

Joyce Regina Borges

**O PEDAGOGO NA TESSITURA DA UFSC: LIAMES ENTRE A  
ATUAÇÃO DESTE PROFISSIONAL E A GESTÃO DE PESSOAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Administração Universitária.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.<sup>a</sup>

Florianópolis  
2016

B732p Borges, Joyce Regina

O pedagogo na tessitura da UFSC: liames entre a atuação deste profissional e a gestão de pessoas / Joyce Regina Borges; orientadora, Alessandra de Linhares Jacobsen. - Florianópolis, SC, 2016.

196 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Administração universitária. 2. Pedagogo. 3. Gestão de pessoas. 4. UFSC. 5. Gestão universitária. I. Jacobsen, Alessandra de Linhares. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

CDU 35

Joyce Regina Borges

## **O PEDAGOGO NA TESSITURA DA UFSC: LIAMES ENTRE A ATUAÇÃO DESTE PROFISSIONAL E A GESTÃO DE PESSOAS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Administração Universitária”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Administração Universitária.

Florianópolis, 30 de agosto de 2016.

---

Prof.<sup>a</sup> Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Curso

### **Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Carla Cristina Dutra Búriço, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Gerson Rizzatti Júnior, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Márcia Eunice Lobo, Dr.<sup>a</sup>  
Instituto Federal de Santa Catarina



Dedico este trabalho aos meus avós, Haroldo de Freitas Noronha e Lúcia Gonçalves de Freitas Noronha (*in memoriam*), por terem me possibilitado a dádiva de tê-los como meus pais.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido esposo, Rafael Canova Gonçalves, pelo carinho, pelo apoio e pelo companheirismo de sempre.

À professora Alessandra de Linhares Jacobsen, que tanto respeito e admiro, pela oportunidade de tê-la como orientadora, pela generosidade em compartilhar conhecimentos, pela escuta atenta e acolhimento nos momentos mais difíceis da trajetória do mestrado, fortalecendo-me para superar os desafios encontrados e continuar. Além de excelente profissional, é uma pessoa incrível.

Agradeço também aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária – PPGAU da UFSC, pelas significativas contribuições a minha formação como pesquisadora, para a minha qualificação profissional e crescimento pessoal, em especial aos professores Carla Cristina Dutra Búrigo, Gilberto de Oliveira Moritz, Luiz Carlos Cancellier de Olivo, Marcos Baptista Lopez Dalmau e Pedro Antonio de Melo.

Aos queridos colegas da turma do mestrado pelos momentos inesquecíveis que vivenciamos ao longo do mestrado, que oportunizaram a partilha de conhecimentos e de experiências, num clima harmonioso de descontração e de ajuda mútua.

Aos familiares e amigos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho com o incentivo, com uma palavra amiga, com um abraço apertado, com a escuta, com o cuidado. Meu agradecimento especial à Márcia Mafra, pelo grande apoio desde o início do mestrado, e ao Marcelo Luis Rakssa, colega de trabalho que tem se revelado um verdadeiro amigo.

Aos participantes da pesquisa, pedagogos e gestor da Secretaria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela disposição em partilhar suas experiências profissionais, percepções e expectativas, que tanto contribuíram para o alcance dos objetivos deste trabalho.

Sou grata à Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade que me ofereceu de cursar a graduação em Pedagogia, por ser, desde 2008, meu campo de trabalho e por me possibilitar cursar o mestrado, fundamental para a minha qualificação profissional. Bem como ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI da UFSC, no qual estive lotada até agosto de 2015, e à Coordenadoria de Articulação da Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica – COAFOR, na qual passei a atuar, pelo apoio, que foi determinante para a continuidade e conclusão do mestrado.

Agradeço aos professores que compuseram a banca examinadora na ocasião da defesa de minha dissertação, professora Carla Cristina Dutra Búrigo, professor Gerson Rizzatti Júnior, da UFSC, e à professora Márcia Eunice Lobo, do Instituto Federal de Santa Catarina, pelo aceite do convite, pela análise cuidadosa do meu trabalho e pelas importantes contribuições que realmente qualificaram a minha pesquisa.

