em que os institutos estão localizados. Por outro lado, além de apontar para o caminho de ações sustentáveis, também se afirma o caráter de inclusão dos institutos federais. Com isso, considerando essas questões ambientais, de inclusão, entre outras, verifica-se que cabe à extensão servir de ponte entre os Institutos Federais e o atendimento das necessidades mais prementes das comunidades por eles atendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, ao longo do século XX, a extensão foi um dos elos entre as instituições de ensino e a sociedade. Contudo, o caráter elitista dessas instituições e a concepção assistencialista das ações de extensão fizeram com que não houvesse uma relação de troca entre as instituições de ensino e a sociedade. A extensão deveria ser uma mera receptora dos conhecimentos produzidos nas universidades.

O processo de redemocratização, a partir da década de 1980, permitiu que se pensasse

a extensão como forma de diálogo com a sociedade, sem que se tivesse a pretensão de levar a ela um conhecimento cristalizado. Em grande medida, a proposta de extensão nos Institutos Federais carrega essa marca, pois é característica dessas instituições atender às necessidades sociais, econômicas e culturais das regiões onde os *campi* são instalados.

Assim, os Institutos Federais, superando a relação assistencialista ou de prestação de serviços que durante muito tempo comandou a extensão universitária, podem, por meio do diálogo com a comunidade, fazer com que a extensão se constitua como canal que possibilita apreender as demandas locais e dar respostas coerentes com as finalidades dessas instituições. Nesse sentido, o conceito de extensão tecnológica, encarada como aquela criada nos Institutos Federais, diferenciando-se da produzida nas universidades, possibilita apontar caminhos que passam por responder às demandas econômicas e culturais locais, produzindo conhecimento a partir dos problemas apontados pelas comunidades e, fundamentalmente, estabelecendo uma relação de diálogo no que se refere à comunicação desse conhecimento.

Por fim, na construção desse caminho, deve-se estar atento para que a ligação histórica dos Institutos Federais com o mundo do trabalho não signifique uma subordinação ao mundo empresarial e que o termo “tecnologia” deixe de ser entendido como técnica e seja considerado em sentido amplo, isto é, “[...] como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos” (LIMA FILHO, 2005, p. 364).

REFERÊNCIAS

Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF). **Extensão Tecnológica:** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 15 de set. 2013.

CAMPELLO, Ana Margarida. "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais: projetos em

disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 26-35, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92>>. Acesso em: 7 set. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez: Autores Associados: UFC, 1986.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. Florianópolis, **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 349-380, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 27 set. 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel Nogueira. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), ano I, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 8 set. 2013.

PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidade. In: PACHECO, Eliezer; MORIGI, Valter. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

RAMOS, Marise. Os CEFET no ensino superior. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 36-39, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/93/95>>. Acesso em: 7 set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.) et al. **Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

Capítulo 2

O QUE DISTANCIA O EDUCANDO DA LITERATURA?

Rosineide Tertulino de Medeiros Guilherme¹¹

INTRODUÇÃO

Vários estudiosos apontam que a literatura é um instrumento capaz de ampliar o senso crítico ou ainda veicular o desenvolvimento da imaginação criadora. Bamberger (2008, p.10) definiu “[...] o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto”.

Apesar da grande contribuição da literatura no desenvolvimento intelectual do leitor, surge a tentativa de encontrar resposta para a questão do desinteresse dos discentes, pois muitos professores reclamam que os educandos não querem ler, fazendo somente uma leitura obrigatória, que por consequência será cobrada em provas ou em outras avaliações. Diante desta realidade, Bamberger (2008, p.70) se posiciona contrariamente dizendo que “os livros não devem ser considerados como ‘trabalho escolar’, mas como companheiros”.

As crianças desde cedo devem ser inseridas no mundo da leitura, pois assim apresentarão mais intimidade com os livros na fase adulta. Deve-se tentar despertar o encantamento, o imaginário da criança, como afirma Oliveira (1996, p. 27):

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o desenvolvimento. Um para o desenvolvimento biológico e o outro para o desenvolvimento psicológicos, nas dimensões afetivas e intelectuais.

Apesar do grande benefício da literatura para o desenvolvimento intelectual do ser humano, a realidade é que o cotidiano escolar muitas vezes tem afastado crianças e jovens do mundo da leitura. Graças à forma inadequada como é trabalhada, acaba por desenvolver no aluno uma resistência ou até mesmo aversão ao ato de ler.

Nesse sentido, tem-se que a leitura literária está em crise e precisa urgentemente ser repensada a forma como se é trabalhada, mas para isto faz-se necessário primeiro repensarmos o porquê dessa crise. O que tem levado o educando a essa aversão? Sabemos que

¹¹ Especialista em Literatura e Ensino pelo IFRN. Técnica em Contabilidade da Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA/RN.

muitas são as questões, mas nos deteremos somente em três pontos: primeiro, ao fato do uso monopolizador do cânone nas escolas; segundo, a linguagem descontextualizada dos livros cobrados na sala de aula, e terceiro, a falta de preparo por parte do docente e a existência de professores não leitores.

Para isto, fizemos uma pesquisa bibliográfica, apoiando-nos em alguns pesquisadores, tais como Kleiman (2002), Burlamaque (2006), dentre outros, que nos conduziram a uma reflexão acerca de tais implicações na área literária. Com o intuito de contribuirmos com a educação, procedemos à análise de alguns problemas que impedem o desenvolvimento do prazer literário, pois acreditamos que a literatura é uma das responsáveis pelo desenvolvimento intelectual do discente, sendo capaz de produzir elementos necessários à formação da criança e do adolescente.

O estudo literário limitado ao Cânone

O que é literatura? Esse é um questionamento comum entre professores, críticos, pesquisadores e alunos. Pensar em literatura, logo nos vem à mente nomes como William Shakespeare, Machado de Assis, Monteiro Lobato, José de Alencar, Oswald de Andrade, Semana de Arte Moderna, Dom Casmurro, Iracema, Romeu e Julieta dentre tantos outros. Mas, apesar de todos esses nomes fazerem parte da literatura, não conceituam a palavra literatura.

Porém, ao aprofundarmos nossa pesquisa encontraremos diversas definições, tais como:

[...] é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social.
(COUTINHO, 2009)

Assim, temos literatura como arte de criar e recriar textos, uma transfiguração do real. Vários são os conceitos, mas para Compagnon (2003) a questão principal **quando é literatura?** O escritor a partir desse questionamento aponta a existência do *preconceito literário*, ele afirma que “uma definição de literatura é sempre uma preferência (um preconceito) erigido em universal” (Compagnon, 2003, p. 44). É a partir dessa preferência que se estabelece o chamado cânone nacional.

Nesse cânone literário está o conjunto de obras definitivas da humanidade, são as chamadas obras clássicas ou obras-primas, que são impostas a serem estudadas e transmitidas de geração em geração. É no cânone universal que encontramos realmente o preconceito literário, pois de todas as obras literárias brasileiras que conhecemos nos bancos escolares, cobradas até em vestibulares, somente as de Machado de Assis são incluídas.

Ainda nesta ótica, Kothe (1997) comenta que o cânone deve ser lido como exclusão e está como preconceito. De acordo com o escritor a razão para o cânone ser tão excludente deve-se ao fato de ser estabelecido por uma elite que despreza a produção dos que não fazem parte dela.

Pensando assim, podemos ver essa realidade nas escolas, pois o que tem sido repassado como literatura, são as mesmas leituras de décadas atrás, o que muitas vezes, pela linguagem difícil, arcaica, torna a leitura desestimulante para o aluno, não fazendo com prazer e sim, mais como uma obrigação.

A escola através dos professores sente-se segura ao indicar tais obras, por fazerem parte do cânone, agindo assim, acredita que promove o ensino de literatura com as obras indispensáveis à boa formação do aluno. Já que são estas que serão cobradas em vestibulares.

Pensar em literatura limitando-a ao cânone literário, a biografias, leituras fragmentadas, livros como “Memórias de um sargento de milícias, Memórias Póstumas de Brás Cubas”, que para os leitores iniciantes tornam-se desagradável, tem sido um artifício que afasta cada vez mais o educando da verdadeira literatura, impedindo uma leitura de fruição. Para que tais dificuldades sejam superadas, faz-se necessário que o professor dentre outras ações, amplie e diversifique as leituras orientadas ao educando. Sendo também de suma importância que o educador reveja seus critérios de seleção dessas leituras, atendo-se para a questão do interesse ou experiências de vida e de leitura de seus educandos.

Dentro dessa ótica, Rocco (1981), através de entrevista feitas com alunos do Ensino Médio diagnosticou que uma quantidade considerável deles não aprecia a leitura no ambiente escolar, admitindo total desinteresse. Leem as indicações de leituras tão somente por obrigação. Para a pesquisadora o trabalho inicial com a leitura literária não deveria iniciar com obras e autores que estivessem temporalmente afastados das concepções de mundo dos adolescentes e pré-adolescentes, ao invés, deveria utilizar textos contemporâneos, bem mais próximos da realidade do aluno.

Bamberger (2008) considera ainda como fundamental no processo de aprendizagem de uma leitura prazerosa, a análise das fases de leitura, a saber:

- a) idade dos livros de gravuras e dos versos infantis, a idade do pensamento mágico, fase em que a criança faz pouca distinção entre o mundo exterior e mundo interior;
- b) idade do conto de fadas, fase em que a criança é mais suscetível a fantasia;
- c) idade das “histórias ambientais” ou da leitura factual, nesta fase, embora o interesse pelo conto de fadas e sagas ainda seja evidente, já se torna perceptível “uma fachada prática, realista, ordenada racionalmente”;
- d) idade da história de aventuras: realismo aventureiro ou “ a fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo, a criança, pouco a pouco toma consciência da própria personalidade;
- e) os anos de maturidade ou “o desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura”, o interesse pelo mundo exterior é substituído ou suplementado pela participação no mundo interior e no mundo dos valores. Schlieb-Lippert e A. Beinlich (1970 apud Bamberger, 2008)

Nessa perspectiva o professor torna-se peça chave para desenvolver no aluno o fascínio pela literatura, sendo necessário observar todas estas fases, a saber, faixas etárias, os tipos de leitor, os aspectos sociológicos e as motivações individuais, para poder instigá-lo através dos textos escolhidos, motivando-o a tal atividade, para que não mais por obrigação e não a veja como enfadonha, mas como ferramenta indispensável à construção do conhecimento, encontrando prazer no ato de ler. Bamberger (2008, p. 74), completa esse pensamento dizendo que:

Os professores que ministram aos alunos “pequenas doses” da importância da leitura todos os dias – em seu encontro com a literatura, como apoio ao trabalho escolar e aos interesses pessoais dos alunos em todos os assuntos escolares -, os professores que procuram dar eficácia a essas pequenas “doses de hábito” nas atividades diárias das horas de lazer e como tarefa durante toda a carreira escolar da criança, sem forçar, mas com naturalidade, terão acostumado, de tal maneira, a maioria dos alunos a trabalhar com livros que eles não desistirão mais tarde.

Esse é um grande desafio do professor na sala de aula, despertar no aluno fascínio pela leitura, levá-lo a viajar pelo mundo encantador do conhecimento, fazer do seu aluno um leitor e assim nascerá um cidadão autônomo, capaz de articular ideias e defendê-las.

Portanto, cabe também ao educando a ruptura com os modelos de leituras impostas pelo cânone, não os extinguindo, mas fazendo de forma autônoma e responsável, selecionando as obras, buscando evitar incorrer no risco de orientar leituras que não contribuirão para a formação do leitor. O professor deve estar apto a disponibilizar, aos alunos alternativas que não se esbarrem nas orientações do vestibular ou retornem modelos os quais os alunos consideram saturados. Deve-se compreender a nova demanda, sendo necessário às salas de aula, mais precisamente ao ensino de literatura passar por mudanças, pois é o professor o grande responsável por produzir aversão ou prazer pela literatura, levando em consideração as mudanças de comportamento das gerações atuais.

Dimensão Linguística: compreensão e itens lexicais

Ressaltamos que é relevante o conhecimento esquemático, pragmático e linguístico da produção de um determinado gênero textual para obter-se a compreensão de um texto. De acordo com pesquisa feita com adolescentes, realizada por Rocco (1981), dos quatro principais problemas a serem considerados como impeditivos na aceitação de determinadas obras, diz respeito à linguagem, consideram-na descontextualizada, complexa e “cheia de rodeios”, o que para muitos torna a leitura cansativa e desinteressante, afastando o aluno da leitura.

Fulgêncio e Liberato (1996) destacam que uma condição essencial para que seja eficaz o processo da comunicação (oral ou escrita) é a de que o código utilizado seja partilhado entre os interlocutores e, para que isso aconteça, é necessário que tanto o emissor quanto o receptor conheçam e saibam interpretar as regras que compõem o código utilizado na transmissão da mensagem.

As autoras ainda comentam que a condição primordial para obter-se sucesso na leitura é a compreensão do vocabulário, uma vez que subjaz a todos os demais processos de obtenção e de integração das informações. Em seguida, partem para a definição de hipóteses relacionadas à questão do vocabulário e a legibilidade textual.

A princípio a primeira hipótese levantada é de que um texto com alto índice de termos desconhecidos impossibilita a obtenção do significado. Para evidenciar essa questão, as Fulgêncio e Liberato (1996) lançam o seguinte exemplo: “(1) Chama-se fração algébrica o quociente indicado de dois polinômios, onde o polinômio denominador tem pelo menos grau 1 (como caso particular, um dos termos poderá ser um monômio ou um binômio”.

Em relação ao enunciado apresentado, Fulgêncio e Liberato (1996) abordam que:

Quem não sabe (ou já esqueceu) os conceitos expressos por termos como **quociente**, **polinômio**, **denominador** e **grau**, por exemplo, acha esse texto totalmente incompreensível e não consegue chegar ao significado **de fração algébrica** (p. 57).

[...]

Se o texto contém poucas palavras desconhecidas, isto pode não representar um grande problema para a compreensão, já que o leitor pode inferir o significado dessas palavras a partir de pistas fornecidas pelo contexto linguístico e pelo seu conhecimento prévio. Mas se o número de termo desconhecido é muito grande, o leitor não tem onde se agarrar (p.58).

Inferimos que quanto maior a quantidade de termos desconhecidos em um texto, mais dificuldades de compreensão o leitor terá, o impossibilitando de inferir o significado, o que gera a incompreensão total do texto. No entanto, segundo as autoras, não é necessário

somente uma grande quantidade de vocábulos desconhecidos em um texto para que o torne incompreensível, elas também levantam uma segunda hipótese de que o uso de palavras desconhecidas para o leitor, ainda que em pequeno número, dificulta a compreensão do texto. Acerca dessa assertiva, Fulgêncio e Liberato (1996), comentam embasando-se em Saussure (2002):

Quando nos referimos a “palavra desconhecidas” queremos dizer que tanto a forma do item lexical quanto o conceito por ele veiculado podem ser desconhecidos para o leitor. Usando a terminologia de Saussure, diríamos que o leitor pode desconhecer ou o **significante** (a forma) ou o **significado** (o conceito). Saussure (2002, apud FULGÊNCIO; LIBERATO, 1996, p. 59)

Nesta perspectiva, para se ter uma compreensão textual, faz-se necessário não apenas o leitor reconhecer o vocábulo, mas também conhecer o seu significado. Algumas vezes é necessário buscar na memória o significado de algumas palavras que lhes são conhecidas e que se assemelham com as que não são.

As autoras ratificam essa hipótese apresentando o seguinte exemplo: “(2) As disenterias são doenças provocadas por **microorganismos** que atacam os intestinos, ocasionando cólicas e diarreias”. Fulgêncio e Liberato (1996), com este exemplo, demonstram que mesmo que o leitor desconheça a palavra *microorganismo*, mas, provavelmente conhece outra palavra que tem o mesmo significado. Elas enfatizam que o conceito está associado na sua memória a um significante.

Assim, para que o processo de leitura aconteça, torna-se primordial a compreensão, sendo a linguagem acessível ao leitor um fator essencial, pois como afirma Culler (1999, p. 34) a literatura não é uma simples “moldura na qual colocamos a linguagem”, também não é o emprego de frases difíceis e elaboradas.

E o que dizer da linguagem dos modernistas brasileiros Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, por exemplo, que escreviam com irreverência, afastando-se da linguagem culta, tomando como poética a linguagem do cotidiano? Sendo assim, a linguagem literária ultrapassa a fronteira da palavra?

A linguagem das obras cobradas no ambiente escolar é para muitos o diferencial, pois há quem pregue que uma obra para ser considerada literária tem que ter uma linguagem difícil, estranha, que se distancie do cotidiano. Assim, o que dizer da literatura de cordel? Só porque não estão incluídas no cânone nacional, não podem ser consideradas obras literárias?

Literatura é muito mais que linguagem, o que hoje pode não ser considerada parte da literatura, tempos depois pode. Temos como exemplo, O Guesa, de autoria de Sousândrade, que inicialmente fora pouco valorizados e depois de uma revisão, estudiosos exaltaram a sua

importância. Assim, cabe às escolas, como agentes transformadores, a mudança de atitude, da visão quanto à importância das diversas artes que compõem a nossa literatura.

Portanto, o que podemos apreender é que as obras não podem ser erigidas ao patamar de literárias somente porque apresentam uma linguagem estranha, difícil, pois, sabemos que uma manifestação elaborada da língua, por si só, não é um componente suficiente para que o fenômeno literário se concretize.

Professor leitor ou não?

Se observarmos atentamente a realidade do ensino da literatura, ainda nos dias atuais, constataremos que um dos grandes problemas que ainda persistem diz respeito a forma como se é trabalhada, que muitas vezes ao invés de aproximar o aluno ao mundo das letras, averiguamos a falta de intimidade, um certo distanciamento, ou aversão ao texto. Culmina a este problema, o fato de muitos docentes brasileiros não terem acesso a obras literárias em casa nem construíram práticas sociais de leitura na Educação Básica e nos cursos de graduação universitária.

Rocco (1981, p.28) ratifica este discurso dizendo que, um dos grandes problemas da formação de leitores consiste no fato de que uma grande parte dos nossos professores “não tiveram uma formação literária e metodológica adequada, em nível superior.” Sendo necessário repensar o trabalho com literatura também nas universidades. Kleiman (2002, p. 15) apoia este pensamento dizendo que o problema diz respeito “[...] à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”. Então, o que fazer para transformar essa pessoa que tem pouca familiaridade com a literatura em um agente disseminador de boas práticas leitoras e ainda ser capaz de formar leitores?

Diante desse contexto, o fato de muitos professores não serem leitores compromete intensamente o ensino da literatura, pois, impossibilita-os de fazerem um bom direcionamento aos seus alunos quanto à leitura. Pennac (1993, p. 80 apud Burlamaque, 2003), salienta que o professor, ao invés de exigir leitura, deveria partilhar sua própria felicidade de ler, sua vivência de leitura. Tal fato é bastante relevante, pois, se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida.

Dessa forma, na educação infantil este fato é extremamente prejudicial, pois sabemos que as crianças aprendem mais em decorrência da imitação dos adultos, do que por intermédio

de orientações. O aluno facilmente perceberá que importância ou valor o professor atribui verdadeiramente a leitura, se ele é um bom leitor ou não, e isto os influenciará na formação leitora.

É bem verdade que nem sempre os professores estabelecem intimidade com os livros e conseqüentemente com a leitura, alguns afirmam que não gostam de ler, outros leem, apenas, para preparação das aulas. Esta realidade talvez seja oriunda da má formação na fase de escolarização. Outro fato bastante relevante diz respeito às condições de trabalho com pouco ou nenhum tempo para ler. Mas se o professor formador de leitores não for primeiramente um leitor, como despertará o interesse dos educandos pela leitura?

É uma situação muito contraditória, pois como instruir alguém, ou inseri-lo no mundo da leitura sem atribuir a este ato valor significativo, sem exercitar o ato da leitura? Ninguém contrata um instrutor de natação que não sabe nadar. No entanto, as salas de aulas, de muitas escolas brasileiras, estão lotadas de professores que não leem e ainda tentam fazer com que seus alunos o façam. Como esperar que esses alunos encontrem prazer no ato de ler?

Partimos do pressuposto que para ensinar a gostar de ler é preciso que os professores apreciem a leitura, que sejam bons leitores e assim, disponham de um vasto repertório de leitura, para que possa programá-lo em sala de aula. Pois, o fato da grande influencia que o professor exerce sobre o aluno, é uma verdade indiscutível, razão pela qual se deve ter cuidado nas indicações de leitura, no trabalho com a literatura, pois muitas vezes ao invés de estimular o aluno a leitura, suscita a tradicional aversão dos alunos ao livro.

Ao ser entrevistada pela revista Nova Escola sobre as premissas para o docente no trabalho com a leitura, Zilberman (2007) comenta que a premissa consiste em que o professor seja leitor. Não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certa frequência, lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinho, romances ou poesias. A escritora afirma também, que o professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição. Sendo depois, interessante que ele transmita aos alunos esse gosto, verificando o que eles apreciam.

Podemos perceber que é de fundamental importância o professor ser um leitor, pois como indicará um texto que desconhece? O trabalho com a literatura será extremamente dificultado em razão desta deficiência. Não haverá condições adequadas para discussão em sala de aula. Dessa forma Bamberger (2008, p. 74) comenta:

Está claro que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver o interesse e o hábito de leitura nas crianças [...] Se as crianças sentirem, nas discussões travadas na sala de aula, que o

professor não está apenas, generalizando, senão animando-os a ler um ou outro livro, o seu contato com os alunos será fortalecido e eles não só lhe aceitarão, confiantes, o conselho, como também o procurarão.

O professor deve distanciar-se da “postura metodológica assumida no processo de ensinar a ler [...] de que basta colocar o texto na mão do aluno, ordenar a leitura e, conseqüentemente, a leitura acontecerá” (LEAL, 1999). Este aluno, dificilmente será um leitor, ou encontrará prazer na leitura, no máximo, cumprirá apenas uma obrigação para obtenção de nota. Burlamaque (2006, p. 80) ressalta que:

[...] o primeiro passo para a formação do hábito da leitura na escola diz respeito à seleção de material, que deverá servir para informação e recreação, não ser imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com leitura.

Nesse espaço, observamos que o professor é o responsável para incutir o hábito da leitura, para isto é interessante que não se adote uma leitura por obrigação, nem obras “fora do tempo ou, antes do tempo”, que muitas vezes devido à linguagem, enredos descontextualizados a vivência do aluno, acaba provocando o afastamento deste de possíveis contatos com textos. Ao invés, deve-se iniciar o trabalho com textos menos densos, pois assim levará à fruição e, posteriormente ao contato com novos tipos de textos mais complexos. Portanto, o professor é o responsável para resgatar a dimensão lúdica e prazerosa da leitura, tendo a consciência de que aquele contato do aluno com o livro na escola, muitas vezes é o único, por isso deve-se oferecer uma leitura prazerosa e não uma leitura “cobrada”, que além de não corresponder aos anseios dos alunos, acaba por comprometer seu envolvimento com a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tratou de uma breve abordagem acerca de alguns problemas enfrentados na sala de aula, que distancia o educando da literatura, dentre eles o fato do uso monopolizador do cânone nas escolas; a falta de preparo por parte do docente e a existência de professores não leitores. Após as breves considerações acima fica claro que são grandes os obstáculos a serem transpostos pela educação para que se consiga ter um país de leitores. Diante de tais problemas, a frase “país de leitores” chega a ser utópica. Mas, a verdade é que a leitura é uma ferramenta indispensável a uma boa formação, sem ela é impossível formar cidadãos pensantes, autônomos.

Temos que a escola é uma das grandes responsáveis para a mudança no cenário de um país, ou talvez a principal, na formação de leitores. Diante desta assertiva surge a pergunta: O que ela tem feito para minar pela raiz o despertar por uma leitura prazerosa nos seus alunos? Constata-se até nas universidades a falta de convivência com os livros. Há também aqueles que até leem, mas não conseguem ler o livro na íntegra. Dessa forma, fica fácil percebermos o porquê que muitos professores não sabem definir o que é leitura e muito menos selecionar os textos a serem discutidos em sala de aula. Existindo assim, muitas vezes uma leitura descompromissada, desmotivada e, somente, para cumprir tarefas.

Por outro lado, os alunos de Letras apresentam-se, muitas vezes, despreparados para trabalharem com literatura. Não são motivados e conseqüentemente não serão bons orientadores na sala de aula e assim forma-se um círculo vicioso que prejudica o avanço intelectual dos alunos. Pois além desses profissionais não terem adquirido boa formação, junta-se a este problema o fato de muitos deles não serem bons leitores.

Assim, como então desenvolver o intelectual do discente sem a leitura? É impossível. A leitura é fundamental, temos como exemplo Machado de Assis, não se sabe ao certo até que série cursou e, no entanto, foi um leitor voraz dos clássicos. Aos sessenta anos resolveu estudar alemão para ler no original as obras que lhe interessavam daquela literatura. A leitura fez dele um grande escritor reconhecido mundialmente.

Logo, é extremamente importante desenvolver o hábito da leitura, entre os alunos. Mas, como ser leitor com os shoppings centers, a internet, os concertos musicais e a televisão? O capitalismo oferece alternativas de diversão, de forma que o livro fica em segundo plano. Surgindo então, a necessidade de ministrarem pequenas doses da importância da literatura todos os dias, juntamente com o exemplo de uma vida de leitura, expressar por um professor-leitor, pois será ele que despertará o desejo no aluno de utilizar-se de tal prática. O entusiasmo, a propriedade como falará, como indicará um livro, despertará a curiosidade, o interesse ou não no aluno de ler tal literatura. O discente facilmente reconhecerá se o professor tem propriedade no que fala; se é um bom leitor.

Observamos que o fato das salas de aula estarem cheias de professores não-leitores é um episódio que prejudica imensamente o trabalho de formação de leitores, neste cenário em que ainda é grande o número de alunos que veem a literatura como algo desnecessário a sua formação e não encontram sentido para estudarem tal disciplina. Une-se a este pensamento o fato de que parte dos professores também não consegue explicar o porquê de lecionar tal disciplina, atribuindo somente à questão que tais assuntos serão cobrados em vestibular.