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*

(FREIRE, 2000, p. 17).



## RESUMO

A pesquisa apresentada teve como objetivo compreender como vem se constituindo a gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e está classificada, quanto aos fins, como aplicada e descritiva e, quanto aos meios, como pesquisa de campo, bibliográfica, documental e como estudo de caso. A amostra, definida pelo critério de acessibilidade e de tipicidade, foi constituída por dez pedagogos técnico-administrativos em educação da UFSC, que ingressaram por meio de concurso público a partir do ano de 2008, e pelo gestor do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) da Secretaria de Gestão de Pessoas da mesma instituição. A coleta de dados foi efetuada por meio de entrevista semiestruturada, análise de documentos e consulta à bibliografia relacionada ao tema. Os dados coletados foram tratados de forma não estatística por meio de análise de conteúdo. Com a pesquisa verificou-se que a atuação dos pedagogos na UFSC encontra-se limitada, significando restrição das contribuições que estes profissionais podem fazer à Instituição, e que dificuldades em se compreender as especificidades do cargo interferem sobremaneira na efetivação da gestão de pessoas no que concerne aos processos de movimentação e de desenvolvimento. Desta forma, depreendeu-se que a gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo na UFSC vem constituindo-se muito mais de limitações, que de possibilidades, que podem ser minimizadas ou até mesmo superadas ao longo do tempo. Resultante desse cenário, propõe-se a elaboração de um documento interno de descrição do cargo de pedagogo, considerando a descrição oficial do cargo e o contexto institucional, de modo que o trabalho que os servidores do cargo de pedagogo já efetuam e o que ainda podem efetuar estejam contemplados de forma mais inteligível.

**Palavras-chave:** Pedagogo. Gestão de Pessoas. UFSC. Gestão Universitária.



## ABSTRACT

The purpose of this research is to understand how has constituted the management of people in relation to the pedagogues of the technical and administrative career in education at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). It is characterized as a qualitative research and is classified as an applied and descriptive research, and as field research, bibliographic and a documental and a case study. The sample was defined by the criteria of accessibility and typicality, consisted of ten technical-administrative teachers in Education at UFSC, who entered through a public tender from the year 2008, and by the Department of Personnel Development Manager (DDP) the Department of Personnel Management from the same institution. Data collection was performed through document analysis, consulting the literature related to the subject and semistructured interviews with the components of the sample. Data were treated in a no statistical way, but through a content analysis. From this research, it was found that the performance of pedagogues at UFSC is limited, meaning restriction of contributions that these professionals can offer to Institution, and that difficulties in understanding that their job position particularities interfere mainly in the effectiveness of the moving and development processes of people management. Thus, it was concluded that the people management, considering the occupants of the pedagogue job position in UFSC, has much more limitations and possibilities, which can be minimized or even overcome along the time. As a result of this analysis, it is proposed the creating of an institutional document that brings a pedagogue job description, considering the official job description and the institutional context, so that the work that these servers are already performing and that one that they could perform can be supported in a more intelligible way.

**Keywords:** Pedagogue. Human resource management. UFSC. High education management.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos específicos e respectivas categorias e fatores de análise .....	90
Quadro 2 - Objetivos específicos, sujeitos da pesquisa e perguntas da entrevista .....	92
Quadro 3 - Corpo funcional, corpo discente e cursos de Ensino Superior em 2015 .....	104
Quadro 4 - Quantitativo de servidores Técnico-administrativos em Educação, por nível de classificação em 2015 .....	105
Quadro 5 - Setores de atuação dos pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC .....	114
Quadro 6 - Proposta de Plano de Ação para a gestão de pessoas na UFSC .....	166



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Campi da UFSC em Santa Catarina.....	100
Figura 2 - Organograma Geral da UFSC.....	103
Figura 3 - Organograma da SEGESP/UFSC.....	106



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CA	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
CAC	Coordenadoria de Admissões, Concursos Públicos e Contratação Temporária da Universidade Federal de Santa Catarina
CAE	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAFOR	Coordenadoria de Articulação da Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Universidade Federal de Santa Catarina
CP	Conselho Pleno
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DDP	Departamento de Desenvolvimento de Pessoas
DEN	Departamento de Ensino da Pró-reitoria da Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina
DAE	Departamento de Administração Escolar da Pró-reitoria da Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina
HU	Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago da Universidade Federal de Santa Catarina
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MARqE	Museu de Arqueologia e Etnologia Oswaldo Rodrigues Cabral da Universidade Federal de Santa Catarina
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Assistência Estudantil do <i>Campus</i> Blumenau da Universidade Federal de Santa Catarina
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de

	Santa Catarina
NUP	Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PPGAU	Programa de Pós-graduação em Administração Universitária
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Santa Catarina
PRODEGESP	Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-reitoria da Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina
SEGESP	Secretaria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina
SEI	Serviço de Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina
SEMOR	Subsecretaria de Modernização e Reforma Administrativa
SeTIC	Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
URJ	Universidade do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
1.1 OBJETIVOS .....	25
<b>1.1.1 Objetivo geral</b> .....	<b>25</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>25</b>
1.2 JUSTIFICATIVA .....	26
1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....	28
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>31</b>
2.1 A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA .....	31
<b>2.1.1 Definição de Administração Pública</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1.2 Historiografia da Administração Pública Brasileira</b> .....	<b>35</b>
2.2 APONTAMENTOS SOBRE A UNIVERSIDADE .....	43
2.3 GESTÃO DE PESSOAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS .....	55
2.4 O PROFISSIONAL PEDAGOGO E SUA ATUAÇÃO NO CARGO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO .....	66
<b>2.4.1 A profissionalização do pedagogo no Brasil</b> .....	<b>67</b>
<b>2.4.2 O cargo de pedagogo da carreira dos         técnico-administrativos em educação</b> .....	<b>78</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>85</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	85
3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	86
3.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO .....	87
3.4 PERSPECTIVA DO ESTUDO .....	88
3.5 TÉCNICAS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS .....	89
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>99</b>
4.1 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA .....	99
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS NA UFSC .....	108
4.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DE PESSOAS EM RELAÇÃO AOS OCUPANTES DO CARGO DE PEDAGOGO NA UFSC .....	141
<b>4.3.1 Limites e possibilidades na percepção de um gestor         da SEGESP-UFSC</b> .....	<b>141</b>
<b>4.3.2 Limites e possibilidades na percepção dos pedagogos         da UFSC</b> .....	<b>146</b>
4.4 ALTERNATIVAS PARA O APRIMORAMENTO DA GESTÃO DE PESSOAS DO CARGO DE PEDAGOGO NA UFSC .....	159
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>169</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os pedagogos da UFSC .....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com o gestor do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas – DDP/ SEGESP/UFSC.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....</b>	<b>195</b>

# 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, assim como nos demais países da América Latina, o modelo de gestão educacional formulado de acordo com as diretrizes políticas da educação, segundo Cabral Neto e Castro (2007), pauta-se em preceitos da gestão empresarial, em decorrência da incorporação do modelo gerencialista à Administração Pública, que, segundo Saviani (2007c), atrelado a uma concepção produtivista de educação, tem afetado significativamente as universidades públicas.

Especialmente no âmbito das universidades públicas federais brasileiras, a interferência de pressupostos gerencialistas em relação aos objetivos formativos e de produção e difusão de conhecimentos, tem fragilizado a relação destas instituições de ensino superior com a sociedade, interferindo em sua função enquanto instituição social, visto que é no estreitamento desta relação, como aponta Chauí (2003), que a legitimidade da universidade está fundamentada. Diante desta conjuntura, o fortalecimento da função social da universidade coloca-se como um grande desafio para a gestão universitária, para o qual a atuação dos servidores faz-se imprescindível, afinal, como lembra Bergue (2014), são participantes fundamentais de toda produção de valor, revelando a importância da gestão de pessoas no âmbito das instituições públicas.