Faz-se necessário uma mudança de metodologia de ensino, que observe as várias fases

do discente, faixa etárias, os tipos de leitor, os aspectos sociológicos e as motivações individuais, incrementando a isto, a ampliação do repertório de leitura dos professores de modo a promover a formação efetiva de verdadeiros leitores, capazes de atribuir sentido ao que leem. Tendo conhecimento que a leitura é uma das competências mais relevantes a serem trabalhadas com o aluno. O mais importante também, é termos a consciência que nunca é tarde para se deixar encantar pela literatura e começar a trajetória como leitor ampliando nossos conhecimentos sobre os livros e disseminando boas práticas leitoras, capazes de influenciar nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2008.

BURLAMAQUE, Fabiani V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera M. T. (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 79-91.

COMPAGNON, Antonie. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

COUTINHO, Afrânio. O que é literatura. **Literatura brasileira**, jan, 2009. Acesso em: 11 out. 2013. Disponível em:
<http://www.literaturabrasileira.net/index.php?option=com_content&view=article&id=95:o-que-literatura&catid=18:geral>

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância. In _____. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.

FULGÊNCIO, L; LIBERATO, Y. **Leitura na escola**, São Paulo: Contexto, 1996.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOTHE, Flávio René. Cânone e valor. In: _____. **O cânone colonial: ensaio**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997. p. 103-140.

LEAL, L. de F. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 265-266

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1979.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ZILBERMAN, Regina. **Trabalho com a leitura nas escolas e a importância de o professor ser ele mesmo um leitor**. Rio de Janeiro, Revista Nova Escola, ago. 2007. Entrevista a Meire Cavalcante. Acesso em: 11 out. 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/juventude-leia-mais-423892.shtml>>.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é avaliar a relação existente entre a natureza motivacional dos valores humanos presente nos funcionários, e a satisfação dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, relacionada ao atendimento recebido, em particular na Biblioteca, na Coordenadoria de Registro Escolar (CRE) e na Coordenadoria de Integração Empresa Escola (CIEE). Pretende-se analisar os valores humanos a partir de três tipos de motivação: realização, poder e associação. Partindo do princípio que motivação é um tema bastante abrangente pretende-se, para esse estudo, utilizar o conceito de Bergue, (2010), que define como um impulso constante que possui uma intensidade variável a fim de alcançar um objetivo definido, criado a partir de uma necessidade ou estado de satisfação. Será destacada a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, que prega que as necessidades são divididas em primárias e secundárias, sendo necessário satisfazer primeiramente àquelas que se encontram na base da pirâmide, antes que outras se manifestem.

Escolheu-se o campus Aracaju do IFS por apresentar os parâmetros necessários para a aplicação da pesquisa e pela necessidade particular de melhorar o ambiente organizacional ao qual se está inserido. O IFS oferece desde o ensino médio integrado ao ensino técnico até cursos de pós-graduação. O interesse pelo assunto remete à necessidade de melhorar o nível de satisfação dos usuários, propiciar um clima organizacional favorável à motivação dos servidores e melhorar a capacidade de liderança enquanto gestor. A identificação do tipo de motivação dos servidores ocorreu com a aplicação de uma pesquisa quantitativa, descritiva e explicativa (VERGARA, 2000), entre os servidores de três setores, escolhidos por oferecer serviços à comunidade escolar, e entre alguns alunos, selecionados a partir dos níveis de ensino. Foram utilizados três instrumentos de pesquisas. Os resultados demonstraram que existe uma relação moderada entre o nível de motivação, o tipo predominante e a satisfação

¹² Especialização em Gestão das Organizações Públicas pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, Bacharel em Ciências Contábeis. Atualmente, trabalha no setor de Gestão de Pessoas do IFS/SE.

do usuário dos serviços oferecidos.

Referencial teórico

O referencial teórico será dividido em duas partes. A primeira fará uma disposição sobre valores e a segunda fará uma análise sobre motivação, enfatizando a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow.

Valores

Muito tem se falado valores, valores humanos, valores sociais. A questão dos valores deu um salto do campo estritamente filosófico para o campo científico. O tema tem sido objeto de estudo entre diversos pesquisadores. Rokeach (1973 apud SEGRE, 2002) define valor como uma crença duradoura que faz parte de um modelo específico de conduta ou estado de existência humana, que é pessoalmente ou socialmente adotado, e que tem por base os fatos sociais e comportamentos predefinidos. Os valores podem expressar os propósitos e nossos sentimentos, tornando-se, na maioria das vezes, a base para nossos comportamentos e nossas lutas. O comportamento humano é uma consequência dos valores.

O valor é algo significativo e importante para um indivíduo ou grupo social, não sendo um atributo natural dos seres e sim uma atribuição fornecida a eles e por eles. Se os atributos fossem próprios dos seres, haveria consenso entre eles. A falta de consentimento entre os valores é fruto da divisão social. Sendo que esses valores podem ser qualidades atribuídas aos seres e, simultaneamente, meio de escolha ou preferência. Quando fazemos escolhas somos influenciados diretamente por nossos valores. (VIANA, 2007).

Os valores possuem duas funções consensuais (TEIXEIRA, 2008): guiam as ações humanas e expressam suas necessidades. Assim, a função dos valores é definida como os aspectos psicológicos que os valores cumprem ao guiar comportamentos e representar cognitivamente as necessidades humanas. Rokeach (1973 apud TEIXEIRA, 2008) identifica dois tipos valores: sociais, quando o indivíduo tem o foco na sociedade e no coletivo, por exemplo, uma amizade verdadeira, mundo de paz; e valores pessoais, quando o indivíduo tem o foco nele mesmo, tendendo ao egocentrismo e sendo o principal elemento de sobrevivência, por exemplo, harmonia interna e vida excitante. Ainda, podemos falar de um terceiro tipo de valor, que seria um misto entre o social e o pessoal, situando-se no centro dos dois valores, sendo considerado por muitos como um parâmetro de medida, por possuir parte dos dois

valores. Então, a função dos valores como guia do comportamento humano é identificada de acordo com a orientação: social, central e pessoal.

Motivação e Desempenho

No âmbito organizacional, os valores humanos passaram a ser essenciais no estudo da motivação. Segundo Denhardt (2012), a nova ciência do comportamento humano se confronta com a possibilidade de que os valores humanos podem interferir no estudo das organizações. Muitos teóricos conceituaram a motivação. Maslow (1943) limitou o papel da motivação, conceituando como classes de determinantes do comportamento, sendo que ao mesmo tempo em que o comportamento é motivado, também quase sempre é determinado biologicamente, culturalmente e pela situação. Bergue (2010) define a motivação de forma ampla, como o interesse de uma pessoa para a ação, um impulso constante e de intensidade variável orientado para o alcance de um objetivo, decorrente de uma necessidade ou estado de satisfação. Para esse trabalho será utilizado esse conceito de motivação.

A motivação é algo que pode ser influenciada. Porém, segundo Vecchio (2008) é difícil determinar com exatidão como incentivar as pessoas, porque a motivação em si é um fenômeno muito complexo dependendo de vários fatores. Aquilo que influencia um indivíduo não necessariamente influenciará os demais. As pessoas podem ter motivações que produzem desempenho positivo ou negativo. No entanto, para este trabalho trataremos a motivação como fator determinante do desempenho positivo dos servidores no ambiente organizacional.

Uma vez que o desempenho depende da motivação, conforme Denhardt (2012), a compreensão dos mecanismos da motivação para o trabalho é de extrema importância no estudo das organizações. Gil (2010) afirma que a motivação pode ser entendida como o principal combustível de uma organização, pois é uma força que estimula as pessoas a agir.

A Hierarquia das Necessidades de Maslow

Dentre as diversas teorias motivacionais que surgiram em virtude do grande crescimento econômico industrial do século passado, destacamos a hierarquia das necessidades de Maslow (1954). Segundo ele, as necessidades humanas podem ser classificadas de acordo com uma hierarquia de relativa preponderância. E são divididas em cinco categorias: fisiológicas ou básicas, de segurança, participação, estima e autorrealização. Maslow (1954) afirma que o homem é um ser racional, um animal que possui desejos e que

raramente atinge um estado de completa satisfação, exceto por pequenos períodos de tempo. À medida que um desejo é satisfeito, outro surge no lugar.

Segundo Vecchio (2008), ao se expressar desse modo, Maslow deu a entender que, caso surja uma carência, uma necessidade inferior ultrapassa uma necessidade de ordem superior para exigir sua satisfação. Conforme lembra Bergue (2010), o indivíduo tenderá a não satisfazer suas necessidades de reconhecimento pessoal ou profissional se suas necessidades básicas não estiverem minimamente satisfeitas. Entende-se que o homem está sempre em busca de satisfazer suas necessidades. E quando algo está satisfeito sempre surgem outras necessidades. Haverá sempre a busca pelo bem estar.

Metodologia de pesquisa

Problemas e Proposições

A partir do referencial teórico apresentado, o objetivo desse estudo é analisar as relações instituídas entre a natureza motivacional dos valores humanos presente nos funcionários, e a satisfação dos estudantes do IFS, relacionada ao atendimento recebido, de acordo com os seguintes problemas: a) verifica-se uma baixa qualidade nos serviços oferecidos ao público; b) os serviços oferecidos pelos setores que atendem diretamente aos alunos não suprem suas necessidades.

Espera-se que o nível de desempenho dos servidores esteja positivamente atrelado ao tipo de motivação do servidor. Dessa forma, sugerimos a seguinte proposição:

- P: Quando os servidores possuem motivação voltada para a associação, o nível de rotatividade entre os setores é menor e o desempenho aumenta.

As pessoas dotadas de grande necessidade de associação tendem a ser mais acolhedoras e simpáticas em seus relacionamentos. Porém, existe a possibilidade de serem vistas como relativamente ineficazes em muitos cenários. (VECCHIO, 2000). Pode-se afirmar que o sistema social formado pelos grupos determina o resultado do indivíduo, que é mais leal ao grupo do que à administração. Quando o resolver ser leal à administração, o resultado é positivo para a organização, conforme lembra Maximiano, (2000).

Procedimentos de Coleta de Dados

Para avaliar a legitimidade da proposição, foram realizadas em meados de 2012, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, uma pesquisa quantitativa, descritiva e explicativa, através da aplicação de dois tipos de

questionários, entre os servidores de três setores do instituto: Coordenadoria de Registro Escolar (CRE), Biblioteca e Coordenadoria de Integração Empresa Escola (CIEE). Além da realização de uma enquete entre os usuários daqueles serviços. Foi concedida previamente autorização para realização da pesquisa pela Diretoria de Desenvolvimento de Ensino do campus, assim como das respectivas chefias dos setores participantes. As coletas de dados foram realizadas a partir de questionários fechados, estruturados, impressos e com aplicação presencial, durante o período de trabalho. Foram entregues em um dia e recolhidos em outro. Alguns participantes preferiram responder os questionários na presença do pesquisador.

Para motivar o preenchimento, o questionário não possuía campo de identificação. Além de ser garantido que as respostas seriam tratadas de forma agregada e anônimas, não existindo resposta certa ou errada. No total foram aplicados 60 questionários aos funcionários. Sendo que 08 foram descartados por apresentar rasuras ou por estar incompleto, totalizando 86% de questionários válidos. A enquete foi realizada entre 290 alunos através de formulários impressos, durante o horário das aulas, com permissão dos professores que estavam em regência de classe no momento da aplicação da pesquisa, sendo dividida proporcionalmente entre todos os níveis de ensino, dos quais 53 foram descartados por conter rasuras, identificação ou por estarem incompletos. No total foram obtidos 81,72% de formulários válidos, o que representa 7,04% da população escolar do campus. Também foi garantido o anonimato, para encorajar os participantes.

População e Amostra

A pesquisa foi realizada entre os servidores (efetivos, estagiários e bolsistas) de três setores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS. Os setores foram escolhidos por trabalhar diretamente com alunos. A amostra obtida foi de 32 participantes, representando mais de 90% do total da população dos setores envolvidos. A enquete foi realizada por meio de amostragem estratificada, através da criação de subgrupos a partir da estrutura dos cursos e dos níveis de ensino oferecidos no campus.

Lócus da Pesquisa

A organização estudada é o campus Aracaju do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, o qual foi criado através Projeto de Lei 3775/2008. O campus Aracaju do IFS consta, no ano letivo de 2012/1, com um total de 3.400 alunos efetivamente

matriculados nas mais diferentes modalidades de ensino e oferece cursos integrados ao nível médio, técnicos subsequentes, tecnólogos, licenciaturas, bacharelados, cursos de formação continuada e especialização. Além de oferecer cursos de mestrado e doutorado para servidores através de convênios com outras instituições.

De acordo com informações colhidas no sítio do instituto, (IFS, 2012), apesar da recente criação legal, a história do IFS remonta ao início de século quando foram criadas, pelo presidente Nilo Peçanha, através de um decreto presidencial, as Escolas de Aprendizes e Artífices em varias capitais brasileiras. Em Sergipe a escola iniciou as atividades em 1º de maio de 1911, sob a direção do Dr. Augusto César Leite, oferecendo o ensino primário formado pelas matérias de cultura geral, que compreendiam o curso de letras e desenho geométrico e o ensino de ofícios, este último representado pelos cursos de marcenaria, alfaiataria, selaria, ferraria, mecânica e sapataria. Pela lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, a escola adquire status de autarquia federal, conquistando autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, ofertando o ensino médio e formação profissional, concomitantemente. Em 1983 se transformou em Escola Técnica Federal de Sergipe – ETF/SE. Após várias outras mudanças de títulos, em 2002 ocorreu a “cefetização” da unidade, transformando-a em Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe. Em 2003, inicia-se a oferta de cursos superiores. E em 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, é criado o IFS.

Atualmente, o IFS possui seis campi, dentre eles, três ainda estão em fase de construção, sendo dirigido por um reitor, escolhido em processo eletivo pelos servidores do quadro ativo permanente, excetuando-se os cedidos a outros órgãos (docentes e técnico-administrativos), e pelos estudantes regularmente matriculados, nomeado na forma da legislação vigente, para um mandato de 04 (quatro) anos, permitida uma recondução. Segundo o sítio do IFS (2012), o instituto possui um total de 148 servidores técnicos administrativos lotados no campus Aracaju.

Instrumentos de Medidas e Análise de Resultados

Para que os dados pudessem ser interpretados com mais confiança foi buscado um conhecimento preliminar sobre os setores envolvidos no estudo. Para a realização deste estudo, foram utilizados três instrumentos: o primeiro para identificar o tipo de motivação do servidor, o segundo para mensurar o grau de satisfação e insatisfação dos servidores com

relação ao trabalho, e, outro, para medir o grau de satisfação do usuário final dos serviços.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário composto com 15 itens. Possui como objetivo identificar o tipo de motivação: realização, poder ou associação. A pesquisa busca diagnosticar o grau em que os indivíduos estão motivados em determinados aspectos. Possui uma variante ordinal em resposta aos itens, composto de uma escala onde “1” representa “Discordo” e “5” a “Concordo”. O resultado é calculado transferindo os números assinalados para uma tabela, onde a soma de cada coluna (entre 5 e 25) indica a distribuição de suas ênfases entre os três tipos de motivação: realização, associação e poder.

O segundo instrumento de pesquisa foi um questionário também composto por 15 itens, visa mensurar o grau de satisfação e insatisfação, com relação ao emprego/cargo atual. Possui uma variável nominal, onde os itens são respondidos como “sim” ou “não”. O resultado foi calculado através da contagem do número de casos. Uma vez determinada a quantidade de elementos foi estabelecido a comparação entre as categorias utilizando-se porcentagens.

O terceiro instrumento utilizado foi uma enquete composta com 20 itens fechados e estruturados. A enquete busca diagnosticar o grau de satisfação dos estudantes em relação aos serviços oferecidos pelos setores envolvidos na pesquisa. Possui uma variante ordinal em resposta aos itens, composto de uma escala onde “1” representa “Discordo” e “5” “Concordo”. O resultado foi calculado através de percentual, separados por setor.

Resultados e Discussão

Resultados Descritivos da Escala do Nível de Motivação

Na Tabela 1, a seguir, são apresentados os resultados quanto aos itens do fator nível de motivação dos colaboradores. Assim, a tabela apresenta um resultado por setor e um resultado geral, calculado a partir da média entre os três setores. Para leitura dos resultados, é preciso verificar o percentual em cada tipo de motivação, sendo considerada motivação o percentual acima de 50% e não motivação ou o percentual abaixo dele.

Tabela 1 – Nível de Motivação / por Setor

	Biblioteca	CIEE	CRE	Média
Motivação	72,04%	69,66%	70,09%	70,60%
Não motivação	27,96%	30,34%	29,91%	29,40%

Fonte: Elaboração da pesquisa, a partir de informações coletadas em pesquisa empírica, em 2012.

No geral os setores apresentaram um percentual no valor de 70,60% de motivação, contra 29,40 de não motivação. Isso demonstra que os colaboradores então inseridos em um clima psicológico e material saudável. Quanto melhores forem os relacionamentos entre os colegas, o tratamento recebido pelo supervisor e o ambiente físico, melhor será o clima organizacional. O setor com o maior nível de motivação é a Biblioteca, com um percentual no valor de 72,04%, contra 27,96% de não motivação. O setor que apresentou o menor nível de motivação foi o CIEE com 69,66%, valor abaixo da média entre os três setores, que figurou com um percentual de 70,60%.

Resultados Descritivos da Escala de Tipo de Motivação

Na Tabela 2, a seguir, são apresentados os resultados quanto aos itens do fator tipo de motivação dos colaboradores, avaliadas nos setores descritos acima. Assim, a tabela apresenta um resultado por setor e um resultado geral, calculado a partir da média entre os três setores. Para leitura dos resultados, é preciso verificar o percentual em cada tipo de motivação, sendo o percentual maior, o tipo de motivação predominando nos respectivos setores.

Tabela 2 – Tipo de Motivação / por Setor

	Biblioteca	CIEE	CRE	Média
Realização	38,98%	33,52%	38,48%	37,65%
Poder	29,90%	31,56%	29,53%	30,16%
Associação	31,12%	34,92%	31,99%	32,19%

Fonte: Elaboração da pesquisa, a partir de informações coletadas em pesquisa empírica, em 2012.

Das variáveis analisadas, aquela que apresenta o maior percentual é a motivação direcionada para realização pessoal, com percentual geral no valor de 37,65%. Isso demonstra a predisposição dos servidores para o sucesso. Há uma preferência por situações que envolvam riscos moderados e responsabilidade pessoal, a persistência na execução das tarefas e a aceitação do desafio estão relacionadas intimamente nessa necessidade, o tipo de valor associados a esse tipo de motivação é o pessoal.

Os setores que apresentaram maiores índices dessa necessidade foram a Biblioteca com 38,98% e a CRE com 38,48%. Isso demonstra que os colaboradores envolvidos nesses setores são impulsionados pela satisfação baseada no desempenho. O CIEE apresentou resultados bem nivelados, porém com maior percentual na necessidade de associação, demonstrando que os colaboradores possuem uma tendência a serem acolhedores e simpáticos

em seus relacionamentos. O menor índice obtido nos três setores foi o da motivação direcionada para o poder, apresentando de maneira geral um percentual no valor de 30,16%, representando quase um terço dos servidores envolvidos na pesquisa.

Resultados Descritivos da Escala de Nível de Satisfação do Usuário

Na Tabela 3, a seguir, são apresentados os resultados descritivos quanto aos itens do fator satisfação do usuário final, avaliadas nos setores participantes da pesquisa. A tabela apresenta o resultado por item de satisfação, por setor e de forma geral, calculada a partir da média dos valores obtidos, entre os setores envolvidos. Para leitura dos resultados, é preciso considerar que, quanto maior o valor do item apresentado, maior é a satisfação que o usuário possui daquele serviço, com aquela situação. Desse modo, a escala apresentada para essa tabela varia de 1 a 5, sendo representado como insatisfeito os valores 1 e 2; satisfeito os valores 4 e 5; e o valor 3 sugere um estado de indiferença com aquele serviço (nem satisfeito, nem insatisfeito).

Tabela 3 – Nível de Satisfação do Usuário / por Setor

	Biblioteca	CIEE	CRE	Média
Demonstra educação e cordialidade	3,9	3,5	3,4	3,6
Responde as solicitações reclamações e sugestões	3,5	3,3	3,1	3,3
Os documentos são entregues na data combinada	3,6	3,4	3,3	3,4
Demonstram conhecimento e domínio dos assuntos tratados	3,5	3,4	3,5	3,4
Os problemas são resolvidos	3,4	3,2	3,2	3,2
Média Geral	3,5	3,3	3,3	3,3

Fonte: Elaboração da pesquisa, a partir de informações coletadas em pesquisa empírica, em 2012.

De maneira geral os usuários estão ligeiramente satisfeitos com os serviços oferecidos. O setor com maior percentual de satisfação foi a Biblioteca com média geral igual a 3,5 (três vírgula cinco), numa escala de 1 a 5. Com maior ênfase no item: educação e cordialidade dos colaboradores, que apresentou a maior média 3,9 (três vírgula nove). A menor média do setor foi no item: os problemas são resolvidos, com valor igual a 3,4 (três vírgula quatro), estando ainda acima da média geral de satisfação, que figurou em 3,3 (três vírgula três).

O setor que apresentou a menor média, em item específico, foi a CRE, com 3,1 (três vírgula um), no item: responde as solicitações, reclamações e sugestões. Demonstrando a

necessidade de um maior feedback entre o setor e seus usuários. O CIEE apresentou um resultado mediano entre a Biblioteca e a CRE, com média geral igual a 3,3 (três vírgula três), sendo que o maior percentual ficou no item: demonstra educação e cordialidade.

Entre os três setores houve um predomínio no item: demonstra conhecimento e domínio dos assuntos tratados, com média 3,4 (três vírgula quatro), isso demonstra que os alunos, de maneira geral, acreditam na capacidade dos servidores para a prestação dos serviços e resolução dos problemas e demandas do instituto.

Cruzada dos Dados

Nesse tópico serão analisados os índices de relação entre a escala de satisfação dos usuários, o índice de motivação dos colaboradores e o tipo de necessidade predominante.

Tabela 4 – Índices de relações entre as dimensões

	Biblioteca	CIEE	CRE
Necessidade Predominante	Realização	Associação	Realização
Percentual de Motivação	72,04%	69,66%	70,09%
Média Geral de Satisfação dos Usuários dos Serviços	3,5	3,3	3,3

Fonte: Elaboração da pesquisa, a partir de informações coletadas em pesquisa empírica, em 2012.

Observou-se, conforme dados da Tabela 4, que existe uma relação entre o tipo de motivação predominante, seu percentual e a satisfação do usuário final. O maior índice de satisfação dos usuários esta na biblioteca, que apresentou também um maior índice de motivação entre os colaboradores. A predominância da necessidade de realização pessoal demonstra que a maioria dos servidores possuem seus valores voltados para o ego, sendo que a unidade principal de sobrevivência são eles mesmos e não o grupo.

Assim, verifica-se que quando a necessidade predominante são os valores pessoais, existe uma tendência dos servidores estarem mais motivados em detrimento dos valores sociais, influenciando no clima organizacional, que fazendo com que os serviços oferecidos sejam com maior qualidade. Isso causa uma maior satisfação do usuário final, por terem seus serviços prestados com mais eficiência, eficácia e efetividade. Ainda, apesar de o índice motivacional apresentar um valor elevado, quando o predomínio de valores são os sociais, o nível de satisfação dos usuários finais podem ser reduzido, pois os indivíduos são centrados na sociedade, no coletivo. Sendo que a motivação dos servidores pode ser temporária, por

trabalharem sob o ritmo de como o grupo age em determinados momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos foram obtidos e os resultados alcançados poderão ser utilizados pelos gestores da Direção de Desenvolvimento de Ensino do IFS, através de análises dos setores e da satisfação do usuário dos serviços. Percebeu-se que o tipo de motivação, o desempenho e a satisfação dos usuários são variáveis relacionadas, conforme revelaram as relações apresentadas entre as grandezas das escalas envolvidas. A não motivação dos servidores pode reduzir o desempenho dos mesmos, afetando na qualidade dos serviços oferecidos. Ainda, os colaboradores podem procurar mudar de setor, ou ainda, procurar outra instituição que supra suas necessidades de satisfação. Para os usuários dos serviços, a imagem que cada setor apresenta pode influenciar na permanência ou não no instituto, por serem setores essenciais na prestação de serviços do instituto.

Embora a proposta da pesquisa tenha sido analisar os principais setores que oferecem serviços aos alunos do IFS não foi possível aplicá-la a um setor ímpar devido à recusa da chefia imediata em participar da pesquisa, o que implicou em descarte da pesquisa de satisfação dos usuários que já estava pronta. Desse modo, não foi possível obter uma visão mais ampla entre as relações envolvidas. Assim, a percepção desses estudantes em detrimento da motivação e do estilo de liderança daquele setor, poderia alterar a análise final dos dados, uma vez que é um dos setores que oferecem mais serviços à comunidade. Além disso, essa análise também poderia ajudar a melhorar o planejamento estratégico do setor que não foi avaliado. O estudo das variáveis envolvidas na pesquisa foi justificado pela necessidade de oferta de um serviço cada vez melhor para os usuários, o que necessita de comprometimento e motivação dos colaboradores envolvidos. Dessa forma, o presente trabalho apresenta como contribuição principal uma visão mais ampla, por parte dos gerentes, sobre a satisfação dos usuários dos serviços, o que pode subsidiar políticas de gestão que venham melhorar o clima organizacional e alavancar o nível de satisfação e a visão do Instituto na comunidade.