É preciso reconhecer que em instituições públicas a gestão de pessoas configura-se de modo diferente das organizações privadas, devendo seguir orientações pertinentes constantes nos dispositivos legais referentes à gestão de pessoal no âmbito da Administração Pública e ter como base o cargo público, cujos requisitos para a investidura e atribuições são estabelecidos por lei, trazendo implicações para a gestão de pessoas. Além das delimitações legais, também devem ser observadas as especificidades inerentes às categorias profissionais as quais pertencem os servidores. No caso dos servidores ocupantes do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação que compõem o quadro de pessoal das universidades federais, cargo ocupado por sujeitos da pesquisa apresentada neste trabalho científico, as especificidades da profissão e do cargo são relativas à convergência entre os objetivos da atuação destes profissionais e a função da Universidade, evidenciando a importância das contribuições que podem fazer para o alcance dos objetivos da instituição a qual estão vinculados.

O reconhecimento institucional da convergência apontada e a atuação efetiva destes profissionais demandam o entendimento sobre as atribuições do pedagogo do cargo técnico-administrativo em educação

no contexto da universidade e sobre como vem se constituindo a gestão de pessoas referente a estes profissionais. A busca por este entendimento faz-se ainda mais pertinente devido à identificação construída em relação à formação e profissão de pedagogo, que, conforme explica Libâneo (2010), historicamente tem sido associada exclusivamente à docência e, ainda, está marcada pelo desprestígio decorrente da dúvida em torno da especificidade do campo do conhecimento da Pedagogia, havendo até hoje a necessidade de os pedagogos não docentes explicarem com frequência qual é o seu trabalho.

Especificamente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), unidade onde a pesquisadora desenvolveu o estudo, é recente o ingresso de servidores no cargo de pedagogo diretamente por concurso público<sup>1</sup>. De acordo com informações concedidas pelo Departamento de Desenvolvimento de Pessoas da Secretaria de Gestão de Pessoas da UFSC (UFSC, 2015b), concursos públicos para o cargo de Pedagogo/Área foram realizados somente a partir do ano de 2008, fato que revela que a atuação deste profissional nesta Instituição está em processo de consolidação, demandando ainda a clarificação sobre seu papel neste contexto, principalmente pela área de gestão de pessoas, para a qual é necessário considerar as atribuições específicas deste cargo legalmente estabelecidas (BRASIL, 2005c).

O interesse pela investigação sobre este tema parte do fato de a pesquisadora atuar na UFSC, desde 2008, quando ingressou por meio do primeiro concurso público para o cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação desta Instituição. Desde o início, percebe que, entre os servidores da UFSC, sejam docentes, técnico-administrativos em educação e servidores em cargo de gestão, têm apresentado dificuldades na compreensão das atribuições deste cargo e as diferentes possibilidades de atuação não docentes destes profissionais, tendendo a pensar que sua atuação está restrita à escola de Educação Básica. A percepção sobre este entendimento restrito sobre o cargo de pedagogo ocorreu, principalmente, na própria atuação da pesquisadora na UFSC.

Nesta pesquisa, defende-se a ideia de que este profissional pode assumir diferentes frentes do trabalho pedagógico, além da sala de aula e da escola de Educação Básica. Levanta-se, portanto, a bandeira de que,

---

<sup>1</sup> Antes de 2008 já havia na UFSC três servidores ocupantes do cargo de pedagogo, que ingressaram nesta instituição na década de 1980. Esta informação foi coletada por meio de pesquisa documental, em relatório emitido pela SEGESP/UFSC (UFSC, 2015c).

assim como na sociedade, em que o trabalho deste profissional vem sendo ampliado, resultando em contribuições significativas no campo educacional, pressupõem-se que, dentro da Universidade, não seja diferente, pelo fato de se constituir em uma instituição de ensino, espaço de produção e socialização de conhecimento.

Por tais razões, a atuação do pedagogo técnico-administrativo em educação na universidade sugere um olhar científico, abrangendo aspectos da gestão de pessoas, visto que as políticas e práticas definidas e aplicadas nessa área repercutem na realidade profissional de tais servidores. Assim, o estudo realizado apresentado nesta dissertação partiu da seguinte pergunta de pesquisa: **Como vem se constituindo a gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC?**

Presumiu-se que haveria desafios para a área de gestão de pessoas<sup>2</sup> em relação à possibilidade de tornar claro o papel do pedagogo na Universidade, identificar e ampliar as possíveis esferas de atuação dos ocupantes deste cargo e subsidiar seu desenvolvimento profissional.

## 1.1 OBJETIVOS

Neste item, apresenta-se o objetivo geral, definido a partir do problema de pesquisa, e, em seguida, a sua decomposição em objetivos específicos.

### 1.1.1 Objetivo geral

Com base na pergunta de pesquisa delineada, a pesquisa teve como objetivo geral: **Compreender como vem se constituindo a gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.**

### 1.1.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

---

<sup>2</sup> A área de gestão de pessoas corresponde, nesta pesquisa, ao setor da UFSC responsável pela gestão de pessoas e aos gestores dos diferentes setores da Instituição corresponsáveis por esta função.

- a) caracterizar a atuação dos pedagogos técnico-administrativos em educação na UFSC;
- b) apontar limites e possibilidades de gestão de pessoas referentes aos servidores do cargo de pedagogo técnico-administrativo em educação da UFSC;
- c) propor alternativas de ação voltadas ao aprimoramento da gestão de pessoas na UFSC no que se refere aos servidores do cargo de pedagogo técnico-administrativo em educação, que possam contribuir para a potencialização da atuação destes profissionais.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

São muitos os desafios que se apresentam na administração universitária em virtude da complexidade característica das universidades, das transformações que têm passado nos últimos tempos e da necessidade de manutenção de seu papel social, demandando uma administração universitária que favoreça a realização da missão institucional por meio da gestão de pessoas mais efetiva. Nesse sentido, a pesquisa realizada justifica-se por apresentar a possibilidade de ampliação do conhecimento sobre a gestão de pessoas em relação aos ocupantes do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação, no âmbito da universidade, e propõe alternativas de ação tendo em vista o aprimoramento da gestão de pessoas que, por conseguinte, possa contribuir para a potencialização do trabalho dos pedagogos neste contexto.

A pesquisa aborda um tema vinculado à gestão universitária, estando em consonância com a área de concentração e com a linha de pesquisa escolhida do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária. Justifica-se pela sua importância, oportunidade e viabilidade, requisitos considerados por Roesch (2009) como fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa. A pertinência desta pesquisa está pautada em sua contribuição para a ampliação do conhecimento sobre os delineamentos da gestão de pessoas em instituições públicas, especialmente sobre seus limites e possibilidades no contexto da universidade, como também sobre a sua interveniência em relação aos servidores do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Quanto a estes servidores, pode-se dizer que representou um avanço quanto ao esclarecimento sobre as especificidades do cargo que ocupam e sobre as suas possibilidades de atuação na universidade,

trazendo a questão do trabalho do pedagogo não docente neste contexto para o centro da discussão. Favoreceu a socialização do trabalho que eles têm realizado na UFSC, bem como a reflexão sobre diferentes contribuições que servidores do cargo de pedagogo podem fazer no âmbito das universidades federais, fornecendo subsídios que possam colaborar para a gestão de pessoas, não somente da UFSC, como, também, de outras instituições que dispõem do mesmo cargo na sua estrutura.