Para estudos futuros, recomenda-se aos gestores do IFS que busquem instrumentos de análises capazes de mensurar a satisfação dos usuários finais (alunos e comunidade) de maneira ampla e continuada. Ainda, que sejam preenchidas as lacunas apresentadas na pesquisa atual. Para estudos acadêmicos análogos, recomenda-se uma revisão de literatura no âmbito da administração pública que sirva como parâmetro para uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109459/lei-3552-59>>. Acesso em: 26 jul. 2012.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 3.775 de 23 de julho de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e da outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>>. Acesso em: 26 jul. 2012.
- BERGUE, Sandro Trescastro. Comportamento Organizacional. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.
- CHIAVENATO, Idalberto. Administração Geral e Pública. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2012.
- DENHARDT, Robert, B. Teorias da Administração Pública. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. Gestão de Pessoas: Enfoque nos Papeis Profissionais. São Paulo: Atlas, 2010.
- IFS. Perfil Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Disponível em: <<http://www.ifs.edu.br>>. Acesso em: 20 maio 2012.
- MASLOW, Abraham H. A theory of human motivation. 1943. Disponível em: <<http://thiqaruni.org/medcine/12.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2012.
- _____. Motivation and Pernosality. New York: Harper & Brothers, 1954.
- MAXIMIANO, A. C. A. Introdução a Administração. São Paulo, Atlas, 2000.
- NILDO, Viana. Os Valores na Sociedade Moderna. Brasília: Thesaurus, 2007.
- SEGRE, Marco. Bioética. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes. Valores Humanos e Gestão. São Paulo: Editora Senac, 2008.
- VECCHIO, Robert P. Comportamento Organizacional. São Paulo: Cengage Leaning, 2008.
- VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. São Paulo. Atlas, 2000.

Capítulo 4

A AMPLIAÇÃO DO FAZER DO ASSISTENTE SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

*Fabricia Dantas de Souza¹³
Janaina Maria da Silva Holanda¹⁴*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como principal motivação a necessidade de refletir teoricamente sobre a atuação do Serviço Social na Educação Superior, em especial na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), tendo como pressuposto a necessidade de inovar através da implantação de novas frentes de trabalho, que estabelecesse uma atuação mais coerente com o projeto ético-político da profissão, no sentido de contribuir para o processo de formação, de emancipação e de garantia de direitos e exercício pleno de cidadania.

O artigo é dividido em três partes. O primeiro item trata do “O Direito à Educação e o acesso ao ensino superior: bases para a emancipação humana”. Nele, apresentamos a concepção de educação a partir da ótica capitalista e numa perspectiva emancipadora. Na oportunidade é realizado um breve panorama acerca da democratização do acesso ao ensino superior, bem como a relação do Serviço Social com a educação emancipadora – concepção esta que norteia os processos de trabalho do Assistente Social na Educação Superior.

Na segunda parte discorremos sobre: “A atuação do Serviço Social na Educação Superior: desafios e perspectivas”, problematizando acerca da tensão existente no âmbito do reconhecimento da profissão no ensino superior, atrelada a práticas relacionadas à concessão de bolsas e auxílios, como finalidade prioritária da inserção de assistentes sociais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), bem como sobre a necessidade de inovar, através de propostas de trabalho capaz de garantir direitos.

Na última parte do artigo versamos sobre o “O Serviço Social em ação: ampliação do fazer ao Assistente Social na UFERSA”, no qual são apresentadas as particularidades do exercício profissional na instituição, bem como as novas tendências de atuação que estão

¹³ Especialista em Elaboração e Gestão de Projetos Sociais. Assistente Social na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA/RN

¹⁴ Especialista em Comunicação e Mídia Contemporânea. Assistente Social na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA/RN

sendo colocadas em teste, no intuito de colaborar e/ou ampliar ainda mais com a efetivação de direitos.

Por fim, apresentamos nas considerações finais, as perspectivas de mudança a partir da nova atuação do Serviço Social, visando impactos positivos na garantia do acesso e permanência, na qualidade e na gestão participativa dos serviços prestados pela instituição, e na construção de uma nova visão atribuída ao Serviço Social pela comunidade acadêmica.

O Direito à Educação e o Acesso ao Ensino Superior: bases para Emancipação Humana

O Direito Individual e Social que tem como referência a Constituição da República Federativa do Brasil em sua concepção formal:

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, Art.205).

Assim, o direito a educação como Política Pública constitucionalmente reconhecida, a educação integra as formas de sociabilidade humana para a transformação e, contraditoriamente, para a manutenção da sociedade capitalista desigual.

50

Nesse sentido, vejamos:

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p.16).

Ao longo de sua trajetória, a política educacional foi permeada por avanços e retrocessos na sociedade brasileira. Assumida como estratégia pelo Estado, adotou projetos educacionais distintos dos interesses da classe trabalhadora, promotores da negação de direitos e da ampliação das desigualdades sociais, estando em consonância, portanto, com a lógica capitalista. Com isso ficou um legado para as gerações futuras, que hoje se busca superar através da inclusão dos segmentos que historicamente sempre estiveram na condição

de desprovidos de direitos.

A educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. (MESZAROS, 2002, p.45 apud Conselho Federal de Serviço Social, 2012, p.18).

Paulo Freire possui uma concepção distinta de Meszáros, pois afirma que a Educação é capaz de libertar o homem de toda situação de opressão, através da libertação de sua consciência, tornando-o um sujeito crítico e reflexivo, e de acordo ainda com os seus postulados da Pedagogia do Oprimido (1988), ensinar a pensar e problematizar sobre a sua realidade é a forma correta de se reproduzir conhecimento, pois é a partir daí que o educando terá a capacidade de compreender-se como um ser social. Uma vez conhecendo sua situação na sociedade, o educando jamais se curvará para a condição de oprimido, pois seu lema será a igualdade e por ela buscará. A partir disso, aferimos que dentro da função social exercida pela Educação, ela assume também dentro do contexto social uma perspectiva emancipadora.

Nesse sentido, o CFESS (2012) nos diz que a educação, ainda que sob o prisma do capital, contribui para o estabelecimento de consensos necessários a reprodução do sistema capitalista, mas, também, erguem-se as bases da educação emancipadora, conforme já sinalizado por Paulo Freire (1988), tendo em vista que é possível traçar processos de autoconsciência a partir de ações políticas que produzam uma contra hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social, que penetre nos modos de vida dos sujeitos singulares e sociais e das instituições.

A educação no Ensino Superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) possui como uma das suas finalidades o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e, nesse sentido, reconhece a instituição universitária como espaço de difusão cultural, bem como ambiente de desenvolvimento humano e das condições de vida em sociedade.

Observamos que a partir do ano 2000, o processo de ampliação e democratização do acesso às universidades públicas federais, em virtude de demandas emergentes referentes à necessidade cada vez maior de qualificação da mão de obra, bem como, a reivindicação da sociedade civil pela ampliação do acesso ao nível superior.

Percebemos o empenho governamental, sobretudo no Governo Lula, em discutir e criar meios para a abertura e democratização do espaço acadêmico, como forma de reconhecer a necessidade e importância de buscar a melhoria nos índices de desenvolvimento do país através do investimento na Educação Superior. Nessa direção, foram criadas estratégias de expansão e democratização do acesso ao nível superior, a saber: Programa Universidade para Todos (PROUNI), a aprovação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades públicas federais, com cotas para alunos de escolas públicas, oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio ou por autodeclarados preto, pardos ou indígenas e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), trazendo novas tendências, concernentes a interiorização do ensino superior, contribuindo para a integração regional e a priorização do acesso aos segmentos historicamente excluídos da sociedade, dando-lhes condições de acesso a um curso de nível superior.

A partir desse panorama vão sendo solidificadas as bases para a emancipação das classes subalternizadas através do acesso à educação, em especial a educação superior, como estratégia para suavizar as tensões originadas a partir das desigualdades sociais, fruto do sistema capitalista, objeto de trabalho dos Assistentes Sociais.

Neste sentido, é fundamental reconhecer a relação do Serviço Social com a Educação pautada na emancipação humana, como concepção que orienta suas experiências de trabalho, uma vez que se encontra em consonância com o projeto ético-político da profissão, que possui vinculação com um projeto de transformação da sociedade, tendo como valor ético central a liberdade, valorizando o compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais.

A Atuação do Serviço Social na Educação Superior: desafios e perspectivas

A democratização do acesso e a ampliação das Instituições Federais de Ensino Superior significaram, também, o aumento da demanda por assistência estudantil, como instrumento de garantia para a permanência institucional. Neste contexto, os Assistentes Sociais passaram a serem requisitados a assumir essa demanda, considerando a relação histórica da profissão com práticas caritativas e de benemerência.

A atuação do Serviço Social na Educação Superior na maioria das vezes é marcada por um viés assistencialista de programas que concedem benefícios materiais e financeiros visando à suavização de situações emergenciais, e nesse processo é importante reconhecer que

o caráter assistencialista desses programas se dá em razão da desigualdade social ultrapassar as barreiras institucionais, sendo decorrentes da hegemonia do capital financeiro, situações que a prática profissional não é capaz de superar.

Esse tipo de demanda institucional é responsável por dar visibilidade ao Serviço Social na educação superior, criando uma tensão na caracterização da profissão nessa área, haja vista que, por atuarem prioritariamente na concessão de bolsas e auxílios, os assistentes sociais, são tidos como meros executores de estudos socioeconômicos, reduzindo os processos de trabalho em que estão inseridos, em processos engessados e meramente burocráticos.

Convém-nos desconstruir essa caracterização, considerando que a definição do Serviço Social na Educação, que deve orientar a prática profissional nas instituições educacionais, parte da perspectiva do fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social, pressupondo a referência a uma educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012).

Nesse sentido, o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS (2012) nos diz ainda que o trabalho do Assistente Social na Educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Nesse caso,

Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo-administrativo organizacional, de investigação, de articulação, de formação e de capacitação profissional (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 38).

Com base nas considerações acima, verificamos que as possibilidades de atuação do Serviço Social, nas IFES, superam a execução de programas para concessão de auxílios e que há a diversidade de fazeres na prática profissional. Entendemos que a atuação burocrática e engessada não é coerente com o discurso e a luta da categoria profissional, em favor da igualdade, da liberdade e da emancipação humana, tornando-se dessa forma, entraves para a materialização do nosso projeto ético-político.

Iamamoto (2005) nos diz que um dos maiores desafios do Assistente Social na atualidade é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir das demandas postas no cotidiano profissional, enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo. Isto requer a ruptura com o trabalho rotineiro e burocrático, tendo em vista que o exercício da profissão:

É uma ação de um sujeito profissional que tem competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional. (Ibid, 2005, p. 21).

Materializando os preceitos de Yamamoto (2005) acerca da necessidade dos profissionais proporem alternativas criadoras, inventivas, resultantes da apropriação das possibilidades e contradições presentes na própria dinâmica da vida social, verificamos a necessidade da identificação de novas frentes de trabalho do Assistente Social no ensino superior, tendo como eixos o corpo discente, servidores e a comunidade, através de atividades que englobem ensino, pesquisa e extensão, conforme descrito no item a seguir.

A ampliação do fazer ao Assistente Social na UFERSA

A UFERSA, antiga Escola Superior de Agronomia de Mossoró (ESAM), passou ao status de Universidade Federal em 2005, fruto do processo de descentralização e expansão das IFES e, desde então, vem dando saltos qualitativos de progresso através da ampliação do número de cursos de ensino superior.

Com o advento do desenvolvimento da instituição, tornou-se imprescindível a ampliação do quadro de servidores, bem como a necessidade de intervenção junto à comunidade, que somada à intervenção discente, tornam-se eixos que merecem destaque junto à atuação dos Assistentes Sociais.

Em 2013, a instituição conta com 06 (seis) profissionais de Serviço Social, nos quais estão lotados: 02 (dois) na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários - PROAC, 01 (um) na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEPE; 01 (um) na Coordenação de Assuntos Afirmativos, Diversidade e Inclusão Social - CAADIS, sendo que estes estão localizados no Campus Central em Mossoró/RN e 02 (dois) nos Campi localizados no interior do Estado do Rio Grande do Norte, sendo 01 (um) no Campus Caraúbas e 01 (um) no Campus Angicos.

Assim, como no cenário nacional e na maioria das instituições de ensino superior, a atuação profissional na instituição é voltada para a assistência estudantil, com ações muitas das vezes de cunho paliativo para sanar situações emergenciais. É comum ainda, a requisição do Assistente Social a intervir em situações de conflitos interpessoais ou situações que expressem abalo emocional ou de ordem psicológica, ou ainda em situações de ordem material, concretizando a visão distorcida da atuação profissional na instituição.

A partir da inserção de Assistentes Sociais na PROGEPE, enquanto órgão de atenção ao servidor e na CAADIS, enquanto órgão ligado ao setor pedagógico, que busca o respeito e a afirmação da diversidade no âmbito acadêmico, somado a distribuição de códigos de vaga pelo MEC para Assistente Social nos campi do interior, foi possível dar início ao processo de mudança no âmbito do Serviço Social na UFERSA, ao ter reconhecido pelos seus profissionais, os novos espaços e possibilidades de atuação.

Tendo como motivação principal a necessidade de quebrar com o paradigma de visão assistencialista do fazer profissional do Assistente Social na UFERSA, visando estabelecer uma nova feição do Serviço Social conectada ao projeto ético-político e a questão de direitos, foi necessária a revisão das demandas institucionais e a proposição de outras ações para além da assistência estudantil.

Baseado em Mioto (2009), as atividades que os Assistentes Sociais desenvolvem possuem uma “função pedagógica”, cujo princípio educativo está condicionado pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais, verificou-se a possibilidade e necessidade de contribuir para formação social dos discentes e servidores através de ações socioeducativas, que possuem como finalidade:

[...] contribuir para o fortalecimento de processos emancipatórios, nos quais há a formação de uma consciência crítica dos sujeitos frente à apreensão e a vivência da realidade, sendo ela, também facilitadora de processos democráticos, garantidores de direitos e de relações horizontais entre profissionais e usuários, ao mesmo tempo que projeta a sua emancipação e a transformação social. (LIMA, 2006, p. 137 apud MIOTO, 2009, p.17).

Nesse sentido, é importante afirmar que tais ações socioeducativas, previstas para além da assistência estudantil tradicional visam tanto complementar o processo de formação social dos alunos; quanto contribuir para o processo de qualidade de vida e politização dos servidores, em que torna necessária a sua integração em equipes multidisciplinares, através de abordagens que deem conta da complexidade da vida social, ainda enfatiza Silva (2012, p. 38):

[...] a vida é complexa, a educação é complexa, e as abordagens devem se esforçar para dar conta dessa complexidade. É importante avançarmos na concepção de articulação em rede para superarmos a dimensão simples da coexistência.

Destarte, é importante destacar ainda a possibilidade de intervenção do Serviço Social junto à comunidade a concretizando através de ações de extensão universitária, visto que,

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, para viabilizar relações transformadoras

entre universidade e a sociedade, a partir de um diálogo que envolva os diferentes saberes (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO, 2012, p.1).

A intervenção junto à comunidade possibilita a execução de ações que estimulem a integração entre a instituição e a comunidade, além do estabelecimento de parcerias que visem o desenvolvimento regional, através de programas, projetos, cursos, eventos ou prestações de serviços tendo como parâmetro fundamental o acesso à universidade e a efetivação de direitos.

A partir desse panorama é possível atribuir novas feições ao fazer profissional do Assistente Social na UFERSA, sendo necessário, para isso, ações interinstitucionais e de articulação com outros setores e com outras políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romper com a visão assistencialista da prática profissional do Serviço Social, na perspectiva da Educação Superior, torna-se desafiador a todos os Assistentes Sociais inseridos nessa política, por alguns motivos dos quais destacamos: a visão determinista e a histórica da realidade que contribui com a acomodação e que reflete na ausência de uma postura crítica de profissionais que agem como se a realidade estivesse em sua forma definitiva, desvinculada de lutas e processos sociais, além da incipiência de produção intelectual nessa área, caracterizando dessa forma a fragilidade da discussão na atuação profissional no ensino superior.

As novas propostas de trabalho do Serviço Social na UFERSA constituem-se numa experiência piloto para readequar as demandas existentes no âmbito da Universidade. Contudo, pretendemos, a partir disso, contribuir para o acesso democrático aos serviços, programas e projetos de assistência estudantil, somado a um processo formativo, na perspectiva da inclusão social, da consciência política, da cidadania, dos direitos humanos e das oportunidades que a vida acadêmica oferece com o objetivo principal de assegurar a permanência na universidade com qualidade.

Buscamos ainda, o incentivo à gestão participativa por toda a comunidade acadêmica, com o objetivo comum de tornar o espaço de atuação democrático, acessível e garantidor de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró – ESAM em Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA-RN e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. **Lei das Cotas para ingresso no ensino público federal**. Brasília: Senado Federal, 2012.

_____. 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**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRITO, Larisse Miranda de. **Os desafios, dilemas e possibilidades de atuação do Serviço Social na Universidade**: a experiência da UFRB. 2012. 96 f. Monografia (Graduação em Serviço Social). Centro de Artes, Humanidades e Letras. Colegiado de Serviço Social, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. 3. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: CFESS, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIOTO, Regina Celia Tomaso. Orientação e acompanhamento de famílias, grupos e indivíduos. In: CFESS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, 2009.

REVISTA UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Ano1. Nº1, Mossoró: EDUFERSA, Abril/2013.

REIS, Marcelo Moraes Braz dos. **Notas sobre o projeto Ético-Político do Serviço Social**. Disponível em:

<http://www.ess.ufrj.br/nepem/sites/www.ess.ufrj.br/angicos/files/documentos/publico/projeto_etico_politico_do_servico_social-Marcelo_Braz.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2013.

SILVA, Marcela Mary José da. O lugar do Serviço Social na Educação. IN: Hernandorena. Maria do Carmo A. e SCHNEIDER, Glaucia Martins (Orgs.). **Serviço Social na Educação: Perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre. CMC, 2012.

UFERSA. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Regulamento do Programa Institucional de Extensão**. Mossoró/RN: UFERSA, 2012. Disponível em: <<http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/30/D3192d01.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

INTRODUÇÃO

O assédio moral, também conhecido como *bullying* organizacional, ou *mobbing* no trabalho é um tema que vem sendo demonstrado através de denúncias e reportagens veiculadas pela mídia, e de forma gradativa em discussões nos ambientes organizacionais e nas Universidades e Faculdades, além de ser abordado em filmes famosos como, por exemplo: “O diabo veste Prada”, “O diário de Bridget Jones”, “Legalmente Loira 2”, dentre outros.

O problema sempre existiu, podendo ser considerado tão antigo quanto o próprio trabalho, e atinge a todos os níveis de uma empresa, do chão de fábrica ao mais alto executivo. Porém, ao longo dos últimos anos, o assédio moral, vem adquirindo uma grande visibilidade devido às mudanças na relação trabalhista, sendo alvo de inúmeras discussões e estudos.

Com a redução das oportunidades de trabalho e dos espaços nas estruturas hierárquicas das empresas em razão dos processos de reengenharia, no sentido de minimizar custos e maximizar resultados, ocorre o acirramento da competitividade entre os empregados por mais restritivas as chances de ascensão funcional na carreira. E, somado ao estabelecimento de metas de trabalho, nem sempre razoáveis, cria-se o universo propício a ocorrer a prática do assédio moral, como forma de eliminação dos supostamente mais fracos ou que representem ameaças às pretensas lideranças (BARRETO, 2007, p. 17).

Constantemente, casos do tipo são denunciados e as empresas perdem em qualidade no trabalho do seu funcionário. Segundo Chiavenato (2001, p. 511), “O clima organizacional é a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos participantes da organização e que influencia o seu comportamento”. Com isso constata que funcionário de autoestima elevada e vida saudável tem eficácia na produtividade em seu trabalho. Sem contar que as instituições perdem financeiramente através do pagamento de indenizações que estão previstas na legislação trabalhista brasileira sendo pagos para as vítimas.

Geralmente, praticadas em modalidade ascendente (subordinado *versus* chefe) ou por

¹⁵Especialista em Gestão Pública, Servidora Pública do IF Baiano – Campus Uruçuca/BA.

colegas no mesmo nível hierárquico, o assédio moral se caracteriza pela exposição dos trabalhadores em situações constantes de constrangimento e humilhação na jornada de trabalho e relacionadas ao exercício de sua função na instituição.

E não é só da chefia, o assédio moral poder advir dos próprios colegas de trabalho. Por isso, o cuidado com as gargalhadas, piadas, ironias que ridiculariza, fofocas que revelam intimidade, expressões que inferiorizam, o tom de voz (gritos), metas desproporcionais, ameaças e até controle de tempo na ida ao banheiro pode ser considerado como assédio moral.

É fato a existência do direito ao empregador de punir o empregado que cometer faltas quanto ao trabalho, que passam pela advertência até uma demissão. Porém, atenção deve ser concedida para verificar como esta punição será aplicada. A forma verbal é a mais delicada, expressões pejorativas e ofensivas devem ser banidas pela chefia que está punindo.

Atualmente, podemos encontrar leis, como por exemplo: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seus artigos 1º, 3º, 7º, 114º, 196º, 200º e 225º e o código civil brasileiro de 2002 em seus artigos 186º e 927º, dentre outros, que prescrevem sobre o tema. Para tanto, a conscientização da vítima, do agressor e da sociedade, através da análise e entendimento acerca desta temática é fator importante para combater esta problemática.

Esta “*praga*” corporativa não está presente somente em empresas privadas, mas também são encontradas em instituições públicas servindo como mecanismos de controle e poder devido a questões políticas e eleitorais. Variando de forma sutil em motivos e práticas, mas não nas consequências causadas à saúde física e mental de suas vítimas.

De acordo com a pesquisa de realizada em 2000, Margarida Barreto *apud* pela Confederação dos bancários os sintomas de saúde mais comuns nas vítimas do assédio moral são: problemas de isolamento, dores de cabeça, problemas respiratórios, ansiedade, sofrimento psíquico, problemas cardiovasculares e estomacais, depressão problemas de sono e, nos casos mais graves, pode chegar ao suicídio. (SINDICATO DOS BANCÁRIOS DA BAHIA, 2011, p. 24)

É importante lembrar que o assédio moral é diferente do assédio sexual, este é uma conduta de interesse sexual, e repelida pela outra parte. A partir do momento em que há um envolvimento amoroso não há porque se falar em assédio. Mas, ambos podem acontecer de forma conjunta e merecem tratamento distinto.

Conceito de Assédio Moral

Entrou em vigor desde 15 de julho de 1960, após conferência geral da Organização

Internacional do Trabalho – OIT - para tratar sobre discriminação em matéria de emprego e ocupação a convenção n° 111 que define discriminação da seguinte forma:

Discriminação como toda distinção, exclusão ou preferência, que tenha por feito anular ou alterar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão. Abrangendo, nessas situações, os casos de assédios, seja moral ou sexual, no ambiente de trabalho (Convenção OIT n° 111, 1960).

Em 2009 a Comissão de ética do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE divulgou material informativo sobre assédio moral e sexual a fim de orientar e aconselhar sobre a conduta ética, definindo assédio moral da seguinte forma:

São atos cruéis e desumanos que caracterizam uma atitude violenta e sem ética nas relações de trabalho, praticada por um ou mais chefes contra seus subordinados. Trata-se da exposição de trabalhadoras e trabalhadores a situações vexatórias, constrangedoras e humilhantes durante o exercício de sua função (MTE, Cartilha Assédio moral e sexual no trabalho, 2009).

Para que seja caracterizado o assédio moral a ocorrência do fato não pode ser de forma esporádica, é necessário que exista uma permanência e intencionalidade no ato dentro do ambiente organizacional. Geralmente ocorre de forma sutil e originária de uma gama de conflitos, como: competição, preferência pessoal do chefe pela vítima, inveja, racismo, xenofobia, motivos políticos, entre outros.

61

Não podemos deixar de salientar a diferença entre assédio moral e sexual. Este último é definido pela cartilha informativa da comissão de ética do MTE (2009, p. 34): “O assédio sexual no ambiente de trabalho consiste em constranger colegas por meio de cantadas e insinuações constantes com o objetivo de obter vantagens ou favorecimento sexual”.

Assim, fica explícito que o assédio moral não possui cunho sexual. Trata-se da atitude de reduzir a autoestima de outrem e desestabilizá-lo seja algo advindo da chefia ou de colegas no meio corporativo com o intuito de marginalizar o indivíduo.

O assédio moral é inerente a qualquer local onde haja trabalhadores, seja em organizações públicas, privadas, não governamentais e filantrópicas. Pode-se observar que nas instituições públicas o fenômeno tende a ser mais duradouro e penoso, pois como estão geralmente ligadas às políticas de ascensão funcional e ao modelo de gestão, as pessoas suportam o assédio na expectativa de mudança na gestão administrativa. No entanto, a vítima carrega os resquícios desta violência em seu interior deixando espaços em seu comportamento que favorecem ao sofrimento de novos abusos.

Ocupação no setor público brasileiro

A partir da década de 90, com a reforma administrativa do estado e em reflexo do ideal do governo Lula (2003-2010), com projeto de "Estado forte", para o atendimento eficiente da população, tem contribuído para os crescentes números de contratação da administração pública brasileira.

Segundo dados apresentados no estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011), em parceria com a Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (SRH/MPOG) houve acréscimo da ocupação no setor. Este crescimento surgiu na seguinte forma: no setor municipal (39,3%), seguido do federal (30,3%) e do estadual (19,1%).

Políticas públicas mais amplas de crescimento têm proporcionado esses números, vez que ainda não se repôs as demandas criadas durante a década de 90 onde, praticamente, não houve concursos públicos e pelas demissões devido às reformas na previdência.

Também é perceptível uma maior escolarização dos novos servidores no âmbito das três esferas, além do grande número de mulheres no âmbito federal e em função de chefia. Sendo elas as maiores vítimas nos processos de assédio moral.

Ainda não existe um código de ética comum para os Servidores Públicos, desde 1994 vigora o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal que pode ser usado como base para a elaboração de outros códigos de ética para servidores de outras esferas do Estado.

Vale destacar que a abordagem do Código de Ética, Decreto nº 1.171/1994, servidor público civil do executivo federal – Das vedações ao Servidor Público:

XV - É vedado ao servidor público; permitir que perseguições, simpatias, antipatias, caprichos, paixões ou interesse de ordem pessoal interfiram no trato com o público, com os jurisdicionados administrativos ou com colegas hierarquicamente superiores ou inferiores (Seção III, XV, f, DECRETO 1.171,1994).