Desta forma, a pesquisa traz uma contribuição teórica ao produzir e socializar novos conhecimentos sobre o tema, ainda mais por ser o primeiro estudo com esta abordagem efetuado na UFSC, aliás, entre as universidades federais brasileiras, como foi constatado, por meio de consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (BRASIL, 2016).

A pesquisa é considerada oportuna por ter sido realizada em um período consecutivo ao primeiro concurso público visando ao ingresso de servidores do cargo de pedagogo na UFSC, que foi realizado somente em 2008, seguido de outros concursos que incluíam vagas para este cargo (UFSC, 2015b). Pode-se, assim, considerar que o citado período é relativamente recente, estando estes servidores ainda em processo de consolidação da sua atuação na Instituição, o que sugeriu a realização de investigações e de devida reflexão sobre o assunto, tornando-se igualmente oportuno, que se lançasse um olhar especial sobre a gestão de pessoas referentes aos ocupantes deste cargo na UFSC.

A pesquisa foi viável pelo fato de a pesquisadora ser servidora ocupante do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação na UFSC desde o ano de 2008, apresenta uma relação direta com o tema pesquisado, interesse pelo tema e conseguiu o acesso aos dados para a realização da pesquisa na UFSC bem como teve condições de identificar a bibliografia relacionada ao tema para o embasamento teórico necessário. Por ter sido realizada na Instituição em que a pesquisadora trabalha, a pesquisa não demandou custos adicionais com passagens, diárias e hospedagem.

Por fim, destaca-se que o estudo enquadra-se na linha de pesquisa do PPGAU denominada Gestão Acadêmica e Administrativa, posto que trata de estudar o processo de gestão de pessoas da UFSC, considerando questões especificamente do âmbito administrativo, propondo soluções aos desafios impostos aos seus gestores pelos dilemas que giram em torno do cargo de pedagogo.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Os elementos textuais desta dissertação estão organizados em capítulos, culminando com as referências e apêndices como elementos pós-textuais. O primeiro capítulo faz uma introdução ao tema abordado pela pesquisadora, apresentando a pergunta de pesquisa a partir da qual foram definidos o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

O segundo capítulo é composto pela fundamentação teórica sobre a definição de Administração Pública e a historiografia da Administração Pública Brasileira; sobre a universidade e a administração universitária; sobre gestão de pessoas em instituições públicas com foco nas universidades federais; sobre profissionalização do pedagogo no Brasil e acerca da sua atuação enquanto agente público ocupante do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação.

No terceiro capítulo, constam os procedimentos metodológicos que foram adotados para a realização da pesquisa, englobando a caracterização e classificação da pesquisa, delimitação do universo e dos sujeitos da pesquisa, a perspectiva do estudo e as técnicas e instrumentos aplicados para a coleta e para a análise de dados.

O quarto capítulo, denominado Apresentação e Análise dos Dados, está dividido em quatro subcapítulos, a saber:

- a) no subcapítulo 4.1, apresenta-se uma descrição da Universidade Federal de Santa Catarina, campo do estudo, com o intuito de fazer uma contextualização da pesquisa;
- b) no subcapítulo 4.2, faz-se uma análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com dez pedagogos e um gestor do DDP/SEGESP, com o objetivo de descrever como se caracteriza a atuação dos pedagogos técnico-administrativos que ingressaram na UFSC a partir de 2008, partindo-se da identificação do perfil dos respondentes;
- c) observa-se, ainda, que a análise de dados coletados via entrevista semiestruturada serviu, posteriormente, de subsídio para o alcance do objetivo específico (b), isto é, para que se pudessem apontar os limites e possibilidades da gestão de pessoas em relação aos pedagogos técnico-administrativos em educação da UFSC – conteúdo apresentado no subcapítulo 4.3;
- d) na sequência, o subcapítulo 4.4 traz alternativas de ação voltadas ao aprimoramento da gestão de pessoas na UFSC, que, conseqüentemente, possam potencializar a atuação dos

pedagogos do quadro de pessoal desta Instituição, formuladas com base no referencial teórico, nas propostas dos entrevistados e no contexto de trabalho destes profissionais.

Por fim, como últimos elementos textuais, são apresentadas a conclusão da pesquisa e sugestões para futuras pesquisas, que constituem o quinto capítulo deste trabalho.

Consecutivamente, constam as referências das fontes citadas ao longo do trabalho, sobretudo no capítulo de fundamentação teórica, e, então, o apêndice A (Roteiro de entrevista com os pedagogos da UFSC), apêndice B (Roteiro de entrevista com o gestor da SEGESP/ UFSC) e apêndice C (Termo de consentimento livre e esclarecido).



## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica da pesquisa, que consiste na apresentação de estudos realizados sobre temas abordados neste trabalho, como meio de obter subsídios para uma investigação contextualizada e consistente.

### **2.1 A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Esta seção discorre sobre Administração Pública, necessário para se compreender o contexto no qual a Universidade Federal de Santa Catarina está inserida, pelo fato de ela ser uma Instituição de Ensino Superior - IES pública e ter sido campo da pesquisa realizada. Para este fim, no item 2.1.1, trata-se, de modo geral, sobre a Administração Pública, e, no item 2.1.2, mostra-se brevemente acerca do percurso histórico por meio do qual se desenvolveu a Administração Pública Brasileira.

#### **2.1.1 Definição de Administração Pública**

Há, na literatura, uma diversidade de definições para o termo administração pública. Entre as muitas definições já formuladas, Meirelles (2011, p. 63) a concebe, em sentido formal, como

o conjunto de órgãos instituídos para consecução dos objetivos do Governo; em sentido material, é o conjunto das funções necessárias aos serviços públicos em geral; em acepção operacional, é o desempenho perene e sistemático, legal e técnico, dos serviços próprios do Estado ou por ele assumidos em benefício da coletividade. A Administração Pública é, pois, todo aparelhamento do Estado, preordenado à realização de seus serviços, visando à satisfação das necessidades coletivas. A administração pratica atos de governo; pratica, tão somente, atos de execução, com maior ou menor autonomia funcional, segundo competência do órgão e de seus agentes.

Nesta perspectiva, depreende-se que a função da administração pública seja a de executar ações para a efetivação dos objetivos de

Governo, devendo sempre estar orientada para a sociedade e para o interesse público.

A administração Pública difere-se da administração empresarial por estar diretamente relacionada aos princípios da legalidade e da legitimidade, devendo seguir valores além dos seguidos nos negócios e, por ter, sob sua responsabilidade, bens pertencentes à sociedade que precisam ser administrados com compromisso, responsabilidade, transparência, ética e senso de justiça elevados, enquanto o setor privado é focado no cliente e na competição do mercado e busca o lucro financeiro (MATIAS-PEREIRA, 2012). É diferente, ainda, conforme Ramió Matas e Serna (1999) porque:

- a) a organização pública é complexa devido à sua diversidade funcional e estrutural, sendo utilizados por organismos públicos de funções bastante distintas um mesmo modelo administrativo, que pouco mudou ao longo do tempo;
- b) há uma interdependência entre política e Administração;
- c) a gestão de pessoas está delimitada devido a limites normativos, condicionando a dinâmica organizacional, o que faz com que a problemática dos grupos humanos que formam a Administração Pública seja considerada uma das questões capilares para estudos das organizações;
- d) dificuldade de se medir o rendimento da Administração Pública por não haver uma relação direta entre suas atividades e os recursos financeiros, havendo, além disso, uma forte dimensão política na definição dos parâmetros de eficácia e eficiência;
- e) conta com recursos financeiros captados pelo Estado mediante o sistema fiscal e incrementos, havendo, entre as unidades, uma competição política e administrativa por estes recursos, enquanto, nas empresas privadas, a obtenção de recursos ocorre pela competição entre elas em um mercado econômico;
- f) há dificuldade de se identificar precisamente o produto das ações do âmbito da Administração Pública e de se medir a eficácia e a eficiência desta produção pública; e,
- g) coexistência de diferentes especialidades profissionais, decorrentes da multiplicidade de funções das organizações públicas, que requerem diferentes processos e estruturas, contexto no qual os especialistas se encontram, por vezes, impedidos e subjugados por uma estrutura e dinâmica burocrática em que predominam os aspectos administrativos.