Perceberemos assim, que a expressão “assédio moral” não é explicitamente abordada surgindo no campo do direito administrativo municipal, em 1999, no Projeto de Lei sobre Assédio Moral da Câmara Municipal de SP, voltado para o funcionalismo.

O assédio nas instituições públicas está diretamente relacionado com às políticas de ascensão funcional e ao modelo de gestão. De certa forma, o processo tende a ser mais perverso e penoso do que nas empresas privadas, pois em favor da estabilidade a pessoa suporta o assédio sempre com esperança de que, quando mudar o gestor, as coisas também

mudem. Como a pessoa não pode ser mandada embora, muitas vezes, ela é colocada à disposição e começa a circundar por vários setores, sempre carregando um estigma na qual aquela pessoa volte a ser assediada.

Assédio moral e os aspectos legais no Brasil

Apesar da ausência de uma legislação específica que regule sobre o tema no Brasil, é notório o crescente número de casos alegando o referido assédio moral. Porém, mesmo não existindo uma previsão legal, por sua vez a Constituição assegura a inviolabilidade do direito à dignidade humana, passível de indenizações pelo dano material ou moral decorrido:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação (Art. 5º, X, CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988).

A Constituição Federal Brasileira reza como um de seus fundamentos a preservação da dignidade da pessoa humana (Art. 1º, III, da CF) e em seus objetivos fundamentais promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV, da CF).

Inclusive diretrizes na relação de trabalho são abordadas no artigo 7º, I a XXXIV, da CF 1988, no que tange ao direito dos trabalhadores visando à melhoria da condição social quanto à proteção ao emprego, garantias, remuneração, jornadas, licença e descanso.

Ainda de acordo com o Artigo 196 da Constituição a saúde é dever do Estado e direito de todos, mediante políticas públicas para reduzir o risco de doenças promovendo o acesso igualitário de todos os cidadãos e ações para sua promoção, proteção e recuperação. Dando continuidade a abordagem relacionada à saúde: “Art. 200. [...] VIII - Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei: VIII - colaborar na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho” (Constituição Federal, 1988).

Ramificando para o âmbito do direito privado, o Código civil de 2002 não exime o empregador da responsabilidade pelo assédio moral ocorrido no ambiente organizacional conforme prevê no Capítulo I do Título IX a responsabilidade civil da obrigação de indenizar: “Art. 927. Aquele que, por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo” (Código Civil, 2002)

Evidenciando a responsabilidade do assediador em assumir o ônus por cometer o assédio contra vítima. Mas essa responsabilidade não é somente direcionada aos colegas ou chefia que pratica a agressão, o órgão que não coíbe essa prática também pode ser responsabilizado quanto à reparação do dano causado a vítima. Ainda de acordo com o Código Civil Brasileiro: “Art. 932. [...] III - São também responsáveis pela reparação civil: III - o empregador ou comitente, por seus empregados, serviçal e prepostos, no exercício do trabalho que lhes competir, ou em razão dele” (Código Civil, 2002).

A instituição é corresponsável pelos atos de assédio moral ocorrido no órgão público, porém o fato tem que ser devidamente comprovado através de anotações de datas e eventos relacionados, laudos médicos, testemunhas, gravações, sendo de competência da justiça do Trabalho processar e julgar as ações de indenização decorrentes na relação de trabalho.

De acordo com a legislação brasileira a prática do assédio moral não é crime, mas a vítima poderá ser indenizada pela instituição quanto à violência sofrida desde que devidamente comprovada. Sabe-se que a indenização não apaga os transtornos adquiridos pelo processo de violência, mas trata da tentativa de amenizar as sequelas deste transtorno.

Modalidades de assédio moral e perfil do assediador

Quanto às modalidades, o psicoterror no trabalho pode ocorrer de três formas: I. Vertical descendente; II. Vertical ascendente e; III. Horizontal ou misto. (BARRETO, 2007, p. 26).

A forma vertical descendente, ou seja, de cima para baixo, acontece entre empregadores e chefes contra os subordinados, esta é considerada a forma mais comum de assédio, predominando o autoritarismo, conduta desumana e o medo.

A forma vertical ascendente, ou seja, de nível inferior para superior acontece quando um subordinado, ou o grupo se une para atacar o superior hierárquico, utilizando atos de *sabotagem* no seu trabalho.

Na forma horizontal ocorre o assédio entre colegas do mesmo nível hierárquico contra outro colega. Pode ocorrer de forma simples, quando o assédio acontece na disputa por uma mesma função ou promoção ou de forma mista e/ou coletiva quando o grupo nivela os indivíduos dificultando o convívio com as diferenças.

Como pôde perceber o assédio moral ganha dimensões no ambiente de trabalho, ele ocorre de forma triangular, envolvendo quem assedia, a vítima e os colegas. Marcos A. Barreto traça o perfil do agressor: “Normalmente são pessoas vaidosas, ferinas, hipócritas,

levianas, narcisistas e, para completar, fracas e medrosas, embora não aparentem e, por isso, assediam utilizando-se de alguma dose de poder hierárquico ou influência sobre o grupo.” (BARRETO, 2007, p. 56).

Inácio Vacchiano *apud* Mauro de Moura, especialista em medicina do trabalho, que caracteriza de forma detalhada do aspecto psicótico do assediador:

[...] é alguém que precisa atender aos seus instintos narcisistas, pois quer ser o centro do mundo – além de sentir uma necessidade absurda de aumentar sua autoestima. E, sendo uma pessoa psicologicamente doente, faz tudo isso por medo. Medo de que o subalterno ocupe o seu lugar. Medo de que venha a aparecer mais do que ele, de que venha a ser mais eficiente. Até porque o assediado sempre é mais competente do que o assediador. E a maneira encontrada pelo perseguidor para acabar com a outra pessoa é usar o respaldo de um cargo superior para atingi-lo moralmente. Chamamos o assediador de ”morcego” por ser alguém que procura sugar todas as forças do seu rival. A diferença de quem assedia para um chefe verdadeiro é que o primeiro quer todos os holofotes, quer ser reconhecido e admirado pelos outros. Além de não ouvir ninguém e achar que a única opinião que vale é a dele. Ou seja, trata-se de uma pessoa extremamente insegura e invejosa. Mas que não admite, jamais, seus defeitos. Tanto que em 100% dos casos quem procura ajuda são os assediados. Nunca os assediadores (VACCHIANO, 2007, p. 24).

Exemplos de assédio moral no serviço público seriam: o controle rígido de ponto e assiduidade, omissão da administração, excesso de poder, perseguição ao servidor estudante, dificultar licença capacitação, entre outros. Porém, uma vez confirmado, a vítima não pode se intimidar, nem ser cúmplice. É o medo que fortalece a violência.

Reflexos do assédio na saúde mental e física do trabalhador

Homens e mulheres reagem de formas diferentes ao assédio moral. Os homens tendem a sentirem-se revoltados, traídos, com vontade de vingar-se, sentem vergonha diante da família, aparece um sentimento de inutilidade, ideias de suicídio e tendência ao alcoolismo. As mulheres manifestam-se através de crises de choros, tristeza, mágoas, sentimento de inutilidade e baixa autoestima, depressão e diminuição da libido (MTE, 2009, p. 26-27)

Apesar de invisível é concreto o risco à integridade, à saúde e até mesmo a vida do trabalhador, porque a humilhação prolongada pode decorrer desde o comprometimento da sua dignidade e seu relacionamento afetivo e social, como evoluir para sua perturbação mental, incapacidade laborativa, depressão e até mesmo a morte (BARRETO, 2007, p. 49).

De forma genérica, em consequências do assédio moral a vítima apresenta sintomas psicossomáticos (cefaleias, transtornos digestivos e cardiovasculares, fadiga crônica, insônia) e fisiológicos (irritabilidade, ansiedade, estresse, apatias, desinteresse, mal estar geral, crises de choro, dificuldades de atenção, desorientação, aumento de peso ou emagrecimento

exagerado, aumento da pressão arterial, problemas digestivos, tremores e palpitações, redução da libido, pensamentos suicidas, propensão ao abuso de fumo, álcool ou outras drogas).

A organização e a sociedade também sofrem os reflexos do assédio contra o trabalhador devido ao *déficit* de motivação para o trabalho.

Nas organizações, as consequências do psicoterror provocam o aumento do absenteísmo e dos acidentes de trabalho, a diminuição da eficácia e eficiência, *déficit* na qualidade dos serviços prestados, desgaste da imagem da instituição e sanções econômicas pela responsabilidade do assédio (MTE, 2009, p. 30).

Para a sociedade, por fim, provocam a precarização das condições de qualidade de vida; crises de relações familiares e sociais; insatisfatória ou morosa apresentação do serviço prestado ao cidadão.

Forma de prevenção

Se informar sobre o assunto e suas principais características, além de sair de uma posição submissa para uma postura mais ativa são os primeiros procedimentos a serem adotados para proteger das agressões. Denunciar a agressão ao sindicato, à comissão interna de prevenção de acidentes - CIPA, ao MTE ou ao Ministério Público - MP, também, são formas da vítima se prevenir.

A Cartilha divulgada pelo sindicato dos bancários da Bahia elenca uma série de atitudes que o assediado pode adotar para se resguardar, são elas:

- Resistir: anotar com detalhes todas as humilhações sofridas (dia, mês, ano, hora, local ou setor, nome do agressor, colegas que testemunharam, conteúdo da conversa e o que mais você achar necessário);
- Dar visibilidade, procurando a ajuda dos colegas, principalmente daqueles que testemunharam o fato ou que já sofreram humilhações do agressor;
- Organizar. O apoio é fundamental dentro e fora da empresa;
- Evitar conversar com o agressor, sem testemunhas. Ir sempre com colega de trabalho ou representante sindical;
- Exigir por escrito, explicações do ato agressor e permanecer com cópia da carta enviada ao D.P. ou R.H e da eventual resposta do agressor. Se possível mandar sua carta registrada, por correio, guardando o recibo;
- Procurar seu sindicato e relatar o acontecido para diretores e outras instancias como: médicos ou advogados do sindicato assim como: Ministério Público, Justiça do Trabalho, Comissão de Direitos Humanos e Conselho Regional de Medicina (ver Resolução do Conselho Federal de Medicina n.1488/98 sobre saúde do trabalhador);
- Recorrer ao Centro de Referencia em Saúde dos Trabalhadores e contar a humilhação sofrida ao médico, assistente social ou psicólogo;
- Buscar apoio junto a familiares, amigos e colegas, pois o afeto e a solidariedade são fundamentais para recuperação da autoestima, dignidade, identidade e cidadania (SINDICATO DOS BANCÁRIOS DA BAHIA, 2011, p. 25).

Além das formas de prevenção que podem ser adotadas pelo servidor, o órgão deve contribuir com medidas para evitar o assédio dentro da instituição. Seguindo a Cartilha do MTE as medidas preventivas adotadas por parte da instituição são:

- Estabelecer diálogo sobre os métodos de organização de trabalho com os gestores (RH) e trabalhadores(as);
- Realização de seminários, palestras e outras atividades voltadas à discussão e sensibilização sobre tais práticas abusivas;
- Criar um código de ética que proíba todas as formas de discriminação e de assédio moral (MTE, 2010, p. 31).

Um ambiente de trabalho saudável é direito de todo trabalhador, portanto, manter vigilância constante e cooperação entre os colegas que testemunham o fato enfraquecem o poder do agressor dissipando a prática do assédio moral nas organizações públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações disponibilizadas neste trabalho confirmam a importância em minimizar a prática do assédio moral na Administração Pública devido aos danos causados a saúde do trabalhador e por provocar a ineficácia do serviço prestado à comunidade. Por se tratar de uma temática bastante complexa e delicada este estudo viabiliza um grande quantitativo de oportunidades para desenvolvimento de pesquisas nesta área.

É um tema real, que apesar de “invisível” aos olhos provoca debilidades no servidor. Diferente de outras doenças e acidentes de trabalho, como os físicos ou químicos, as sequelas do assédio moral são impossíveis de serem mensuradas por serem de cunho psíquico. Os reflexos no indivíduo provocam profundos transtornos nas relações e condições de trabalho.

Conhecer sobre o assunto facilita a defesa da vítima, e a participação dos colegas e órgão de defesa do trabalhador fazem toda a diferença. Expor a agressão sofrida enfraquece as investidas do agressor, pois seu perfil é covarde e a intenção é desestabilizar a vítima, marginalizando-a, impedindo que ela seja percebida profissionalmente.

Enquanto a justiça brasileira não legisla efetivamente sobre o assunto, cabe aos órgãos atentarem-se aos meios de evitar esta prática dentro das instituições através de diálogo aberto entre todos os níveis hierárquicos sobre tais práticas abusivas.

O órgão reduz sua eficácia quando seus servidores deixam de produzir sua capacidade real. Porém, a Administração perde muito quando o cidadão é recepcionado num serviço medíocre, lento, e em muitos casos não consegue sequer ser atendido por falta de motivação por parte do servidor.

Devido ao constante crescimento das contratações em diferentes esferas do governo, deve-se atentar para a melhoria do fator de eficácia na gestão pública. Podendo-se valer da gestão estratégica do conflito desencadeado pelo assédio moral buscando identificar os talentos disponíveis e necessários, a retenção e desenvolvimento destes talentos com a conscientização e fiscalização no atendimento ao bem da coletividade sem distinção de questões políticas e individuais.

REFERÊNCIAS

ASSÉDIO MORAL e sexual no trabalho – Brasília: MTE, ASCOM, 2009.

ASSÉDIO MORAL: **Saiba como é e como se defender** – Salvador: Sindicato dos Bancários da Bahia, 2011.

BARRETO, Marcos A. **Assedio moral no trabalho: da responsabilidade do empregador – perguntas e respostas**. Marcos Aguiar Barreto – São Paulo: LTr, 2007.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>, Acesso em: 19 fev, 2012.

BRASIL, **Código Civil Brasileiro de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>, Acesso em: 19 mar. 2012.

BRASIL, **Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994**. Aprova o Código de Ética do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm>, Acesso em: 19 mar. 2012.

BRASIL, **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o código civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>, Acesso em: 19 fev. 2012.

COMUNICADOS DO IPEA nº 110. Ocupação no Setor Público Brasileiro: tendências recentes e questões em aberto, 08 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110908_comunicadoipea110.pdf>. Acesso em: 14 out. 2011.

CONVENÇÃO Nº 111. Organização Mundial do Trabalho – OIT. **Sobre discriminação em matéria de emprego e ocupação**. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/international_labour_standards/pub/declaracao_oit_293.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração** – 8. Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

IPEA/DIEST, **Ocupação no setor público brasileiro: tendências recentes e questões em aberto**, <http://www.enap.gov.br/files/apresentacao_ocupacao_servico_publico.pdf>, Acesso

em: 30 set. 2011.

VACCHIANO, Inácio. **O assédio moral no serviço público** (monografia). Campo Grande, MS: [s.n], 2007.

**A VALORIZAÇÃO DO SERVIDOR PELA
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NOS ATOS
DISCRICIONÁRIOS DA REMOÇÃO E
REDISTRIBUIÇÃO**

Diego Armando Maradona Soares de Oliveira¹⁶

Reinaldo Pereira de Aguiar¹⁷

INTRODUÇÃO

A administração Pública na esfera federal, especialmente nas Instituições Federais de Ensino, utiliza-se da discricionariedade na realização de seus atos quando se refere à valorização do servidor público quanto a remoção e redistribuição de servidores. Esta discricionariedade é uma escolha conferida ao Administrador para decidir diante de um caso concreto, por um, ou outro ato a ser executado, desde que obedeçam aos Princípios Constitucionais Explícitos ou Implícitos (Art. 37 Constituição Federal de 1988), que são: a legalidade, impessoalidade, moralidade publicidade, eficiência e por último, além de outros, de grande importância como: a razoabilidade e a proporcionalidade (BRASIL, 1988).

Este artigo objetiva mostrar como o uso da discricionariedade dos atos da Administração quando aplicada aos institutos da remoção e redistribuição poderá contribuir para uma eficiência no serviço público, reduzindo custos e otimizando o tempo, como por exemplo, provendo cargos efetivos vagos em determinados órgãos através de tais institutos, quando respeitados os requisitos necessários, em detrimento da realização de concurso público.

Na realização deste trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica além de utilizar fontes documentais públicas, que são as Portarias da Universidade Federal Rural do Semi-Arido.

Remoção de Servidor

A remoção é um ato discricionário da Administração Pública, que é regido por lei específica, seja, a legislação municipal, estadual ou federal, caracterizada pelo deslocamento

¹⁶ Bacharelado em Medicina pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Servidor Público lotado na UFERSA/RN.

¹⁷ Mestrando em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES/RS, Especialista em Docência no Ensino Superior, Graduado em Letras, Servidor Público Lotado na UNILAB/BA.

do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede, dentro de um mesmo órgão. O procedimento da remoção deve ser utilizado um edital específico com critérios objetivando atender o princípio da imparcialidade e impessoalidade e legalidade na Administração Pública.

Esta forma de instituto poderá ser cancelada (revogada) se o servidor não comparecer ao novo local de lotação no prazo estipulado pela legislação, que no caso da Lei nº 8112/90 é de no mínimo 10 e no máximo 30 dias. Também se adota o mesmo prazo para a redistribuição após a publicação no Diário Oficial da União, conforme prevê o artigo 18 da lei citada (BRASIL, 1990, web).

O instituto da remoção está previsto na Lei nº 8.112/90 em seu artigo 36, que prescreve três hipóteses: “I – de ofício, no interesse da administração; II – a pedido, a critério da administração; III – a pedido, para outra localidade, independente do interesse da administração” (BRASIL, 1990, web).

Assim, no inciso III, do artigo supra, independe do interesse da Administração nos casos de: “a) acompanhamento de cônjuge ou companheiro; b) motivo de saúde do servidor; c) em virtude de processo seletivo promovido” (BRASIL, 1990, art. 36, Inciso III, web).

No judiciário de alguns Estados, como o Estado do Mato Grosso do Sul decidiu que o acompanhamento do cônjuge ou companheiro (artigo 36, inciso III, alínea a) tem um direito subjetivo do servidor, segundo o Desembargador Horácio Vanderlei Nascimento Pithan em decisão de processo em Mandado de Segurança nº 2006.020369-7 de remoção: “A unidade familiar é o bem maior a ser tutelado pelo Poder Judiciário, sobrepondo-se, até mesmo, ao interesse público”.

Assim sendo, quando se refere à unidade familiar, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) e Supremo Tribunal Federal (STF) acordam da mesma opinião em suas discussões:

Não há que se falar, no caso ‘sub judice’, em prevalência do interesse público sobre o particular, porquanto **o bem maior a ser tutelado é a união e manutenção da própria instituição familiar**, esta tida como ‘fons vitae’ e organização ‘mater’, devendo se sobrepor a qualquer outra forma de organização existente (STJ, ROMS 11.767, Rel. Min. Jorge Scartezini, p. 248).

O STF reforça a ideia da união familiar com objetivo em manter a integridade na família conforme entendimento:

O entendimento ora perfilhado descansa no regaço do art. 226 da CF, que, sobre fazer da família a base de toda a sociedade, a ela garante ‘especial proteção do Estado’. **Outra especial proteção à família não se poderia esperar senão aquela que garantisse à impetrante o direito de acompanhar seu cônjuge, e, assim, manter a integridade dos laços familiares que os prendem** (STF, MS 23.058, Rel.

Min. Ayres Britto, destaque nosso).

Percebe-se que a necessidade da união familiar constitui um direito subjetivo do servidor para a concessão de remoção, desde que esta não esteja vinculada a interesse particular do servidor, ou seja, o servidor mantém a união familiar após a admissão no serviço público e utiliza este direito subjetivo como forma de conseguir uma remoção (BORGES NETTO, 2011).

Redistribuição de Servidor

A redistribuição é um ato discricionário da Administração Pública, podendo a mesma fazê-la somente a seu interesse e acontece a liberação do código de vaga com o cargo ou somente o código de vaga entre órgãos diversos, consistindo em deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago, no mesmo poder.

Este ato está previsto na Lei nº 8.112/90 em seu artigo 37 no qual exige:

- I - interesse da administração;
- II - equivalência de vencimentos;
- III - manutenção da essência das atribuições do cargo;
- IV - vinculação entre os graus de responsabilidade e complexidade das atividades;
- V - mesmo nível de escolaridade, especialidade ou habilitação profissional;
- VI - compatibilidade entre as atribuições do cargo e as finalidades institucionais do órgão ou entidade (BRASIL, 1990, Art. 37, web).

Na redistribuição o servidor será deslocado para outro órgão ou entidade do mesmo poder público, e mesma esfera do ente federativo, enquanto na remoção o profissional será deslocado dentro de um mesmo órgão ou entidade do mesmo Poder (GUERRA, 2009).

Inúmeras são as vantagens destes dois atos administrativos discricionários para a Administração Pública. Na teoria de Maslow (1991) a qual dispõe que o comportamento humano é explicado pelas suas necessidades e desejos. Assim, o objetivo do indivíduo é aliviar a tensão que foi gerada pela presença das necessidades e desejos. Para isso ele classifica as necessidades em um formato de pirâmide que expõe cinco grupos que exige o indivíduo de forma gradativa: fisiológicas, segurança, associação, estima e autorrealização.

Portanto, o papel da Administração Pública é exercida pelo Servidor Público quando tem suas necessidades satisfeitas, com isso exercem as atividades profissionais com proatividade, criatividade, responsabilidade e bom desempenho.

Estas necessidades ocorrem de forma espontânea, e por isto o indivíduo fica predisposto à tensão na concretização dos seus desejos e anseios, como na proximidade da

família e amigos, necessidades financeiras, valorização do indivíduo nas atividades profissionais, qualificação e outras.

Certamente a Administração Pública tende a estabelecer o princípio da eficiência no serviço público devido à satisfatividade do servidor ao exercício das atividades funcionais no ambiente (local) almejado com a remoção ou redistribuição. Esta valorização do servidor tem benefícios para a Administração Pública com a economicidade de custos, pois a mesma não necessita realizar um concurso para o preenchimento daquela vaga disponível, e sequer precisa capacitar o servidor para exercer aquelas atividades da sua função, pois o mesmo já executava no órgão de origem.

Limitações da discricionariedade dos Atos da Administração Pública

Antes de falar sobre as limitações da discricionariedade nos atos da administração pública será descrito um pouco sobre os poderes, que são divididos em: poder discricionário, poder vinculado, poder regulamentar, poder hierárquico, poder disciplinar e poder de polícia (MEIRELLES, 2009).

Para o momento, conheçamos um pouco sobre o poder discricionário e vinculado. Para este, a Administração Pública submete aos elementos e aos requisitos para a formalização do ato administrativo, aqui a Administração está restrita ao enunciado da lei, sem qualquer liberdade de escolha da realização do ato. Enquanto no poder discricionário há escolha para a aplicação deste ato usando a conveniência e a oportunidade (MOREIRA, 2011).

Mello (2008, p. 957) define a discricionariedade como sendo:

[...] a margem de liberdade que remanesça ao administrador para eleger, segundo critérios consistentes de razoabilidade, um, dentre pelo menos dois comportamentos, cabíveis perante cada caso concreto, a fim de cumprir o dever de adotar a solução mais adequada à satisfação da finalidade legal, quando, por força da fluidez das expressões da lei ou da liberdade conferida no mandamento, dela não se possa extrair objetivamente uma solução unívoca para solução vertente.

No entanto, esta discricionariedade da Administração Pública tem limites, e a conveniência e a oportunidade é o limite nas decisões de mérito administrativo, além de basear-se nos princípios da razoabilidade e proporcionalidade. Assim, não poderá a Administração Pública “usar desta liberdade” e realizar o que seja irrazoável ou mesmo arbitrário caracterizando desvio de poder do administrador. Por exemplo, não pode a Administração Pública utilizar no critério de remoção de um servidor a parcialidade e “aplicá-la” como sanção, removendo um servidor observando critérios pessoais (CATANESE, 2010).

O ato deve ser concretizado em toda a sua extensão e intensidade na forma proporcional e adequada em cumprimento a todos os princípios da Administração Pública, cumprindo o objetivo da finalidade do interesse público, e que este ato seja devidamente motivado.

Ao Judiciário não cabe entrar no mérito da discricionariedade da Administração Pública, no entanto quando a Administração Pública utiliza de forma inadequada ou ilegal:

[...] 1. É cediço que o **controle judicial do ato administrativo** deve se **limitar** ao exame de sua compatibilidade com as disposições legais e constitucionais que lhe são aplicáveis, sob pena de restar configurada invasão indevida do Poder Judiciário na Administração Pública, em flagrante ofensa ao princípio da separação dos Poderes. 2. Desborda do juízo de oportunidade e conveniência do **ato administrativo**, exercido privativamente pelo administrador público; a fixação de critérios de correção de prova de concurso público que se mostrem **desarrazoados e desproporcionais**, o que permite ao Poder Judiciário realizar o **controle do ato**, para adequá-lo aos princípios que norteiam a atividade **administrativa**, previstos no art. 37 da Carta Constitucional. 3. Mostra-se desarrazoado e abusivo a Administração exigir do candidato, em prova de concurso público, a apreciação de determinado tema para, posteriormente, sequer levá-lo em consideração para a atribuição da nota no momento da correção da prova. Tal proceder inquina o **ato administrativo** de irregularidade, pois atenta contra a confiança do candidato na administração, atuando sobre as expectativas legítimas das partes e a boa-fé objetiva, em flagrante ofensa ao princípio constitucional da moralidade **administrativa**. 4. Recurso ordinário provido. (**grifo nosso**) (BRASIL, 2009, p. 15).

(STJ - RMS: 27566 CE 2008/0178740-0, Relator: Ministro JORGE MUSSI, Data de Julgamento: 17/11/2009, T5 - QUINTA TURMA, Data de Publicação: DJE 22/02/2010).

Portanto é taxativo que a Administração Pública deverá agir nesta discricionariedade em conformidade com os princípios da Administração Pública e utilizar a conveniência e a oportunidade de forma razoável e proporcional.

Valorização do Servidor Público

Valorizar o servidor público é uma forma de atender aos seus desejos e anseios que exige o comportamento humano segundo Maslow (1991).

Para Ferreira (1988, p. 214), o termo valorizar significa: “v.t [...] Aumentar o préstimo de; enriquecer [...] Reconhecer o merecimento [...] Reconhecer os próprios méritos, dons ou qualidades”.

Enfatiza Maslow (1991) que o comportamento do individuo exige na concretização de anseios e desejos alguns pontos importantes como: segurança, realização, reconhecimento, estabilidade e remuneração. Estas são características que a natureza humana exige para

atender as necessidades do indivíduo com desejos e anseios a fim de sua concretização. Por isso, valorizar o servidor é necessário para que aquela organização tenha produtividade nas atividades fins e qualidade de vida no trabalho para os servidores.

Assim, há várias formas de concessão de benefícios para valorizar o servidor público, uma destas pode ser citada, a gratificação de interiorização, que era concedida ao servidor público na qual foi revogada.

A gratificação de interiorização era concedida àqueles servidores que trabalhavam em instituições que ficavam distantes da sede central daquela instituição, sendo que a distância deveria ser superior a 50 km ou que não fosse localizada em capitais dos estados brasileiros. Esta gratificação era regida pela Lei nº 7.923, de 12 de dezembro de 1989, que prescrevia em seu artigo 2º, § 3º, inciso VII, destinada a servidores civis e militares do Poder Executivo, da Administração Direta, nas Autarquias, nas Fundações e nos extintos Territórios (BRASIL, 1989, web).

A Administração Pública utilizará a máxima da eficiência nos custos orçamentários ocupando os cargos vagos por meio da redistribuição, ao invés de realização de Concursos públicos para o preenchimento dos códigos de vagas disponíveis.

Os bancos de dados de servidores interessados estão disponíveis em alguns sites na web, como: www.javou.com.br; www.portaldapermuta.com, além destes, também poderão ser encontrados dados relacionados a permuta e redistribuição destes profissionais nas redes sociais, grupos no facebook, além de várias planilhas no google docs com dados de Servidores Técnico Administrativos e Docentes de Universidades e Institutos Federais de Ensino.

São encontradas informações destes e de outros profissionais, de outros órgãos e instituições como Poder Judiciário e Ministério Público na esfera federal.

Não resta dúvida, a Administração Pública tem inúmeras vantagens na admissão de um servidor pelo procedimento da redistribuição, como um profissional devidamente capacitado para o exercício do cargo, interessado em desenvolver suas atividades funcionais naquela instituição, elevando sua autoestima e produtividade no desempenho das funções laborais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto percebe-se que a discricionariedade nos atos da Administração Pública pode ser usada em favor da mesma, reduzindo custos e obtendo o controle temporal e

tornando menos dispendiosos seus procedimentos, desde que estes atos discricionários não estejam eivados de vícios e respeitem os limites da razoabilidade e proporcionalidade.

Em sendo aplicada a discricionariedade pela Administração Pública de forma equitativa e justa, a mesma trará benefícios não apenas para os órgãos e agentes públicos, mas para a sociedade como um todo.

Assim, quando aplicada aos institutos da remoção e redistribuição de forma que atenda ao interesse público terá como consequências a redução de despesas, diminuirá o tempo para provimento de cargos e aumentará a motivação do servidor, contribuindo para maior eficácia e eficiência do serviço público. Neste sentido, serão beneficiados os órgãos e agentes públicos, bem como a população geral, que terão seus recursos financeiros administrados de forma ágil, eficiente e econômica em homenagem ao princípio da moralidade da Administração Pública.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fernando Eugênio. **Limites do poder discricionário da Administração Pública na aplicação das sanções disciplinares aos servidores públicos**. Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 495, 14 nov. 2004. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/5925>>. Acesso em: 1 set. 2013.

BORGES NETTO, André Luiz. A remoção do servidor público para acompanhamento de cônjuge. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 2991, 9 set. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/19953>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei 7.923, de 12 de dezembro de 1989**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Senado Federal, 1989. 2013.

_____. **Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1998.

_____. Supremo Tribunal de Justiça. **Recurso Ordinário em Mandado de Segurança: RMS 27566 CE 2008/0178740-0**. Relator: Ministro Jorge Mussi. 17 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/8577953/recurso-ordinario-em-mandado-de-seguranca-rms-27566-ce-2008-0178740-0-stj>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

_____. Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Ordinário em Mandado de Segurança nº 11.767 RS**, da Quinta Turma do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Brasília, DF, 2001.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Mandado de Segurança nº 23.058-5**. Brasília, DF, 2008.

CATANESE, Elisabeth; MURTA, Camila C. **Os limites do poder discricionário da administração pública**, 2010. Disponível em: < <http://www.acopesp.org.br>>, Acesso em: 2 ago. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

GUERRA, Braulio M. **Lei n° 8.112/90**. Regime Jurídico Único e Legislação Complementar: complementado e comentado. Belo Horizonte: UFMG/Departamento de Administração de Pessoal, 2009.

MASLOW, A. H. **Motivação e Personalidade**. Madri: Edições Diaz de Santos S. A., 1991.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça do Estado do Mato Grosso do Sul. **Mandado de Segurança n° 2006.020369-7**, da Primeira Seção Cível do Tribunal de Justiça, Des. Horácio Vanderlei Nascimento Pithan, Campo Grande, MS, do dia 7 de maio de 2007.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 35. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2009.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **Poderes Discricionário e Vinculado**. 2011. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>>, Acesso em: 5 jul. 2013.

Capítulo 7

O PROJETO DOM HELDER CÂMARA E SEU IMPACTO NA RENDA DAS FAMÍLIAS DA COMUNIDADE DE SOMBRAS GRANDES E MILAGRES: UM ARRANJO INSTITUCIONAL QUE DEU CERTO

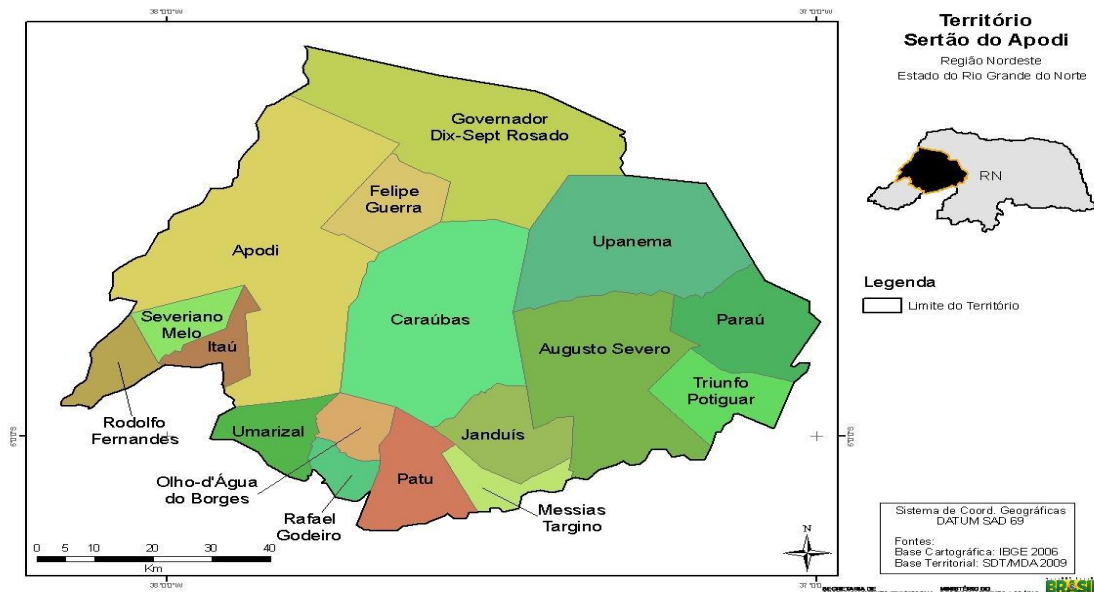
Rosane Fernandes de Sousa Gurgel¹⁸

INTRODUÇÃO

O semiárido brasileiro corresponde a quase 90% da região nordeste, considerando os estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, e mais a região setentrional do Estado de Minas Gerais, num total de 1133 municípios e uma área de 969.589,4 km². São cerca de 21 milhões de pessoas que convivem com as adversidades como a aridez climática, baixa, imprevisível e mal distribuída precipitação pluviométrica e solos empobrecidos de matéria orgânica (SILVA, 2008).

Tendo por base este contexto, o presente artigo apresenta algumas das mudanças ocorridas na Comunidade de Sombras Grandes e Milagres em Caraúbas/RN, no tocante à geração de renda com a produção de hortas agroecológicas em substituição à produção de carvão, a partir da intervenção direta do Projeto Dom Hélder Câmara que tem sua atuação voltada para o semiárido brasileiro e cujas ações estão centradas na pessoa humana e combate à pobreza em assentamentos e comunidades rurais de agricultura familiar, como forma de alterar a realidade local, elaborar referências de convivência e contribuir para o desenvolvimento rural sustentável, tendo por base a agroecologia.

¹⁸ Especialista em Gestão Ambiental e Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, Graduada em Letras, Secretária Executiva – UFERSA/RN.

Figura 1 – Mapa do Território da Cidadania Sertão do Apodi/RN

Fonte: Site da Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT(2009)
<http://portal.mda.gov.br/portal/sdt/>.

O conceito de convivência com a seca ainda é recente e muitas são as formas de desenvolvimento e alternativas propostas para a região, que se caracteriza também pela presença de movimentos sociais atuantes, cujos esforços resultam em várias concepções e formas de desenvolvimento para as famílias que vivem no bioma caatinga e que convivem diariamente com suas características e condições adversas. Assim, o trabalho apresentado aqui se assemelha à concepção (SILVA, 2008) que considera a convivência com a seca, focada nas pessoas, com manejo sustentável, tecnologias apropriadas e baixo custo, que possibilitem geração de trabalho, renda e qualidade de vida.

Reconhecendo o papel fundamental da agricultura familiar para a produção de alimentos e o trabalho desenvolvido pelas organizações não governamentais (ONG's), prestadoras de assessoria técnica ao longo dos anos, a produção familiar recebeu um novo reforço com a chegada da agroecologia que veio se propagando como um elo de sustentação dos movimentos sociais por seu caráter inovador e por congregar, em suas raízes, o aumento da produção com ganhos econômicos, mas também como uma preocupação socioambiental. O conceito de agroecologia vem sendo utilizado em muitas situações e com significados também diferentes. No geral, evoca uma imagem mais ou menos comum. Ao questionar várias pessoas e fazer leituras, a imagem que se destaca é a de uma “agricultura que respeita o meio ambiente”, de “práticas agrícolas ecológicas que não destroem a natureza”, de “desenvolvimento sustentável”. De fato, praticamente todos os autores que escrevem sobre o

tema chamam a atenção para o uso diversificado do termo que, se por um lado pode facilitar a difusão de algumas ideias importantes relacionadas à agroecologia, também pode causar algumas confusões e dificuldades quanto à definição de estratégias de promoção do desenvolvimento que têm como base a agroecologia. (BUAINAIN, 2006, p. 55).

Assim, mediante tantas definições que se aproximam do trabalho desenvolvido na Comunidade de Sombras Grandes, duas são assumidas como complementares na estratégia do Projeto Manejo Sustentável de Terras do Sertão – Projeto Dom Helder Câmara (PDHC) (SIDERSKY et al, 2010) onde: a agroecologia fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e manejo de agroecossistemas, tanto produtivos quanto conservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis (ALTIERI, 2002) destacando, aqui, além da compreensão da agricultura, uma preocupação com os aspectos socioeconômicos e culturais, e a agroecologia sendo definida como integrante do campo do conhecimento que promove o manejo ecológico dos recursos naturais através de formas de ação social coletiva que possam apresentar alternativas e propostas de desenvolvimento participativo à atual crise de modernidade. (SEVILLA GUZMÁN, 2006).

Sendo este um tema atual e de grande repercussão, a proposta, aqui apresentada, visa mostrar como é possível estimular a agricultura familiar, gerar renda para as famílias e, sobretudo, contribuir para o meio ambiente através da educação e ação agroecológica.

Contextualização da comunidade

A associação Comunitária de Sombras Grandes e Milagres, localizada a 30 km da sede do Município de Caraúbas, surgiu a partir da junção dos moradores da comunidade Sombras Grandes com os da Comunidade Milagres. As famílias são originárias do município de Caraúbas e de cidades vizinhas e as terras vêm sendo passadas de pai para filho ao longo dos anos através da partilha de herança. Nem todas as famílias são proprietárias, algumas construíram suas casas na terra dos pais ou parentes. São cerca de 30 famílias que até pouco tempo se assemelhavam à realidade dos muitos povoados da região semiárida do Nordeste Brasileiro, desprovidas das principais necessidades básicas como saúde, educação, moradia, abastecimento de água, energia elétrica e, sobretudo, carentes de oportunidades de emprego e geração de renda. Como agricultores tradicionais, a maioria das famílias tinha seus roçados de sequeiro, onde plantavam culturas como milho, feijão e algodão e também criavam pequenos animais, os quais, em anos de bom inverno, a partir de sua venda, geravam uma pequena renda, muito embora não fosse suficiente para assegurar a sobrevivência. Assim, muitos eram

obrigados a deixar suas casas e trabalhar na “diária” ou no desmatamento da mata para vender o carvão.

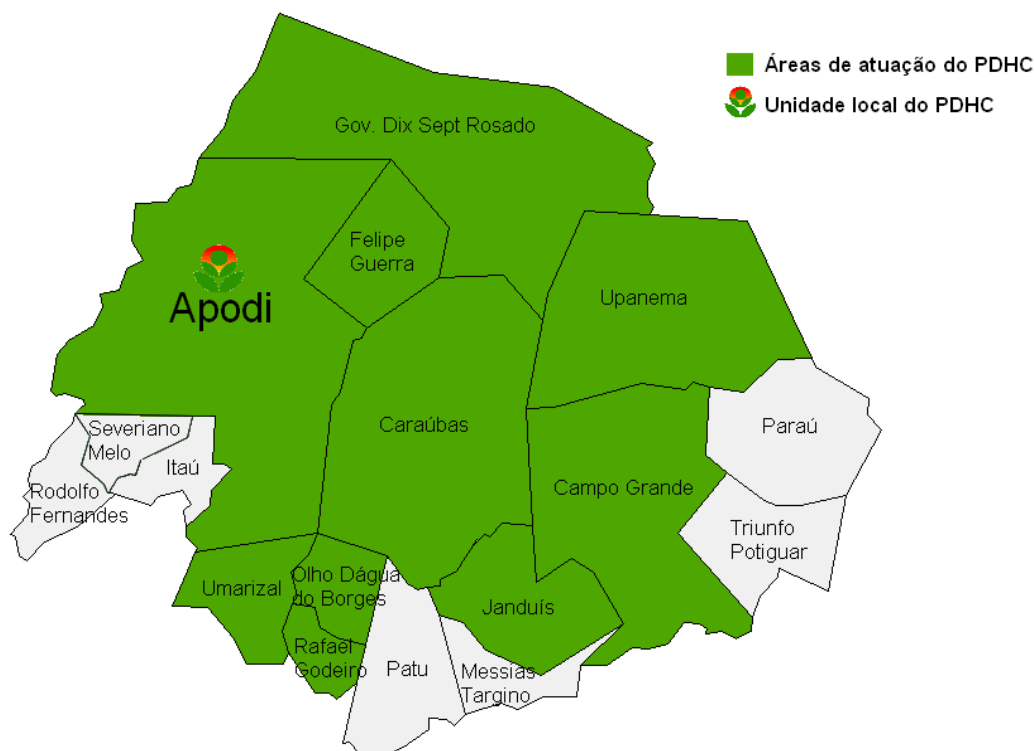
Num levantamento realizado no ano de 2005, a renda familiar girava em torno de R\$ 90,00/mês, o que representava pouco mais que 1/3 do salário mínimo vigente, cujo valor era de R\$ 260,00 reais. (PDHC/ULS 2005). Sem muitas alternativas de produção, nem reservatórios de água, as pessoas da Comunidade percorriam cerca de 6 km de distância em jumento, cavalo ou carroça para matar a sede, já que os dois poços perfurados na comunidade não funcionavam. Associado a isso, outro grande problema enfrentado era a ausência de assessoramento técnico, que só existiu em alguns momentos de forma pontual e descontinuada, deixando desamparados os agricultores e agricultoras tanto nas questões organizativas, quanto na busca por alternativas de produção e enfrentamento da pobreza.

A intervenção do Projeto Dom Helder Câmara

O Projeto Dom Hélder Câmara é fruto de um acordo de empréstimo Internacional, entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola das Nações Unidas (FIDA), que acontece no Semiárido do Nordeste do Brasil, com o objetivo de produzir e difundir referências que contribuam para o fortalecimento local, participativo e solidário e orientem ações de políticas públicas que possam combater a pobreza, promovendo, assim, o desenvolvimento rural sustentável (SIDERSKY et. al. 2010). Este projeto, que é uma ação do Governo Federal, atua em seis Estados (Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí, Ceará, Sergipe e Pernambuco), estando presente em oito territórios¹⁹. No Rio Grande do Norte, a atuação do PDHC está localizada no Território da cidadania Sertão do Apodi (figura 1), que é composto por dezessete municípios, atuando em 10 (figura 2): Apodi, Caraúbas, Governador Dix Sept Rosado, Upanema, Umarizal, Rafael Godeiro, Olho D'água do Borges, Felipe Guerra, Campo Grande e Janduís, dos dezessete que compõem este território, tendo no município de Apodi a Unidade Local de Supervisão.

¹⁹ Espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos caracterizados por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (MDA, 2005, p.11).

Figura 2 – Mapa dos municípios de atuação do PDHC no Território Sertão do Apodi/RN
Território Sertão do Apodi



Fonte: Unidade Local de Supervisão – ULS/PDHC.

A atuação direta está focada em 60 áreas de Assentamentos de Reforma Agrária e Comunidades Rurais de Agricultura Familiar, atendendo aproximadamente 2.466 famílias. (PDHC/ULS 2012). A grande essência do Projeto está em

[...] desenvolver uma proposta de Assessoria Técnica, diferenciada e multidisciplinar concebida como uma ação contínua, sistêmica, pautada pelas demandas, interesses e necessidades das famílias beneficiárias e referendada também em posicionamento técnico que se baseia nos princípios da agroecologia. (PDHC, 2008, p. 18).

Em sua estratégia de intervenção, o projeto realiza arranjos institucionais e busca parceiros na concepção e execução de suas atividades, visando à integração com os demais atores presentes no seu espaço de atuação. A assessoria técnica é executada por ONG's, composta por técnicos capacitados para atender as demandas locais e realizar junto com as famílias as ações constantes dos contratos anuais firmados. Para elaboração dos planos de trabalho, a cada ano é realizado o planejamento de cada Comunidade/Assentamento onde as ações são definidas e priorizadas pelas próprias famílias, cabendo às prestadoras de serviços de ATP - Assessoria Técnica Permanente acompanhar o processo e colocar o resultado das oficinas locais no papel, que só passam a constar dos contratos mediante aprovação final do

comitê territorial²⁰ do PDHC. No ano de 2005, numa ampliação do número de famílias, a comunidade passou a integrar o plano de ação da ONG Atos – Assessoria, Consultoria e Capacitação Técnica Orientada Sustentável e a receber a intervenção direta das ações do PDHC. O primeiro passo foi a criação da associação comunitária, composta por trinta famílias juntando Sombras Grandes e Milagres, pela proximidade das propriedades e pela afinidade constituída ao longo dos anos. O segundo passo veio logo em seguida com a discussão de como interferir na realidade local, agravada pelas adversidades climáticas e pela ausência de políticas públicas para o enfrentamento da pobreza, com a perspectiva de desenvolvimento sustentável, como um processo que possa garantir as necessidades do presente sem, no entanto, comprometer as gerações futuras, reforçado com propriedade no relatório das Nações Unidas como:

[...] um processo de mudança na qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras. (NAÇÕES UNIDAS, 1991, p. 10).

O mesmo relatório também faz uma abordagem quando diz que:

[...] a pobreza não é apenas um mal em si mesma, mas para haver um desenvolvimento sustentável é preciso atender as necessidades básicas de todos e dar a todos a oportunidade de realizar suas aspirações de uma vida melhor. Um mundo onde a pobreza é endêmica estará sempre sujeito a catástrofes ecológicas ou de outra natureza. (NAÇÕES UNIDAS, 1991, p. 9-10).

Tendo por base estes conceitos que estão de acordo com a frase que norteia a ação do PDHC, “investindo no ser humano, transformando o semiárido”, iniciou-se um arranjo institucional com a busca de parceiros e as discussões para elaboração de um projeto técnico que pudesse atender as necessidades da comunidade e, sobretudo, ter uma visão educativa para com o meio ambiente.

A chegada da agroecologia

A partir das reuniões com a Comunidade, foi discutida uma proposta para atender as necessidades imediatas, onde se elaborou um grande projeto integrado, tendo como financiadores principais a Petrobras, com as ações do Projeto “Molhar a Terra”, do Programa Petrobras Fome Zero e o PDHC, que teve por finalidade implantar um projeto produtivo

²⁰ É formado 154 membros, onde 16,23 são representantes de órgãos governamentais e 83,77% são da sociedade civil, onde destes 46,5 % são beneficiários diretos.(ULS/PDHC - Apodi/RN 2010).

integrado com a produção de hortas e fruteiras irrigadas, bem como toda a estrutura necessária, além de dar apoio à produção de mel, avicultura, caprinocultura e o plantio de culturas de sequeiro para suporte forrageiro e subsistência. A partir da organização instituída, outros parceiros participaram ativamente das muitas mudanças que estavam por vir: o Programa Luz Para Todos trouxe a energia para as casas, a Prefeitura Municipal realizou a substituição das casas de taipa por alvenaria e, em paralelo, o PDS – Programa de Desenvolvimento Solidário do Governo do Estado do RN, cofinanciado pelo Banco Mundial, financiou o sistema que passou a levar a água do poço (reativado pela Petrobras) encanada para as casas das famílias, melhorando consideravelmente as condições básicas e sanitárias. Com a recuperação de dois poços pela Petrobras, além de levar água de qualidade para as residências, também foi possível alimentar um sistema de irrigação numa área de aproximadamente um hectare destinada ao cultivo de hortas, pomares e capineira. No ano de 2009, foi instalada uma segunda área de 3,0 hectares, onde, destes, 0,8 também foi destinado para a produção de hortas, sendo, por isso, necessário perfurar um novo poço para atender esta demanda também financiada pelos recursos da Petrobras.

O novo poço apresenta uma vazão de 12.000 l/h(ATOS, 2012). Junto com a implantação das etapas do projeto, também se iniciou um assessoramento técnico e capacitação para a conversão dos seus sistemas tradicionais de cultivo pela estratégia agroecológica. Considerando que, até pouco tempo, a agroecologia era praticamente desconhecida na Comunidade, pode-se dizer que esta nova forma de produzir foi bem recebida pela maioria dos agricultores e agricultoras, que embora tivessem suas dúvidas com relação ao sucesso desta tecnologia, alimentadas pela limitação de conhecer apenas a produção convencional que vinha sendo desenvolvida ao longo dos anos, demonstraram estar abertos a este novo aprendizado.

Figura 3 – Fornos de carvão na Comunidade de Sombras Grandes e Milagres – Caraúbas/RN.

Fonte: ULS/PDHC – Apodi (2005).

Para dar seguimento às atividades, foi necessário também garantir um trabalho permanente de assessoria técnica às famílias, para que os benefícios trazidos com a produção agroecológica fossem percebidos não apenas através dos resultados alcançados com a produção, mas também influenciassem diretamente na forma de perceber a natureza e respeitar o meio ambiente, para de fato ser apropriado não apenas pelas famílias que aderiram ao projeto, mas para toda a Comunidade e entorno, assegurando o repasse e continuidade para as gerações futuras. Um exemplo das mudanças ocorridas com a Intervenção do PDHC pode ser visto no trabalho com as hortaliças, onde oito famílias, diretamente envolvidas, realizam suas atividades de forma individual, sendo cada família responsável pelos seus canteiros na área coletiva.

O planejamento da produção e a comercialização dos produtos são feitos em conjunto, bem como a escala de trabalho para irrigação da área que obedece a um sistema de rodízio entre os agricultores e agricultoras. Cada família possui, em média, 10 canteiros, com cerca de um metro de largura e trinta metros de comprimento, onde é feito o plantio das hortaliças que é bastante diversificado com culturas como: alface, tomate cereja, rúcula, coentro, cebolinha, beterraba, couve, berinjela, repolho, nabo, pimentão, cenoura, hortelã, macaxeira etc. Para o cultivo das hortas, além da diversificação, existe o cuidado com o manejo do solo, onde as famílias fazem a rotação de culturas, adubação verde, compostagem e ainda cultivam plantas repelentes e isca para reduzirem a possibilidade de ataques por pragas ou doenças, de acordo com os princípios agroecológicos. Uma curiosidade é que, observando os canteiros na área coletiva, estes são identificados pelo nome do homem e da mulher, registrando assim um crescimento nas relações sociais e na busca pela equidade de gênero.

Figura 4 – Hortas de Sombras Grandes e Milagres – Caraúbas/RN.



Fonte: Autor (2012).

O trabalho com hortaliças agroecológicas é o cartão de visitas desta comunidade que dispõe também de um viveiro de mudas, minhocário e de uma “unidade” para lavagem, separação e embalagem dos produtos a serem comercializados. Paralelo ao cuidado com a produção, também acontece a busca por estratégias que possam dialogar com a legislação brasileira dos orgânicos através da certificação. Assim, recentemente, 4 dos 8 produtores da Comunidade e também a Associação dos Produtores da Feira Agroecológica da Agricultura Familiar de Caraúbas receberam a declaração de cadastro como Organismo de Controle Social – OCS emitido pela Superintendência Federal de Agricultura no Rio Grande do Norte (SFA – RN), do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA. Com este certificado de produtor orgânico, os agricultores familiares já estão habilitados a vender diretamente ao consumidor e a programas governamentais de aquisição de alimentos. Agora o próximo passo para consolidar a certificação orgânica é a criação de um Organismo Participativo de Avaliação de Conformidade – OPAC que é uma opção de certificação permitida pela legislação brasileira para os agricultores e agricultoras familiares organizados através de Sistemas Participativos de Garantia para gerar o selo orgânico.