Neste sentido de demarcar as características específicas da administração pública, Lynn Junior (2010) complementa esclarecendo que há diferenças entre o interesse público e o privado, já que as autoridades públicas devem atender aos valores democráticos, por exercerem o poder soberano do Estado, sendo o tratamento igualitário das pessoas no setor público uma exigência da Constituição (BRASIL, 1988).

E Bergue (2014) atenta para o fato de a administração pública não ser sinônimo de organização pública, pois refere-se ao aparelho estatal e suas relações e está associada à função gerencial, à noção de administrar a coisa pública, sendo seu conteúdo predominantemente substantivo e orientado para a sociedade e para o interesse público, enquanto o termo organização pública, embora seja determinada pela administração pública, tem sentido mais estrito relacionado à estrutura, expressando a dimensão instrumental da administração pública. Nesse sentido,

a organização pública é carregada pelo conteúdo da administração pública, o que a faz diferente em muitos aspectos, alcançando mesmo seus elementos mais substantivos. O senso de continuidade, a extensão e as formas do poder, a reserva de espaço de atuação em termos de oferta de bens e serviços públicos, os objetivos, entre outros, são aspectos da *administração pública* que se projetam nas *organizações públicas* e definem diferenças importantes em seus contornos. A organização pública é a *resultante possível* de tensões, conflitos e contradições sociais, políticas e econômicas dinâmicas, temperada com modelos de gestão que lhes são necessários ao funcionamento (BERGUE, 2014, p. 9).

Sobre as estruturas que compõem a organização pública, assim como outras organizações, existem dois tipos: a informal e a formal. A estrutura informal, como explica Oliveira (2006), é a rede de relação estabelecida espontaneamente pela interação entre as pessoas, apresentando relações que não constam no organograma, pois o organograma representa as relações formais. Já, a estrutura formal surge da interação social entre as pessoas e define as relações de hierarquia e comando, responsabilidades e posições, tendo em vista estabelecer a forma como as interações devem ocorrer para a operacionalização dos

processos da organização e viabilizar a divisão e execução das funções administrativas básicas - planejar, organizar, dirigir e controlar -, que são transversais a todos os níveis estruturais da organização (OLIVEIRA, 2006).

Outra questão que perpassa a administração pública, e cujo debate não é recente, é a suposta dicotomia entre política e administração. Como explica Denhardt (2012), a suposição desta dicotomia advém de uma corrente de pensamento formada desde os primórdios do estudo da Administração Pública, que preconiza que as decisões tomadas democraticamente dependem, para a sua implementação, das técnicas utilizadas na empresa privada, pressupondo que política e administração podem ser estudadas separadamente, o que possibilitou a adoção de técnicas e abordagens da gestão de negócios no setor público. Esta distinção já era enfatizada, em 1900, por Goodnow (1900 *apud* DENHARDT, 2012, p. 63), mas, para fins analíticos, definindo que “a política está preocupada com a expressão da vontade do Estado nas políticas; a administração está preocupada com a execução dessa vontade”. Segundo Bergue (2014), essa distinção, que busca a limitação de atuação entre as esferas política e gerencial, teve origem, no final do Século XIX, com forte influência do pensamento norte-americano, que ainda permeiam o arranjo de administração pública contemporâneo.

Denhardt (2012), em relação à visão de que as organizações públicas podem ser administradas como uma empresa, lembra que os princípios da gestão empresarial