Figura 5 – Hortas de Sombras Grandes e Milagres – Caraúbas/RN.



Fonte: Autor (2012).

As mudanças e resultados na renda das famílias a partir das hortas

Dentro do projeto elaborado junto à Petrobras, foi possível adquirir um transporte que é utilizado, sobretudo, para a comercialização dos produtos, a qual é realizada da seguinte forma: a maior parte da venda é realizada na Feira Agroecológica da Agricultura Familiar de Caraúbas/RN que acontece aos sábados, onde a cada semana duas famílias se revezam para vender a produção do grupo em uma das 10 barracas que compõem a feira. Para isso, o grupo de oito famílias realiza a colheita na sexta feira, preparam os produtos identificando a quantidade enviada por cada um, o que simplifica a prestação de contas que se torna rápida e fácil, pois depois de retiradas as despesas, cada um recebe proporcional àquilo que enviou para a feira.

Fazendo o somatório da renda das feiras do mês de março de 2012, temos uma renda mensal de R\$ 2.566,30 para os oitos agricultores que trabalham com hortaliças, com a venda na feira da agricultura familiar. Outra parte dos produtos é comercializada através da venda direta ao consumidor com a entrega de 50 cestas semanais, ao preço médio de R\$ 15,00, para consumidores do município de Mossoró/RN, contendo cerca de 10 produtos, onde, no mês de março de 2012, o valor alcançado foi de R\$ 3.000,00, conforme informações prestadas pela diretoria da Associação. Um comércio local também está comprando, semanalmente, cerca de 400 pés de alface ao preço de R\$ 0,65 a unidade, totalizando uma venda mensal de 1600 pés, o que equivale a R\$ 1.040,00. Em menor escala, também são realizadas vendas diretas no local, com a vinda de comunidades vizinhas para a compra dos produtos na própria horta. Esta venda, segundo relatórios de monitoramento da ONG Atos, deixa uma renda de R\$ 200,00

por mês, aproximadamente. Também, mensalmente, são vendidos para a Comunidade de Mirandas cerca de R\$ 255,00, fruto da venda de alface, coentro, tomate e cebolinha. Outros canais de comercialização já estão sendo negociados e, a partir do mês de setembro de 2012, estima-se uma venda de 200 unidades de alface e 20 kg de tomates para uma churrascaria do município, sendo esta uma demanda semanal (ATOS, 2012).

Deste valor, aproximadamente R\$ 240,00 são retirados para cobrir as despesas com sementes, veículo e energia elétrica, restando o valor de R\$ 6.821,30 para ser dividido entre o grupo de oito participantes. Considerando que a demanda de produtos oferecida por cada família é muito semelhante e que as despesas são divididas igualmente, chegamos a uma renda mensal de R\$ 852,66 para cada uma das oito famílias que compõem o grupo das hortas. Observando que a renda familiar vem sendo complementada a partir da produção de hortaliças desde 2005, em questionário aplicado com as oito famílias, verificamos que este incremento contribuiu para a aquisição de alguns bens, como bicicletas, motos, geladeiras, televisões, antenas parabólicas, etc.

É importante considerar que tudo aquilo que não se precisa comprar reflete, positivamente, na renda mensal familiar. Assim, os resultados também nos mostram que, em média, R\$ 22,50 por semana deixaram de serem gastos com o consumo de legumes e verduras (este valor não foi considerado para o cálculo apresentado) e que hoje as famílias tem uma alimentação mais saudável, colhendo seus produtos diretamente do quintal, o que vem mudando drasticamente os hábitos alimentares e deixando colorido o prato que antes era “preto e branco”, conforme fala das próprias famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comunidade de Sombras Grandes e Milagres passou por muitas transformações a partir do ano de 2005, com a intervenção direta da ação governamental do Projeto Dom Helder Câmara e parceiros, que mudaram não apenas as condições de vida das famílias, mas também o jeito de pensar o ambiente e conviver com este. Outro fator relevante é que as mesmas oito famílias do grupo de hortas, que atualmente conseguem obter uma renda mensal de mais de um salário mínimo, 137,08% do salário vigente que é de R\$ 622,00, com a comercialização da produção agroecológica, fazem parte do conjunto da Comunidade que, há menos de sete anos, buscava a sobrevivência através do desmatamento da mata e da fabricação do carvão para obter uma renda de aproximadamente R\$ 90,00 mensais, 34,61% do salário mínimo da época (PDHC, 2005). Desse modo, fica clara a percepção de como um

projeto bem articulado pode mudar o modo de pensar e agir sobre o meio, a partir de práticas de educação ambiental, onde é possível gerar renda para as famílias do campo de forma equilibrada e sustentável.

É importante registrar que o exemplo na renda aqui apresentado trata especificamente da produção de hortaliças, muito embora as mesmas oito famílias também tenham boas vendas com a produção de fruteiras cultivadas nos mesmos padrões de sustentabilidade e também participem de outros projetos produtivos como apicultura, caprinocultura, avicultura etc., advindos da mesma intervenção, que vão ao encontro das potencialidades e do saber de cada um. Elas ainda mantêm seus roçados e cultivos de sequeiro e continuam criando seus animais, com orientação técnica apropriada e baseada na agroecologia. Também é oportuno citar que os agricultores mencionaram algumas dificuldades surgidas ao longo do caminho por se tratar, sobretudo, de um projeto que respeita a aptidão local e é formado por grupos distintos, porém os resultados impulsionam o esforço em continuar aprendendo e seguindo em frente.

Devido a essas peculiaridades, ainda cabe espaço para registrar que, além de comercializar seus produtos, as famílias também passaram a consumir alimentos saudáveis, melhorando significativamente a saúde e a qualidade de vida da Comunidade como um todo e que, com esta complementação na renda, bens que antes eram apenas objetos da imaginação, estão presentes nas residências como é o caso da geladeira e da televisão, que foram os primeiros itens comprados na linha de necessidade dos agricultores e agricultoras familiares.

Outro fato relevante é que os resultados obtidos nesta área têm também a pretensão de disseminar conhecimentos para outras comunidades e assentamentos. Assim, muitos intercâmbios, visitas, documentários, relatórios etc. vêm sendo divulgados para tornar público este processo de transformação da realidade local e também o caráter de experimentação e aprendizado desencadeado a partir desta ação, que serve como referência para toda a região semiárida do Nordeste do Brasil e que já circula em nível mundial.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba, RS: Agropecuária, 2002.

ATOS. Assessoria, Consultoria e Capacitação Técnica Orientada Sustentável. **Plano de Trabalho** – Sombras Grandes e Milagres. Caraúbas/RN: [s.n], 2005 a 2012.

BUAINAIN, A. M. **Agricultura Familiar, agroecologia e desenvolvimento sustentável**:

questões para debate. Colaboração de Hildo Meireles de Souza Filho. Brasília: IICA, 2006.

NOSSO Futuro Comum. 2.ed. Nova Iorque / EUA: ONU, 1991.

PROJETO DOM HELDER CÂMARA – PDHC/SDT/MDA/FIDA – ONU. **Unidade Gerencial do Projeto – UGP em Recife/PE.** Disponível em: <<http://www.projedomhelder.gov.br/site/index.php>>, Acesso em: 10 jun. 2012.

PROJETO DOM HELDER CÂMARA – PDHC/SDT/MDA/FIDA – ONU. **Unidade Local de Supervisão no RN.** 2004 a 2012. Rua Francisco Cabral Costa, 95, centro, Apodi/RN.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural no Brasil.** Brasília, 2005. (Série Documentos Institucionais, N. 01).

SEVILLA GUZMÁN, E. **De la sociología rural e la agroecología Andalucía:** junta de Andalucía. Consejería de Agricultura y Pesca: Icaria, 2006.

SIDERSKY, P.; JALFIM, F.T.; ARAÚJO, E.R. **A estratégia de assessoria técnica do Projeto Dom Helder Câmara.** 2. Ed. Recife, PE: PDHC, 2010.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido:** transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Fortaleza/CE: BNB, 2008. (Série BNB Teses e Dissertações nº 12.).

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA

Antonio Gilberto Martins da Costa²¹

Antonio Wilton de Moraes Junior²²

Daironne Kadídio Martins Holanda Rosário²³

INTRODUÇÃO

A gestão de uma organização pública de ensino superior envolve uma dinâmica de relações entre seus diversos atores: discentes, docentes, técnicos administrativos, governo, políticos e segmentos empresariais. O setor público, a despeito de ser considerado retrógrado, em virtude do ritmo dos acontecimentos em organizações públicas, ser diferenciado do competitivo mundo corporativo, das inevitáveis mudanças provocadas pela realidade política, econômica e social mundial e pela legislação brasileira que busca atender aos apelos da sociedade que exige melhorias nos serviços públicos, financiados pelo contribuinte e usuários destes mesmos serviços, trazem desafiantes paradigmas e tendências no que se refere ao gerenciamento do desempenho de pessoas, ao desenvolvimento de habilidades e competências.

91

A avaliação de desempenho é um instrumento de tomada de decisões e de definição de políticas de gestão de pessoas. Estes processos são tão importantes quanto às conclusões geradas por eles, pois permitem a compreensão e diagnóstico organizacional. Trata-se de um importante instrumento de mudanças desde que possua a credibilidade das pessoas envolvidas.

Dentre as ações coordenadas pela área de recursos humanos, a avaliação de desempenho normalmente surge como uma ação estratégica das organizações. Inúmeros autores colocam o desempenho humano como um dos principais fatores que condicionam o sucesso organizacional, pois consideram os indivíduos como o elemento mais importante dentro das organizações.

Conforme Marras (2000, p. 173), a avaliação de desempenho é um instrumento

²¹ Mestre em Administração pela Universidade Potiguar. Contador na Universidade Federal Rural do Semi-Árido/RN.

²² Mestre em Administração pela Universidade Potiguar. Administrador na Universidade Federal Rural do Semi-Árido/RN.

²³ Mestre em Administração pela Universidade Potiguar. Administrador na Universidade Federal Rural do Semi-Árido/RN.

gerencial que permite ao administrador mensurar os resultados obtidos por um empregado ou por um grupo, em período e área específicos (conhecimentos, metas, habilidades, etc.).

Em sua função fundamental, a avaliação de desempenho proporciona a organização, de forma detalhada, a possibilidade de aferir a performance de seus colaboradores e oferecer a área de recursos humanos as informações necessárias para a elaboração das políticas de gestão de pessoal, com subsídios para decisões como treinamento, mobilidade, sucessão, promoção e remuneração, além de fornecer, também, a possibilidade de desenvolvimento de pessoal. Conforme Chiavenato (2008, p. 241), “a avaliação do desempenho é um processo dinâmico que envolve o avaliado e seu gerente e seus relacionamentos e representa uma técnica de direção imprescindível na atividade administrativa de hoje”, tornando-se um excelente meio pelo qual se identificam problemas de supervisão e gerência, de socialização das pessoas que chegam à organização, de adequação da pessoa ao cargo, das necessidades de treinamento, e, por conseguinte, da construção de meios e programas para melhorar o desempenho humano dentro da organização.

Em um mundo marcado pela competitividade e pela perseguição de uma performance de resultados excelentes, ferramentas de gestão do desempenho capazes de reunir estratégia, aprendizagem, competências e indicadores quantitativos e qualitativos, são muito procuradas por organizações do setor privado, mas dificilmente encontradas.

Neste cenário encontram-se também as organizações públicas, que embora fora das disputas por mercados, necessitam se aprimorar em vista da cobrança exercida pela sociedade que reclama da falta de um serviço público de qualidade. Deve-se também destacar as determinações legais, como por exemplo, a Lei 8.112/90, que obriga os Órgãos Públicos Federais a realizarem anualmente sua avaliação de desempenho, assim como, daqueles que se encontra em período de estágio probatório.

Enquanto para as organizações do setor privados a avaliação de desempenho é algo opcional, para os órgãos pertencentes à esfera do poder público federal se constitui em uma obrigação que deve ser cumprida por todos. De acordo com o que determina a Constituição Federal:

Art. 41 – São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.
§ 4º Como condição para a aquisição da estabilidade, é obrigatório a avaliação especial de desempenho por comissão constituída para essa finalidade (BRASIL, CFB, 1988).

Para regulamentar as determinações constitucionais, são emitidas as normas

infraconstitucionais que tem o poder de detalhar as previsões da Carta Magna. Exemplificando a Lei 11.091 de janeiro de 2005, com alterações da Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008. Brasil (2005).

Art. 10. O desenvolvimento do servidor na carreira dar-se-á, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional.

§ 2º Progressão por Mérito Profissional é a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo nível de capacitação.(BRASIL, Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008).

Diversas organizações têm experimentado, nos últimos anos, múltiplos modelos de avaliação que podem fazer essa união, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA é uma delas. Em 2008, iniciou um Programa de Gestão de Desempenho Humano dos Servidores Técnico-Administrativos e para auxiliá-la na operacionalização do programa, a instituição tem se utilizado de um instrumento de avaliação, que culminou no desenvolvimento de um modelo semelhante à avaliação 360 graus – um sistema dinâmico e estratégico – promovendo de forma mais efetiva a melhoria do desempenho, o desenvolvimento profissional e organizacional, corrigindo distorções verificadas em instrumentos utilizados anteriormente.

O problema de partida para realização da presente pesquisa foi: identificar como a Divisão de Recursos Humanos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA utiliza as informações auferidas no processo de avaliação de desempenho dos servidores da Instituição, realizado anualmente.

Sendo o processo de avaliação de desempenho um instrumento tão rico em possibilidades, ele pode ser utilizado pelas organizações na melhoria de sua atuação e também, na melhoria do desempenho de seus empregados. Desta forma, o objetivo da pesquisa foi analisar de que maneira as informações obtidas mediante processo de avaliação de desempenho humano são utilizadas pela Divisão de Recursos Humanos – DRH da UFERSA, nas diversas variáveis da política de gestão de pessoas: progressão funcional dos servidores em suas respectivas carreiras; treinamento dos servidores através das necessidades explicitadas pelo processo de avaliação de desempenho, e programas de desenvolvimento de pessoas voltados para a preparação de futuros gestores.

O artigo está estruturado da forma seguinte: introdução, abordando o referencial conceitual e teórico; a metodologia utilizada para realização do estudo; a descrição da

instituição estudada; os resultados da pesquisa; e as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É longa a bibliografia específica existente sobre o tema em questão. Vejamos a seguir alguns fundamentos teóricos sobre a avaliação de desempenho humano.

Conceitos introdutórios sobre avaliação do desempenho humano

A política de gestão de pessoas dentro das organizações é operacionalizada por um departamento responsável por colocar em prática ações relacionada às pessoas, também conhecido por Departamento de Recursos Humanos ou RH como popularmente é reconhecido. De acordo com Chiavenato (2008, p. 2):

RH como departamento é a unidade operacional que funciona como órgão de staff, isto é, como elemento prestador de serviços nas áreas de recrutamento, seleção, treinamento, remuneração, comunicação, higiene e segurança, benefícios, etc.

O processo de avaliação de desempenho humano nas organizações não se constitui em uma tarefa das mais simples, para Dutra (2009, p. 161), uma das questões mais difíceis na gestão de pessoas é definir o que é desempenho e como avaliá-lo. Conforme Chiavenato (2008, p. 241):

Avaliação do desempenho é a identificação, mensuração e administração do desempenho humano nas organizações. A identificação se apóia na análise de cargos e procura determinar quais as áreas de trabalho que se deve examinar quando se mede o desempenho. A mensuração é o elemento central do sistema de avaliação e procura determinar como o desempenho pode ser comparado com certos padrões objetivos. A administração é o ponto-chave de todo o sistema de avaliação (CHIAVENATO, 2008, p. 241).

A avaliação de desempenho é considerada uma das mais modernas ferramentas de gestão estratégica de recursos humanos. (BRITO, 2007), entretanto, no que se refere à operacionalização do sistema ainda há um longo caminho a se percorrer, pois se percebe algumas dificuldades relacionadas aos diversos agentes envolvidos. Um número significativo dos gestores jamais analisou, de maneira sistemática, como e onde o capital humano impulsiona a execução bem sucedida da estratégia em suas organizações. (BEATTY et al, 2005 apud BRITO, 2007).

Há muita controvérsia sobre a eficácia de um processo de avaliação de desempenho. Algumas organizações utilizam esse instrumento com muito sucesso durante muito tempo, em todos os setores e níveis da empresa. Outras utilizaram por algum tempo concluíram que sua utilização pouco acrescentou ao processo administrativo. (MARRAS, 2000, p. 174).

Vale também destacar que o trabalho mudou muito nos últimos tempos, se antes se avaliavam as pessoas como indivíduos separados, hoje se avaliam também as atuações em grupo, como parte de uma equipe reunida em torno de um objetivo comum, embora, alguns sistemas continuem avaliando de forma individual.

Os processos de avaliação de desempenho apresentam alguns problemas provocados pelo seu alto grau de subjetividade. Problemas estes que estão mais relacionados a quem avalia do que propriamente aos instrumentos. Conforme Marras (2000, p. 178) são efeitos que sob o ponto de vista psicológico, podem estar presentes no processo de duas maneiras distintas: conscientemente e inconscientemente. Quanto às atitudes conscientes dois efeitos são vistos com frequência: efeito halo que consiste na tendência que um avaliador imprime ao processo de avaliação quando se deixa levar por alguma característica do avaliado. E, efeito de tendência central que é aquele em que o avaliador ‘força’ sua avaliação num ponto central da escala, entre outros motivos, para não se comprometer. No tocante as atitudes inconscientes, encontram-se as seguintes disfunções de avaliação: julgar sob a impressão de uma qualidade, basear-se em acontecimentos recentes, levar em conta características pessoais extra-cargo, supervalorizar as qualidades potenciais.

O contexto atual vivido pelas organizações tem sido marcado pela busca da eficiência naquilo que se produz ou nos serviços que são ofertados aos clientes, muitos teóricos têm tratado a respeito da avaliação de desempenho como um elemento que se alinhados aos objetivos organizacionais podem alavancar muito a busca por resultados. Mas, como é, de fato, aplicada no cotidiano das empresas, a avaliação de desempenho?

Segundo Marras (2000, p. 267) a avaliação de desempenho tem várias aplicações e propósitos, tais como:

1. Processo de agregar pessoas. A avaliação do desempenho funciona como insumo para o inventário de habilidades para a construção do banco de talentos e para o planejamento de RH.
2. Processo de aplicar pessoas. Proporciona informações sobre como as pessoas estão integradas e identificadas com seus cargos, tarefas e competências.
3. Processos de recompensar pessoas. Ajuda a organização a decidir sobre quem deve receber recompensas como aumentos salariais ou promoções, ou a decidir quem deve ser desligado da organização.
4. Processo de desenvolver pessoas. Indica os pontos fortes e fracos de cada pessoa, quais os colaboradores que necessitam treinamento e quais os resultados dos programas de treinamento.
5. Processo de manter pessoas. Indica o desempenho e os resultados alcançados pelas

peças. 6. Processos de monitorar peças. Proporciona retroação às peças a respeito de seu desempenho e potencialidades de desenvolvimento. (MARRAS, 2000, p. 267)

A avaliação de desempenho, dentro das empresas, tem como meta diagnosticar e analisar o desempenho individual e grupal dos funcionários, promovendo o crescimento pessoal e profissional, além de contribuir para o melhor desempenho. A avaliação, quando feita positivamente, tem muitos benefícios e muitos beneficiários. (LIMONGI-FRANÇA, 2009).

Existem empresas que utilizam os processos de avaliação do desempenho como meio de inibir, reprimir manifestações potenciais dos empregados, especular sobre desvios de comportamento e orientar demissão, influenciando negativamente competências essenciais para um bom profissional, como motivação e criatividade de acordo com (BRITO, 2007).

Segundo Gil (2009, p. 150): As principais críticas que se podem fazer à avaliação de desempenho são:

- a) definição inadequada dos objetivos: embora a avaliação de desempenho possa servir a inúmeros propósitos, nem sempre as empresas definem com clareza seus objetivos.
- b) baixo nível de envolvimento da alta administração: é sabido que a alta administração não costuma envolver-se tanto com as questões de pessoal quanto com as referentes a outras áreas, como produção e marketing.
- c) despreparo para administrar pessoas: os gerentes, que geralmente são especialistas em alguma coisa, de modo geral não apresentam maior qualificação técnica para tratar de assuntos de pessoal, tais como: fazer entrevistas de seleção, diagnosticar necessidades de treinamento, ensinar o trabalho, fornecer feedback e, principalmente, avaliar pessoas.
- d) avaliação circunscrita a um dia: as empresas costumam entregar os formulários aos avaliadores e exigir que os entreguem pontualmente no “Dia nacional de avaliação de Desempenho”.
- e) baixo nível de participação das chefias: a participação das chefias no processo avaliatório costuma restringir-se ao preenchimento dos formulários.
- f) exclusão dos empregados do processo de planejamento: as empresas não costumam atribuir um papel ativo a seus empregados na avaliação de desempenho. (GIL, 2009, p.150).

A avaliação de desempenho como ferramenta da gestão de pessoas tem sido utilizada na gestão estratégica da empresa, o que permite alinhar suas estratégias ao desempenho esperado. Quando o resultado da avaliação aponta para o baixo rendimento, sinaliza para a necessidade de elaboração de uma política de treinamento do empregado voltado para o aprimoramento de conhecimentos, habilidade e atitudes que são requeridos pela organização e que por algum motivo não estão sendo entregues pelo indivíduo. Quando a avaliação de desempenho apresenta um resultado satisfatório, ela demonstra as reais necessidades dos

colaboradores e da organização, com a finalidade de proporcionar providências necessárias e decisões que permitam o crescimento para ambos os lados.

De acordo com os novos modelos de avaliação que se baseiam no conhecimento e nas competências, torna-se imprescindível avaliar o valor agregado pelo colaborador para cumprimento das estratégias organizacionais.

Conforme Beatty et al (2005, p. 14 apud BRITO, 2007, p. 275) os três desafios do sucesso na avaliação e gestão do capital humano são: desafio da perspectiva, o desafio dos critérios de avaliação e o desafio da execução.

Quadro 1 – Os três desafios do sucesso na avaliação e gestão do capital humano.

Os três desafios do sucesso na avaliação e gestão do capital humano	
Desafios da perspectiva	Será que todos os gerentes compreendem como as capacidades e os comportamentos da força de trabalho impulsionam a execução da estratégia?
Desafio dos critérios de avaliação	Será que identificamos e coligimos os indicadores certos do sucesso da força de trabalho; dos comportamentos dos líderes e do pessoal; das competências do pessoal e da mentalidade e cultura do pessoal?
Desafio da execução	Será que nossos gerentes dispõem de meios, de recursos e de motivação para usar esses dados a fim de divulgar a intenção estratégica e monitorar nosso progresso na execução da estratégia?

Fonte: Beatty et al, (2005 apud BRITO, 2007)

Qualquer programa ou ação, para ter êxito, depende de pessoas capacitadas e comprometidas com seus objetivos. Um processo de avaliação de desempenho requer dos gestores da empresa uma visão acurada tanto da organização como das políticas de gestão de pessoas.

Modelos de avaliação de desempenho

De acordo com Limongi-França (2009, p. 119) os modelos mais comuns são:

- a) escala gráfica - É o modelo mais utilizado pelas empresas. Trata-se de um sistema baseado em um gráfico de dupla entrada, apresentando nas linhas os fatores de avaliação de desempenho e nas colunas os graus desses fatores.
- b) escolha forçada - Esse sistema pretende reduzir a tendência do avaliador ao apreciar os desempenhos e fixar padrões mais objetivos de comparação entre avaliados. Embora seja um sistema suscetível a muitas variações, e largamente aplicado pelas organizações, o que é mais comum é a escolha feita pelo avaliador entre as opções de afirmações que mais se aproximam ou se afastem das características de desempenho do avaliado.
- c) comparação aos pares - Também conhecido como comparação binária, é um método de avaliação que compara dois a dois empregados, de cada vez, e se anota numa coluna aquele que é considerado melhor quanto ao desempenho.
- d) auto-avaliação - É um método simples por meio do qual o empregado é solicitado a fazer uma sincera análise de suas próprias características de desempenho. Podem-

se utilizar sistemáticas variadas, inclusive formulários baseados nos esquemas dos outros métodos de avaliação.

e) avaliação por resultados - Esse método baseia-se numa comparação periódica entre os resultados fixados (ou esperados) para cada funcionário e os resultados efetivamente alcançados. As conclusões a respeito dos resultados permitem a identificação dos pontos fortes e fracos dos funcionários, bem como as providências necessárias para o próximo período.

f) avaliação 360° - É um método que consiste na utilização de retorno (*feedback*) que incluem diversas fontes que tentam captar o maior número de canais e direções. Quem emite os *feedbacks* são pessoas situadas em diferentes posições em redor do avaliado e que fazem parte da sua rede de relacionamento (*network*): superior imediato, pares, subordinados, clientes internos e externos, equipes, outras áreas funcionais, e outros *stakeholders*; desse modo, a percepção do superior imediato passa a ser insuficiente como fonte de *feedback*.

Avaliação 360 graus – o modelo adotado pela UFERSA

O Programa de Gestão de Recursos Humanos – GRH da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, utiliza um processo de avaliação de desempenho, semelhante à avaliação 360 graus, o qual busca diversas percepções acerca das habilidades relevantes de um mesmo profissional, no sentido de assegurar a adaptabilidade e o ajustamento do indivíduo às variadas demandas que ele recebe de seu ambiente de trabalho ou de seus parceiros. É um processo que combina autoanálise, análise dos colegas, dos subordinados e do superior imediato, diferenciando-se da avaliação 360 graus por não abranger a avaliação dos usuários.

O processo permite que o avaliado passe a perceber suas ações por meio das respostas obtidas nos instrumentos de avaliação previamente definido, percebendo a importância do seu papel no todo organizacional, pois quem emite as retro-informações são pessoas situadas em diferentes posições em redor do avaliado e que fazem parte de sua rede de relacionamento.

METODOLOGIA

O estudo utilizou-se de pesquisa bibliográfica, que segundo Oliveira e Filgueira (2004, p. 212), “se dá a partir do estudo de tudo ou parte do que já foi publicado”. Utilizou-se também uma pesquisa documental, que conforme Silva (2003, p. 61) “é a realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados, como: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, filmes, etc.”.

Este estudo tem caráter exploratório que, segundo Beuren (2004, p. 80) contribui para o esclarecimento de questões superficialmente abordadas sobre o assunto. Ratificando, Gil

(2008, p. 43) afirma que a pesquisa exploratória é utilizada como meio de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato. Quanto à tipologia da pesquisa, foi realizado um estudo de caso na UFERSA, que conforme Silva (2003, p. 63) é um estudo que analisa um ou poucos fatos com profundidade. Utilizou-se para coleta de dados uma entrevista semiestruturada com a Diretora de Recursos Humanos da UFERSA. De acordo com Minayo et al (2009, p. 64), “entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”.

Descrição da organização estudada e de seu programa de avaliação de desempenho

Criada no ano de 1967, como Escola Superior de Agricultura de Mossoró – ESAM, iniciando com o Curso de Engenharia Agrícola. Em dezembro de 1994, a ESAM conseguiu a aprovação do Curso de Medicina Veterinária, através do despacho Ministerial publicado no Diário Oficial da União - D.O.U., em 28/12/1994, aumentando para dois, o número de cursos de graduação. Em dezembro de 2003, através das Portarias do Ministério da Educação - MEC/3.788 e 3.789, esse número foi ampliado para quatro, com a criação dos cursos de graduação em Zootecnia e Engenharia Agrícola.

Em 13 de julho de 2005, o Senado Federal aprova o PROJETO DE LEI que transforma a ESAM em Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA, tendo como Relator o Senador Garibaldi Alves Filho. Em 29 de julho de 2005, o Presidente da República, sanciona a Lei nº 11.155 que cria a Universidade Federal Rural do Semiárido. Atualmente a Instituição conta com quinze cursos de graduação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme a entrevistada, a Divisão de Recursos Humanos da UFERSA, a avaliação de desempenho é apenas um instrumento através do qual o Programa de Gestão do Desempenho Humano dos Servidores Técnico-Administrativos da UFERSA num nível de ação mais estratégico, subsidiará as políticas de Gestão de Pessoas da Instituição e promoverá o desenvolvimento da mesma e de seus servidores. Além de subsidiar o referido programa, o resultado das avaliações fornece uma pontuação que indicará se o servidor poderá ou não obter progressão funcional conforme previsão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.

Segundo a entrevistada, a instituição vem utilizando as informações obtidas no processo de Avaliação de desempenho somente para orientar a progressão funcional de seus servidores, mas no tocante a retroalimentação, e em virtude das informações oriundas do instrumento de avaliação serem processadas manualmente, vem sendo prejudicada a elaboração de relatórios que possam subsidiar a gestão da Instituição e assim contribuir de uma forma mais consistente no processo de tomada de decisão. Ainda conforme a mesma, a falta de um sistema de informação adequado à avaliação de desempenho de pessoas, que forneça relatórios mais completos, tem impedido que o programa atinja os seus objetivos no que se refere à retroalimentação do processo e geração de informações para gestão.

A progressão funcional é realizada a cada 18 meses e proporciona ao servidor beneficiado um aumento salarial de 3,6% a cada nível de progressão atingido na carreira. Portanto, a melhoria proporcionada pelo processo de avaliação de desempenho, realizada a cada 09 meses, para o servidor tem sido apenas financeira.

As informações levantadas sobre a necessidade de treinamento são oriundas de pesquisa documental, de forma que as informações obtidas no processo de avaliação de desempenho não têm servido para esta finalidade.

Uma política de desenvolvimento de pessoas, voltada para a preparação de futuros gestores, que demande informações da avaliação de desempenho, e conseqüentemente auxilie o processo de tomada de decisão, no momento não constitui uma das ações da UFERSA.

Ações voltadas para atender as necessidades da organização, naquilo que ela requer que seja entregue por meio das competências de seus servidores, consiste em variáveis não contempladas no que se refere ao uso das informações da avaliação de desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira as informações obtidas mediante processo de avaliação de desempenho humano, são utilizadas pela Divisão de Recursos Humanos – DRH, nas diversas variáveis da política de gestão de pessoas implementadas pela UFERSA. Para isso realizou-se uma entrevista semiestruturada com a Diretora da Divisão de Recursos Humanos da instituição.

A resposta para o problema proposto neste estudo inicia-se pelo fato de a Instituição utilizar as informações obtidas no processo de avaliação de desempenho para orientar a progressão dos servidores, o qual, por uma questão de legalidade, tornou-se um fator condicionante para a ascensão dos servidores na carreira. Nota-se, portanto, que ao utilizar as

informações disponibilizadas pelo processo de avaliação de desempenho para orientar a progressão dos servidores na carreira, a instituição está também cumprindo com as determinações da Legislação constitucional e infraconstitucional.

No tocante à variável treinamento dos servidores, as informações produzidas pelo processo de avaliação de desempenho, não têm sido utilizadas para subsidiar a política de capacitação dos mesmos, embora tenha ficado evidente que as ações de treinamento ocorrem de forma rotineira no decorrer de cada ano, no entanto as necessidades de treinamento são levantadas em um instrumento à parte, no qual as pessoas recebem uma lista de cursos e escolhem, dentre eles, aqueles em que precisam se aprimorar, tendo também a prerrogativa de sugerir novos cursos dos quais reconheçam a carência.

Quanto a variável política de desenvolvimento de pessoal, com ações voltadas para a preparação de futuros ocupantes de cargos de gerência, ficou subentendido que a instituição não utiliza as informações do processo de avaliação de desempenho, para descobrir talentos dentro do seu corpo de servidores, e, caso utilizasse, poderia ao identificá-los, buscar através de programas de desenvolvimento, lapidá-los para assumirem cargos de liderança à frente da instituição.

Outra variável que não tem sido contemplada pelas informações produzidas pelo processo de avaliação de desempenho, refere-se às necessidades da própria organização, ou seja, aquilo que a organização requer como atributos de seus servidores que não vem sendo entregue a instituição. Esse aspecto parece um contrassenso diante das afirmações de diversos estudiosos no assunto, que defendem a avaliação de desempenho como uma estrada de duas vias que proporcionará a ambos, empresa e empregados, a possibilidade de juntos atingirem seus objetivos.

Como limitação desta pesquisa tem-se o fato da mesma ter sido realizada apenas com a Diretora da Divisão de Recursos Humanos da Instituição e em uma única Instituição Federal de Ensino Superior. Sugere-se que sejam realizadas pesquisas semelhantes em que se possa entrevistar pró-reitores, chefes de departamentos, docentes e servidores, além de pesquisar outras IFES, possibilitando uma melhor análise comparativa.

REFERÊNCIAS

BEUREN, I. M. (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. **Constituição federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

_____. **Lei 11.091**, de 12 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

_____. **Lei 11.155**, de 29 de julho de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

_____. **Lei 11.784**, de 27 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRITO, Lydia M. Pinto. (Org). **Práticas de pesquisa em gestão de pessoas: percepções de fragmentos e contradições do microcosmo do cotidiano do trabalho**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2008.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas: modelos, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina et al. **As pessoas na organização**. 12. ed. São Paulo: Gente, 2002.

_____. **Práticas de recursos humanos – PRH: conceitos, ferramentas e procedimentos**. São Paulo: Atlas, 2009.

102

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Futura, 2000.

MEC. **Portaria MEC/3.788**, de 12 de dezembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Portaria MEC/3.789**, de 12 de dezembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

MINAYO, Maria C. de Souza. (Org). **Pesquisa social: teorias, métodos e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Elvira F. de Araújo; FILGUEIRA, Maria C. Maciel. **Primeiros passos da iniciação científica**. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 2004.

SILVA, Antonio C. Ribeiro. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses**. São Paulo: Atlas, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Programa de gestão do desempenho humano dos servidores técnico-Administrativo da UFERSA**. Mossoró: UFERSA, 2009.

**CIÊNCIA PARA TODOS NO SEMIÁRIDO POTIGUAR:
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO
FOMENTADORA DO USO DA METODOLOGIA
CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Cristiane de Carvalho Ferreira Lima²⁴
Natália Rocha Celedonio²⁵*

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo relatar a importância da atuação da universidade com projetos de extensão na educação básica. A universidade vem estabelecendo relações múltiplas e recíprocas com a sociedade, diferenciadas pelas demandas e novas exigências de cada contexto e época. Desde a sua criação, na Idade Média, a universidade desempenhou seu papel social por meio do ensino. Posteriormente, com a constituição da ciência moderna, foi-lhe atribuída mais uma função social, a pesquisa. Mas recentemente, em fins do século XIX, a universidade também passou a desenvolver seus compromissos com a sociedade por meio da extensão universitária. Contudo, a universidade sempre esteve mais voltada para atender aos interesses de grupos específicos do que à sociedade de maneira geral.

No contexto brasileiro não foi diferente, pois as instituições universitárias no Brasil, invariavelmente, estiveram permeadas pelos interesses dos grupos privilegiados econômica, cultural e politicamente. Atualmente, a universidade recebe demandas de diferentes grupos e interesses diversos para além da pesquisa e do ensino. Além do ensino e da pesquisa, uma gama de atividades e solicitações são apresentadas à universidade, tais como: colaborar com o governo; apresentar soluções científicas e tecnológicas para os problemas locais, regionais e nacionais; contribuir com a melhoria da qualidade de vida; realizar parcerias com empresas e fomentar a inovação; captar fundos para o financiamento de suas atividades, entre outras (PEREIRA, 2009).

A universidade exerce um papel importante na formulação de projetos voltados para a solução de problemas nacionais. Defende-se assim que a universidade possui a “liderança na cooperação com os sistemas de educação básica para a melhoria da qualidade da escola básica” (MACEDO *et al*, 2005, p.140).

²⁴ Especialista em Biologia Geral; Bióloga, Servidora Federal lotada na UFERSA/RN.

²⁵ Mestre em Ciências Fisiológicas, Bióloga, Servidora Federal lotada na UFERSA/RN.

As diretrizes políticas formuladas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) deixam claro que é necessária a articulação entre o ensino superior e a educação básica, sendo um processo indissociável, podendo resultar tanto na qualidade da produção acadêmica quanto na melhoria da prática educativa na educação básica. A diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa - Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa).

No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. Essa visão do estudante como protagonista de sua formação técnica e cidadã deve ser estendida, na ação de Extensão Universitária, a todos envolvidos; por exemplo, alunos, professores, técnico administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio.

Na Universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, devem cumprir seu papel enquanto dimensões do processo educativo, possibilitando a apreensão e a compreensão da complexidade apresentada na realidade. A extensão permite a relação dos discentes com as comunidades e entre seus conhecimentos, resultando em relação dialógica pautada na interação, na problematização, levantamento e reflexão das demandas sociais. Desta forma o projeto Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar, vem desenvolvendo o estímulo para o interesse pela ciência nos jovens de localidades remotas do sertão do semiárido, com o envolvimento de forma ativa da comunidade acadêmica.

Ações extensionistas com esses formatos permitem aos atores nelas envolvidos a apreensão de saberes e práticas ainda não sistematizadas e a aproximação aos valores e princípios que norteiam a formação profissional, possibilitando uma maneira bem planejada de preparar seus profissionais não apenas com a teoria, mas complementando a formação com a estratégia do ensino-aplicação, onde mostra que o verdadeiro conhecimento só é adquirido com a execução desses dois elementos (SILVA, 1996).

Descrevendo e discutindo os elementos constitutivos do Projeto Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar

O projeto de extensão Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar consiste em uma

parceria entre a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), sendo financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN).

As atividades propostas pelo projeto desenvolvem-se dentro de um calendário de 12 meses e já contou com duas edições finalizadas, sendo que a terceira edição está em andamento. O citado projeto propõe-se levar a ciência ao sertão do semiárido potiguar, trabalhando em localidades remotas, estimulando nos jovens o interesse pela ciência. A idealização de tal projeto surgiu da constatação de que o ensino de ciências nas escolas do Rio Grande do Norte tem sido eminentemente teórico, com pouca ou nenhuma atividade de campo ou laboratório.

Constatamos, ainda, que, mesmo nas feiras de ciências, uma das raras oportunidades para o aluno desenvolver a sua criatividade, os trabalhos não são desenvolvidos utilizando a metodologia científica de investigação, resumindo-se a trabalhos simplesmente demonstrativos, com ênfase no show e não na ciência. Visando alterar este quadro, o Projeto Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar se propõe a trabalhar em todas as etapas de desenvolvimento de uma feira de ciências, iniciando suas atividades no auxílio da escolha da “Pergunta Adequada”.

Para atingir este objetivo as atividades do projeto Ciência para Todos dividem-se em três etapas. A Primeira Etapa conta com duas ações principais: a primeira ação consiste em uma capacitação no uso do método científico e oficina de construção de trabalhos ministradas para estudantes de graduação (do Programa de Educação Tutorial - PET, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC preferencialmente) ou pós-graduação da UFERSA ou UERN denominados de multiplicadores e também para professores das escolas estaduais. A segunda ação corresponde a oficinas para construção de projetos para os professores e universitários multiplicadores em todas as sedes das Diretorias Regionais de Educação – DIREDs envolvidas no projeto.

As produções científicas escolares podem ser resumidas em três tipos, de acordo com Mancuso (2000): 1) trabalhos de montagem, em que os estudantes apresentam artefatos a partir do qual explicam um tema estudado em ciências; 2) trabalhos informativos em que os estudantes demonstram conhecimentos acadêmicos ou fazem alertas e/ou denúncias; e 3) trabalhos de investigação, projetos que evidenciam uma construção de conhecimentos por

parte dos alunos e de uma consciência crítica sobre fatos do cotidiano.

O projeto Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar trabalha no enfoque investigativo, utilizando todas as etapas do método científico. Na capacitação dos multiplicadores e/ou professor é enfatizado a importância das feiras de ciências para o desenvolvimento cultural e intelectual dos alunos e a melhoria do ensino aprendizagem e ministradas aulas sobre o método científico, sobre como elaborar questões científicas e sobre a técnica de tempestade de ideias para geração de trabalhos. No entanto, o grande diferencial da proposta do Ciência para Todos é estimular a geração de trabalhos a partir de questionamentos dos próprios estudantes, usando uma metodologia de tempestade de ideias baseado no livro “Metodologia Científica ao Alcance de Todos” da professora Celicina Borges Azevedo.

Para tanto, depois da atividade de capacitação e antes da oficina, os multiplicadores e/ou professores são estimulados a realizarem tempestade de ideias juntamente com os alunos. É solicitado para que cada turma das escolas que integram o projeto eleja de 3 a 5 alunos, com as seguintes características: ser curioso, ter capacidade de repassar uma informação e ser entusiasta. Esses alunos escolhidos pela turma são reunidos em uma sala e é feita uma apresentação sobre o método científico e de como realizar um experimento controlado ou uma pesquisa por levantamento. Ao final dessa apresentação, os alunos são convocados a trabalharem em grupo e pensarem em questionamentos da sua realidade cotidiana, de forma que a partir desses questionamentos, os trabalhos possam ser construídos, visando uma participação efetiva dos alunos na escolha do tema a ser pesquisado.

Somente após a tempestade de ideias os professores e multiplicadores intervêm nas questões levantadas pelos alunos para verificar se elas atendem aos seguintes critérios: 1) Deve ser apresentada sob a forma de uma pergunta; 2) a pergunta deve ser clara e precisa; 3) deve ser suscetível de solução; 4) não deve envolver julgamento de valor e; 5) deve ser delimitado a uma dimensão viável (o trabalho deve ser possível de ser realizado nas condições da escola). As adaptações dos questionamentos surgidos na tempestade de ideias são adaptadas no momento de oficina.

Na segunda ação da primeira etapa, com os projetos já elaborados, os professores e multiplicadores partem para o desenvolvimento destes projetos nas escolas junto com estudantes. Cada projeto conta com a participação de três estudantes e um professor orientador.

A Segunda Etapa corresponde à visita, por parte da equipe de coordenação do projeto e/ou dos multiplicadores, as escolas participantes. Essas visitas têm a finalidade de verificar o

cumprimento do cronograma, esclarecer as dúvidas que surgem ao longo da realização dos experimentos e/ou levantamentos e orientar sobre como apresentar as conclusões dos trabalhos na feira de ciências. Além disso, a visita estimula as escolas a realizarem suas próprias feiras de ciência, usando os mesmos critérios empregados na feira estadual.

A terceira etapa corresponde a três ações: a realização das Feiras Escolares, a realização das Feiras Regionais e a realização da Feira de Ciências do Semiárido Potiguar. As feiras escolares são organizadas pela equipe pedagógica da própria escola e, sempre que possível, a coordenação do projeto envia um membro para visitar, acompanhar e orientar as escolas durante a realização de suas feiras.

As Feiras Regionais são organizadas pelas Coordenações Regionais dirigidas pelos membros de cada DIREDE, com o apoio de professores da UFERSA, UERN e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), especialmente dos campi dentro da área de atuação da DIREDE. A Coordenação Geral do projeto treina as equipes regionais para executar uma Feira de Ciências e o processo de avaliação de acordo com as exigências dessa proposta.

A realização da Feira de Ciências do Semiárido Potiguar acontece no campus central da UFERSA com a participação de trabalhos selecionados nas feiras de ciência de todas as DIREDEs participantes do projeto, contando ainda com a participação de escolas particulares e convidados. Um ponto forte da Feira de Ciências do Semiárido Potiguar é o fato de todas as suas atividades (exposição de trabalhos, refeições e alojamento) serem desenvolvidas dentro do campus da Universidade Federal Rural do Semiárido, em Mossoró, gerando uma oportunidade para que os estudantes do Ensino Médio possam vivenciar a universidade.

Um dos grandes resultados obtidos pelo projeto Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar foi a realização das I e II Feira de Ciências do Semiárido Potiguar. Durante a I Feira de Ciências do Semiárido Potiguar contamos com a apresentação de 81 projetos e com a presença de 324 participantes, incluindo professores orientadores e alunos. Durante a II Feira de Ciências do Semiárido Potiguar foram apresentados 109 projetos, e contamos com 436 participantes na feira. Para a terceira edição da Feira de Ciências do Semiárido Potiguar temos previsto a inscrição de 200 trabalhos.

Histórico das Feiras de Ciências do Semiárido Potiguar

Na I Primeira Feira de Ciências do Semiárido Potiguar os melhores trabalhos foram premiados com a vaga e custeio para participação em uma das maiores feiras de ciências para

Ensino Médio nacional, a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE) 10. Na II Feira de Ciências do Semiárido Potiguar contamos com uma inovação importante, conseguimos sensibilizar algumas empresas e instituições da região e assim ampliamos a nossa premiação. Além dos prêmios de participação na FEBRACE 11, também tivemos premiação através da rede Programa Olimpíadas do Conhecimento (POC) para a participação dos dois melhores trabalhos no London International Youth Science Forum 2013 (<http://www.liysf.org.uk>), em Londres na Inglaterra, e vários outros prêmios num total de 23 premiações.

Outro resultado mensurável, observado neste curto espaço de tempo de atuação do projeto, é a quantidade de DIREDs e de escolas que aderiram ao projeto. Na primeira edição, em 2011, participaram 4 DIREDs (12^a, 13^a, 14^a e 15^a DIREDs) e 77 escolas de 50 municípios do semiárido do Rio Grande do Norte. No ano de 2012 foram 6 DIREDs (8^a, 11^a, 12^a, 13^a, 14^a e 15^a DIREDs), 96 escolas de 65 municípios, correspondendo a 38% dos 167 municípios do Rio Grande do Norte. Em 2013, continuamos trabalhando com as DIREDs citadas e agregamos a 6^a DIRED com um trabalho piloto concentrado na Escola Estadual Monsenhor Honório no município de Pendências.

Além de contribuir para o desenvolvimento e visibilidade da ciência dentro do Estado do Rio Grande do Norte, este projeto já têm trazido resultados que avançam as fronteiras do estado.

No ano de 2011, estudantes que iniciaram apresentado seus projetos em suas escolas percorreram o caminho de apresentação na Feira Regional, na I Feira de Ciências do Semiárido Potiguar e seguiram apresentando seus projetos em feiras de ciências nacionais e até mesmo internacionais. Dentre os participantes do projeto que seguiram este percurso, vale ressaltar que três estudantes e um professor da Escola Estadual 11 de Agosto, de Umarizal, participaram da Feira Internacional de Empreendedorismo Produtivo, Ciências e Cultura do Equador, e trouxeram na bagagem muito mais do que a experiência de participar de um evento internacional. Eles conquistaram o primeiro lugar geral na feira - entre os projetos de estudantes do Brasil, Equador, Peru e Uruguai - por terem desenvolvido um projeto de energia eólica. Como premiação, receberam troféu e U\$ 1.500,00 para darem continuidade as suas pesquisas.

Em 2012, percurso semelhante foi seguido por estes mesmos 3 estudantes e professor da cidade de Umarizal, sendo que, neste ano, eles participaram *London International Youth Science Forum* 2013, em Londres. Uniram-se a estes alunos de Umarizal também 3 estudantes e uma professora do município de Mossoró, que participaram do mesmo Fórum Internacional.

Podemos dizer que a Feira de Ciências do Semiárido Potiguar hoje funciona como uma porta que se abre para que os alunos participantes do projeto Ciência Para Todos possam ser lançados não somente no mundo do conhecimento da ciência, mas também uma porta que se abre para que eles possam explorar novos territórios mundiais.

Estes são alguns dos resultados mais relevantes e perceptíveis que já observamos com o desenvolvimento do projeto. No entanto, acreditamos que os maiores resultados obtidos serão observados em longo prazo e estarão refletidos na formação profissional e pessoal dos alunos de ensino médio que, por meio da participação no projeto, hoje contam com uma potente ferramenta para serem inseridos no ambiente de geração e consolidação do conhecimento.

De acordo com (MANCUSO, 2000) e (LIMA, 2008) é notório mudanças no comportamento dos professores e alunos. Destas mudanças, pelo menos sete merecem destaques e estas são citadas a seguir:

- **O crescimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos** - onde alunos e professores mobilizam-se para buscar e aprofundar temas científicos que, geralmente, não são debatidos em sala de aula. Por parte dos expositores em uma Feira de Ciências, existe um compromisso com a qualidade do que será apresentado ao público visitante e para tal são empreendidos esforços para compreender em profundidade o que apresentam.
- **A ampliação da capacidade comunicativa** - devido à troca de ideias, ao intercâmbio cultural e ao relacionamento com outras pessoas. Considerando que a linguagem é um poderoso instrumento de organização das ideias, elaboração e sistematização de conhecimentos, observa-se que a apresentação de um trabalho em uma Feira de Ciências desenvolve no aluno a capacidade de comunicar e discutir temas da ciência. Ao comunicar suas ideias para o público, os alunos as reorganizam até torná-las claras, primeiro para si e depois para quem vai assistir sua apresentação. Como o público que comparece a uma Feira de Ciências pode ser bastante diversificado, em idade e nível de conhecimento, existe por parte dos expositores um esforço em tornar compreensível o trabalho apresentado. Esse esforço exercita a habilidade de argumentação e a capacidade de compreender a perspectiva do público que ouve a explicação dada sobre o trabalho.
- **Mudanças de hábitos e atitudes** - com o desenvolvimento da autoconfiança e da iniciativa, bem como a aquisição de habilidades como abstração, atenção, reflexão, análise, síntese e avaliação.
- **O desenvolvimento da criticidade** - com o amadurecimento da capacidade de avaliar o próprio trabalho e o dos outros. Durante a realização de uma Feira, alunos e professores têm oportunidade de observar, discutir e examinar trabalhos realizados por outros, o que, inevitavelmente, gera comparação com o próprio trabalho. Essa é uma comparação saudável porque permite vislumbrar aspectos em que os trabalhos podem ser melhorados e quais inovações podem ser incorporadas, o que conduz a novas linhas de investigação e de construção de conhecimento científico e/ou tecnológico.
- **Maior envolvimento e interesse** e, conseqüentemente, maior motivação para o estudo de temas relacionados à ciência. Como as produções apresentadas em Feiras de Ciência dizem respeito a temas escolhidos pelos próprios alunos, há um maior envolvimento afetivo com o estudo, a pesquisa e a preparação para a apresentação do trabalho.

- **O exercício da criatividade conduz à apresentação de inovações** dentro da área de estudo das ciências. Os alunos procuram descobrir formas originais de realizar seus trabalhos, para que sua apresentação seja interessante e atraia o público visitante.
- **Maior politização dos participantes** devido à ampliação da visão de mundo, à formação de lideranças e à tomada de decisões durante a realização dos trabalhos. A Feira de Ciências é uma fonte geradora de protagonismo juvenil, onde os alunos acabam realizando denúncias sociais e ambientais ou orientando o público sobre como atuar frente a problemas que podem ser solucionados utilizando o conhecimento científico e tecnológico estudado por eles.

Muitas destas mudanças já podem ser observadas em alguns dos alunos e professores que participaram das duas primeiras edições do projeto Ciência para todos no Semiárido Potiguar. No decorrer dos três anos de atuação dos projetos notamos um aumento na motivação dos participantes gerando, como consequência, progresso na apresentação e criatividade dos projetos que estão sendo apresentados nas feiras de ciências das escolas e regionais.

Não temos acesso ao acompanhamento pessoal de todos os participantes do projeto, no entanto, de forma particular, conseguimos acompanhar o desenvolvimento dos ganhadores das I e II Feira do Semiárido Potiguar. É notório a diferença na desenvoltura destes alunos e professores no que diz respeito a forma de expressar-se, ao conhecimento e a auto-confiança.

Diante desta realidade, acreditamos que o Projeto Ciência para todos no Semiárido Potiguar, tem propiciado um excelente ambiente para o desenvolvimento da educação de forma geral, pois acreditamos que trabalhos de extensão como este atuam em mão dupla, onde tanto a comunidade como a universidade sofrem influências positivas.

Ao atuar na educação básica a universidade atrai o olhar dos jovens estudantes para o meio acadêmico, gerando empatia e aumentando o desejo destes jovens se inserirem na universidade e, ao mesmo tempo, gera nos universitário um maior comprometimento com a própria instituição ao vê-la atuar como agente transformador da sociedade. Prova disto é que o corpo docente e discente que atua, direta ou indiretamente, no projeto Ciência para todos no Semiárido Potiguar também relata satisfação com os resultados alcançados pelo projeto e sente-se recompensado ao atuar de forma direta e efetiva na transformação da educação do estado do Rio Grande do Norte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia utilizada pelo projeto Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar é um trabalho pioneiro no estado do Rio Grande do Norte no que diz respeito a Feiras de Ciências

trabalhando o método científico e nos permite acompanhar o crescimento de alguns participantes de forma pessoal e, nesse contato, observamos uma grande quantidade de jovens do Ensino Médio com considerável potencial nos rincões mais distantes. Assim, nos gratifica perceber que projetos de extensão universitária, aos moldes do Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar, servem como instrumento para despertar o interesse pela ciência, bem como o desenvolvimento intelectual dos jovens que participam do projeto, refletindo nesses o desejo de cursar uma universidade e, a longo prazo, estimulando-os a seguirem uma carreira científica.

REFERÊNCIA

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. 65 p. (Coleção Extensão Universitária).

LIMA, M. E. C. Feiras de ciências: o prazer de produzir e comunicar. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. (Orgs.) **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EDUFSCar, 2008, p. 195-205.

MACEDO, A. R.; TREVISAN, L. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p.127-148, abri/jun.2005.

MANCUSO, R. **Feiras de ciências**: produção estudantil, avaliação, consequências. **Contexto Educativo**: Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías, n. 6, abr. 2000. Disponível em: <<http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-7.htm>> Acesso em: 23 mar. 2013.

PEIXOTO, M. C. L. Inclusão social na educação superior. **Série-Estudos**, Campo Grande, n.30, p.237-266, jul/dez. 2010.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.1, p.29-52, mar.2009.

SILVA, Oberdan Dias da. **O que é extensão universitária?** 1996. Disponível em: <<http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html>>. Acesso em: 20 Jul. 2013.

SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação superior. **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p1223-1245, out/dez. 2010.

SOUSA, A. L. L. **Concepção de Extensão Universitária**: ainda precisamos falar sobre isso? In:FARIA, Dóris Santos. **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo evidenciar a relação existente entre consumo e cidadania, apresentando a universidade como um importante local de discussão e reflexão sobre as questões do consumo e, conseqüentemente, como um local de formação em que o exercício da cidadania contribua para modificar a lógica da sociedade consumista.

A universidade precisa oferecer uma formação que, para além das especificidades restritas à profissão escolhida, promova o exercício da cidadania, de modo que o indivíduo ao se graduar, possa estar preparado para atuar dentro da sociedade não só como profissional competente, mas também, como alguém consciente do seu papel social.

Primeiro diálogo: Consumo e Cidadania

Embora Baudrillard (2008) afirme que o consumo é a base para todo nosso sistema cultural, em muitos cursos universitários, a temática não é abordada pelos currículos. Educação e cidadania são processos indissociáveis e a universidade não deve perder de vista que “o consumo consciente e sustentável é a primeira manifestação de responsabilidade do cidadão”. (GOMES, 2006, p.9).

Covre (1999) afirma que, para entender o significado de cidadania, é preciso antes entender que ser cidadão significa ser sujeito de direitos e de deveres. O autor apresenta alguns passos para se atingir a cidadania plena, sendo o primeiro a revolução interna, que consiste no rompimento com o autoritarismo e com o consumismo em cada uma das subjetividades, capaz de se sobrepor ao cotidiano, ao mundo e ao capitalismo. Somente depois, seria possível o desenvolvimento da ação social, para obter os bens e direitos a que todos fazem jus, e o exercício da ação social no nível político.

As mudanças da maneira de consumir alteram o exercício da cidadania, visto que muitas das perguntas feitas pelos cidadãos são respondidas mais pelo consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que pelas regras da democracia ou pela

²⁶Especialista em Educação e Técnica em Assuntos Educacionais pela UFPE/PE.

participação coletiva em espaços públicos. Embora sejamos consumidores do século XXI, em que a distribuição global de bens e informação aproxima países centrais e periféricos em relação ao consumo, comportamo-nos como cidadãos do século XVIII, uma vez que as decisões estão concentradas nas elites sendo formado um regime de exclusão da maioria, incorporada como clientes (CANCLINI, 2005).

O tipo de relação de consumo que as pessoas mantêm com o mercado pode revelar o grau de comprometimento social dos indivíduos enquanto cidadãos. Segundo Coutinho (1999), a ampliação da cidadania termina por se chocar com a lógica do capital, pois há uma contradição entre cidadania e classe social. Para o autor, a universalização da cidadania é incompatível com a existência de uma sociedade de classes.

O consumo imprime uma lógica na sociedade capitalista contemporânea trazendo implicações sociais, culturais, econômicas e políticas. Dentre essas implicações, estão: o funcionamento das forças do mercado; o papel do consumidor na economia; as questões relativas ao meio ambiente e à desigualdade social; a atitude em relação à indústria cultural; a construção da identidade e das relações; a articulação entre educação e trabalho, bem como a organização do espaço e do tempo.

Vivíamos em uma sociedade de produtores em que o papel-chave era exercido pelo trabalho, e passamos para uma sociedade de consumidores na qual o consumo assume agora o papel-chave, produzindo o consumismo (Bauman, 2001). Essa forma de organização nos levou, conforme ressalta Boff (2002), ao olho de uma crise civilizacional do mundo social consolidado nos últimos séculos. Esse colapso, que parece ser global, estrutural e terminal, não possui precedentes e está em rota de colisão com o iceberg criado pelo próprio sistema: consumismo e depredação da natureza. Ambos pertencem à lógica do sistema histórico-social, por essência, consumista e depredador. Conforme alerta Boff (2002, s/p),

a máquina foi projetada para produzir bens e serviços de forma linear, crescente e ilimitada. Esses devem ser consumidos. Se não houver consumo o negócio vai à falência. Os seres humanos são induzidos a consumir mais e mais e a universalizar o consumo, o mais que possam.

No último século, a sociedade de consumo se desenvolveu muito, intensificando a retirada de recursos e o descarte do refugo. As consequências desse crescimento desgovernado põem em risco a própria sobrevivência humana e, por isso, o ritmo da destruição precisa ser alterado rapidamente. A esse respeito, Bauman afirma:

[...] O problema não é a nossa falta de conhecimento, mas a falta de um agente capaz

de fazer o que o conhecimento nos diz ser necessário fazer, e urgentemente. Por exemplo: estamos todos conscientes das conseqüências apocalípticas do aquecimento do planeta. E todos estamos conscientes de que os recursos planetários serão incapazes de sustentar a nossa filosofia e prática de “crescimento econômico infinito” e de crescimento infinito do consumo. Sabemos que esses recursos estão rapidamente se aproximando de seu esgotamento. Estamos conscientes — mas e daí? Há poucos (ou nenhum) sinais de que, de própria vontade, estamos caminhando para mudar as formas de vida que estão na origem de todos esses problemas. (BAUMAN, 2010).

A reflexão de Zigmund Bauman nos leva a concordar com a afirmação de Baudrillard (2008) de que a característica da sociedade de consumo é a ausência de reflexão, afinal, na sociedade capitalista, o consumo é essencial, pois é o motor propulsor da economia. É através dele que o comércio é ativado, por sua vez impulsionando o setor produtivo, o qual gera empregos com o aumento da produção. Esse ciclo promove uma maior arrecadação de impostos que deveriam ser empregados em prol do desenvolvimento geral do país, promovendo a diminuição da desigualdade social. O problema é o consumismo – atitude desenfreada e descompromissada com a sustentabilidade e com a justiça social.

Baudrillard (2008) alega que a lógica do sistema capitalista está centrada na produção de riquezas e não na sua utilização e distribuição. Ele denuncia ainda que o consumo na qualidade de mito tribal – pensamento mágico – transformou-se na moral do mundo contemporâneo, fazendo com que a sociedade atual se equilibre entre o consumo e sua denúncia, assim como a sociedade na Idade Média se equilibrava entre Deus e o Diabo, cujo aspecto mais diabólico do último não foi existir, mas sugerir que existia. Da mesma forma, também a abundância não existe, basta, porém, fazer crer que ela existe, para se transformar em um mito eficaz.

Em uma sociedade com um estado da economia marcado pela centralidade do consumidor (LIPOVETSKY, 2007), a crença na abundância está fortemente associada ao desperdício que oferece prejuízos cada vez mais graves. Baudrillard (2008) é categórico ao afirmar que é no consumo do excedente e do supérfluo que tanto o indivíduo quanto a sociedade sentem-se não só existir, mas viver. Desta forma, é principalmente no consumo do supérfluo que diferenças entre grupos sociais são reafirmadas, gerando uma relação entre os indivíduos pela lógica da mercadoria, uma vez que a sociedade avalia, julga e interpela seus membros por suas capacidades e condutas relacionadas ao consumo (BAUMAN, 2001). Tais condutas produzem a idolatria ao mercado, perpetuando a cultura do consumo e a obsessão pela contínua aquisição de bens, a qual vem sendo duramente criticada pelo caráter destrutivo que exerce sobre o meio ambiente e sobre as relações.

A mídia, principal veiculadora de propagandas que induzem as pessoas a consumirem,

aborda as discussões sobre consumo timidamente e de maneira superficial. Conforme evidencia Tavares e Filho:

[...] vivemos em uma sociedade “midiada”, ou seja, influenciada pelos meios, pois o debate de idéias na atualidade não ocorre nas ruas, e sim nos meios de comunicação de massa. Assim, o que é veiculado nos meios existe, pode ser debatido, e o que não é aí veiculado não existe, não é um fato. (TAVARES, 2010, p. 137).

Dessa forma, uma educação midiática crítica representa um importante elemento na construção da cidadania ativa, na avaliação e na interpretação dos conteúdos expostos pelas várias mídias.

Atualmente, a propaganda consegue transformar o supérfluo em necessário, uma vez que o valor simbólico faz com que o essencial esteja sempre além do indispensável (BAUDRILLARD, 2008), aguçando o desejo de consumir mais objetos e serviços ou, como diria Lipovetsky (2007), produzindo a civilização do desejo.

Não só a mídia, mas também as novas tecnologias influenciam na formação das gerações e é preciso um olhar crítico para entender que esses veículos não são entidades separadas da sociedade. Eles são parte dela e devem ser compreendidos como um espaço privilegiado de produções simbólicas que requisitam atenção dos indivíduos, afetando diretamente seu desenvolvimento emocional e social. Furlan (2011) afirma que a imagem se torna instrumento significativo na construção da lógica consumista seduzindo, incitando o sujeito ao aprisionamento e à insatisfação na ordem do consumo. Em outras palavras, a lógica consumista institui a ideia de que apenas o consumo possibilita a satisfação humana absoluta e imediata. Tal ideologia promove o mito da felicidade que recolhe e encarna o mito da igualdade, mas não a igualdade de acesso e de direitos, e sim a igualdade de todos diante do valor de uso dos objetos e dos bens.

O apetite em comprar, estimulado pela propaganda, ultrapassa a esfera da necessidade física e domina a esfera psicológica, tornando homens e mulheres pós-modernos insatisfeitos e ansiosos, uma vez que buscam, a qualquer custo, a felicidade criada pelo modernismo em que a satisfação pelo consumo está atrelada ao bem-estar e ao conforto do indivíduo, sem se darem conta de que “[...] o indivíduo que coloca seu objetivo supremo, sua felicidade, nesses bens, se converte em escravo de homens e de coisas que se subtraem a seu poder: renuncia a liberdade”(MARCUSE, 1997, p. 90).

Para Gomes (2006), o desempenho do indivíduo é motivado, guiado e medido por padrões externos a ele, com funções predeterminadas. Desse modo, ele possui a ilusão de que realiza escolhas autênticas quando, na verdade, as escolhas já estão previstas pelo sistema.

Zaragoza (2001, p. 9) denomina “expropriação do espírito” o processo pelo qual, mesmo desfrutando da liberdade de expressão, homens e mulheres, a cada dia, têm menor capacidade de pensar, refletir, elaborar respostas próprias, expressar seus pontos de vista. Essa expropriação é experimentada pelos incluídos no contrato social: aqueles que se encontram saciados pelo fato de estarem rodeados de tudo, formando “um segmento social de espectadores de quase tudo, atores de quase nada e que cultivam como valores o individualismo, o conservadorismo e os dogmas do capitalismo” (BRZEZINSKI, 2010, p. 5).

Para Gomes (2006), a maneira de consumir alterou as possibilidades e as formas de exercer o pensamento e a cidadania, já que as identidades contemporâneas se configuram no consumo e a partir dele, o que leva a sociedade pós-moderna a uma crise que repercute na educação, embora ela não seja da educação e sim da saturação do modelo capitalista vigente. Nesse sentido, entendemos que a educação possui papel fundamental na formação de uma nova mentalidade, visto que o desenvolvimento sustentável impõe-se como desafio diante do paradoxo que está no fato de o desejo de consumo ser infinito enquanto os recursos naturais disponíveis não o são. A produção e o consumo dos objetos são governados pela regra do efêmero (LIPOVETSKY, 2008), dessa forma, a sociedade de consumo precisa de seus objetos para existir, mas também necessita destruí-los. Sobre isto, convém a afirmação de Baudrillard de que “o que hoje se produz não se fabrica em função do respectivo valor de uso ou da possível duração, mas antes em função da sua morte... o que acontece é uma sabotagem tecnológica (um suicídio do produto), um desuso organizado pelo signo da moda” (BAUDRILLARD, 2008. p. 42).

O culto do novo não é recente. Segundo Lipovetsky (2007), ele surgiu na Idade Média com o aparecimento da moda e estava restrito aos que possuíam considerável poder aquisitivo. Atualmente, “a curiosidade tornou-se uma paixão de massa e mudar por mudar, uma experiência destinada a ser experimentada pessoalmente” (LIPOVETSKY, 2007, p. 44). É através dessa experiência que os indivíduos procuram felicidade, bem-estar e qualidade de vida. De meio século para cá, houve uma revolução das necessidades devido à intensificação da publicidade que cria necessidades supérfluas, impulsionando novos desejos, vinculando a felicidade à aquisição de bens. Desse modo, os conceitos de bem-estar e qualidade de vida estão ligados a pressupostos efêmeros evidenciados pela publicidade.

Da mesma forma que a sociedade de consumo precisa de seus objetos para os destruir, ela também precisa promover o esquecimento e não o aprendizado, para que os sujeitos estejam sempre em movimento, sempre em busca de novas sensações. É neste cenário que a temática do consumo está essencialmente ligada à educação humana integral, pois interfere na

construção de critérios e valores que, se apreendidos de forma distorcida, podem gerar desafios éticos, econômicos, ambientais e sociais. Daí a responsabilidade da educação, em particular da universidade, em construir uma cultura de consumo consciente baseada em atitudes mais éticas, justas, cooperativas e solidárias, que exija o compromisso de cada indivíduo e, portanto, passe a ser responsabilidade de todos.

Segundo diálogo: Consumo e Educação na Universidade

A Universidade Brasileira passou por grandes modificações a partir da Reforma Universitária de 1968, planejada no interior do Estado autoritário, que gerou graves efeitos, até hoje presentes na política educacional brasileira. Com a reforma do Estado, a partir da década de 80, e sua adequação às novas demandas que surgiram com o Neoliberalismo, a educação passou a buscar adequar o indivíduo a essa sociedade em acelerada transformação diante da chegada das novas tecnologias e de mudanças nas relações sociais.

Inspirada na teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973) a educação passou a ser vista como um investimento: atribuiu-se ao sistema educacional a tarefa de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos no campo econômico. A educação passou a ser pensada como forma de apropriação de capital. Nesse enfoque, o homem não é visto como cidadão e sim como força de trabalho.

A educação vem legitimar a dimensão ideológica do capital, na forma dissimulada de capital humano, em que todo indivíduo é um capitalista em potencial (ARAPIRACA, 1982), que deve desenvolver suas capacidades individuais, especializar-se e transformar-se em trabalhador potenciado uma vez que “a competição livre confronta os indivíduos entre si como compradores e vendedores de força de trabalho.” (MARCUSE, 1997, p. 94).

As mudanças advindas do Neoliberalismo modificam o perfil da educação superior e "a universidade deixa de ser centro de formação, reflexão, criação e crítica e passa a ser operacional, produtiva e flexível, para atender aos mercados" (PAGOTTI, 2002, p. 5). A relação entre ensino e trabalho se modifica, na medida em que se torna cada vez mais imperativa a necessidade de formar um novo trabalhador, que atenda às necessidades requeridas pelo mercado, que possua os requisitos necessários para se empregar (competência), e manter-se empregado (empregabilidade). Dessa forma, as ênfases caminham para a valorização do indivíduo e de seu espírito competitivo, gerando uma mentalidade economista, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo, uma vez que é preciso consumir para não ser considerado um “consumidor falho” por não ter tido

competência para cumprir algo universalmente possível e que é de responsabilidade individual e depende de desempenho pessoal (BAUMAN, 2008). Nesse sentido a culpabilidade do fracasso pode ser desmistificada através de uma educação que desvende as teias que nos envolve, o que nos leva a concordar com Bourdieu quando afirma que:

levar à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa, inviável até, não é neutralizá-los; explicar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas. (BOURDIEU, 1998, p. 735).

Apesar da universidade, enquanto espaço de desenvolvimento do processo educacional, ser responsável pela reprodução cultural, “a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor” (WILLIAMS, 2008, p.184), sua atuação se amplia quando ela se utiliza de sua autonomia didático-científica para elaborar currículos que contribuam com a construção de determinados conteúdos indispensáveis à atividade profissional escolhida e que agucem as potencialidades e a criticidade dos alunos.

A sociedade do consumo provoca na universidade o vivenciar de um confronto. De um lado, ela não pode ser vista separadamente do contexto histórico geral, uma vez que sofre os efeitos da ideologia dominante e também está ligada a problemas econômicos, políticos e sociais. A própria institucionalização da universidade e a formação que ela oferece são frutos desses aspectos históricos e refletem a estrutura de poder da sociedade. Também é evidente o atrelamento do currículo nacional aos interesses da economia do livre mercado, os quais refletem a ideologia neoliberal. De outro lado, a universidade precisa reconhecer seu papel enquanto formadora de cidadãos capazes de superar essa lógica capitalista.

O confronto se instaura na medida em que a universidade assume uma dupla responsabilidade: formar profissionais que estejam em sintonia com o mercado, atendendo suas necessidades e, ao mesmo tempo, que sejam críticos e criativos, apresentando novas formas de atuação na sociedade. Essas se constituem tarefas, no mínimo, contraditórias.

O desafio que se inscreve à universidade é o de cumprir seu papel fundamental de formar cidadãos críticos para que haja superação da lógica criada pelo capitalismo e pela sociedade do consumo, provocando o questionamento e a reexaminação dos valores impostos pela sociedade capitalista e, conseqüentemente, desviando o foco, hoje centrado na produção de riqueza, para um modelo de consumo sustentável, que estimule a utilização e distribuição dessa riqueza. Uma das grandes contradições da sociedade capitalista consiste na produção

coletiva e na apropriação privada dos bens, gerando conflitos entre as classes sociais. Desta forma, o consumo termina por organizar desigualdades, já que não existe sociedade de abundância, e sim um sistema econômico, em que as diferenças sociais são inevitáveis (BAUDRILLARD, 2008), afinal, o fato da população mais pobre ficar excluída da aquisição de bens e serviços não significa dizer que ela não compartilhe do sistema de significações e da linguagem do consumo (LIPOVETSKY, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem discutido sobre o verdadeiro papel da Universidade e a sua verdadeira missão. Pode-se mesmo afirmar que, em termos gerais, existe um consenso sobre a universidade que desejamos: é aquela que oferece ensino, pesquisa e extensão de excelente qualidade, acessíveis a todas as classes sociais, adequados às necessidades do desenvolvimento econômico-social do país e capazes de contribuir para a formação do cidadão. A pergunta necessária que se coloca é: de que tipo de cidadão a sociedade realmente precisa? O diálogo necessário entre universidade, cidadania e consumo é aquele que resultará numa sociedade que não apenas sabe o que fazer com o conhecimento mas, de fato, realiza suas atividades de modo sustentável, sem gerar o colapso tão insistentemente decretado por meio da denúncia do consumismo. Por meio desse diálogo, será possível encontrar soluções para a desigualdade social e para a degradação do meio ambiente.

As universidades, no cenário atual, devem estar preparadas para identificar e escolher em que projeto de educação irão se pautar: naquele já instalado na sociedade brasileira capitalista, orientado pelos princípios neoliberais a favor da globalização e que reproduz desigualdade e degradação; ou no projeto que visa à construção de uma sociedade mais justa, imprimindo uma nova lógica através do consumo responsável e solidário.

Boff (2002) aponta saídas para a crise civilizacional da contemporaneidade: esse tipo de mundo precisa conseguir negar-se a si mesmo e adotar um novo padrão civilizatório de consumo responsável e solidário e de relação cooperativa e respeitosa para com a natureza. Neste sentido, consumir de modo consciente ou inconsciente, conseqüente ou inconseqüente pode ser fruto de uma transmissão cultural. Neste processo, são incutidos perspectivas e valores aprendidos e compartilhados a partir do funcionamento da lógica consumista na dinâmica coletiva da sociedade em que se inscrevem os indivíduos. À educação, portanto, compete o papel fundamental rumo à inauguração de uma nova lógica, de um novo padrão através do questionamento da atual forma de organização da sociedade, haja vista que "o que

o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer” (BOURDIEU, 1998, p. 735)

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, J. **A USAID e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1982.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. Vivemos tempos líquidos: nada é para durar. **Isto É**, 24 set., 2010. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Foi um motim de consumidores excluídos. **O Globo**, 12 ago., 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/foi-um-motim-de-consumidores-excluidos-diz-sociologo-zygmunt-bauman-2690805>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BOFF, Leonardo. Em rota de colisão (I). **Correio Riograndesense Online**, Caxias do Sul, Ano 93, mar., 2002. Disponível em: <<http://www.esteditora.com.br/correio/4776/4776.htm>>. Acesso em: 24 dez. 2012.

_____. A Função da Universidade na Construção da Soberania Nacional e da Cidadania. **Cultura Vozes**, v. 92, n. 2, 1992.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A Miséria do Mundo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de Professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, p. 51-75, 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, v. 22, p. 41-59, 1999.

COVRE, M. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FURLAN, M. R. **A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil**. 2011. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Maringá, Maringá, 2011.

GOMES, D. V. Educação para o consumo ético sustentável. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 16, jan./jun., 2006. Disponível em:

<<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol16/art02v16.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PAGOTTI, A. W.; PAGOTTI, S. A. G. **O Ensino Superior no Brasil entre o público e o privado**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/+p1htm#g+11>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SCHULTZ, T. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

TAVARES, Celma; MORAES FILHO, Ivan. O direito humano à comunicação como base para uma educação cidadã. IN: SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ZARAGOZA, F. M. A expropriação do espírito. **Jornal da Ciência**, Rio de Janeiro, Ano 15, n. 462, p. 9, 2001.

Sobre os Organizadores

- Adelmária Ione dos Santos** Especialista em Gestão Pública, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Bacharelado em Arquivologia pela Universidade Federal da Bahia. Servidora efetiva e Coordenadora do Polo de Apoio Presencial, de São Francisco do Conde, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
- Anderson Luis da Paixão Café** Doutorando em Difusão do Conhecimento (UFBA), Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia. Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão pela Universidade do Estado da Bahia, Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia. Servidor efetivo do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia e professor Tutor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
- Elisângela André de Oliveira Chaves** Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Internacional do Delta, Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Assistente em Administração efetiva lotada na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, Campus Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte, atua na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários – PROAC
- Jacqueline de Castro Rimá** Especialista em Biblioteconomia pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá – FIJ (2010). Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2007). Graduada do Curso de Licenciatura Letras-Libras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB Virtual. Servidora efetiva como Bibliotecária-Documentalista, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no CCHSA/Campus III em Bananeiras/PB.
- Kátia Andréa Silva da Costa** Especialista em Tecnologias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e Planejamento e Tutoria em Educação à Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Letras – Português e Inglês e Bacharel em Direito, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Técnica em Assuntos Educacionais lotada na Coordenadoria de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Tutora à Distância do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol oferecido pela UAB/UFMS.

- Michel Goulart da Silva** Doutorando em História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bacharel e Licenciado em História também pela UDESC. Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Catarinense, (IFC), lotado na Pró-Reitoria de Extensão, em Blumenau, Estado de Santa Catarina.
- Reinaldo Pereira de Aguiar** Mestrando em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS. Especialista em Docência no Ensino Superior, pela UNIASSELVI – SC, Bacharel em Direito pelo CESAMA, Arapiraca/AL e Graduado em Letras – Português/Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – BA, Secretário Executivo Servidor efetivo lotado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Campus São Francisco do Conde, Estado da Bahia, atua no setor de Administração da Universidade.
- Roberto da Anunciação** Especialista em Contratos Administrativos e Licitação Pública pela Universidade Sistema Educacional Brasileiro (Uniseb–SP), Bacharel em Ciências Contábeis pela Uniseb – SP, Técnico em Gestão Empresarial pela Etec – Basilides de Godoy – SP. Assistente em Administração na Universidade Federal do ABC, lotado na DPAG – Divisão de Planejamento e Apoio a Gestão da Pró-Reitoria de Graduação.
- Silvia Regina Ackermann** Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *Campus* Linhares e responsável pela Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão.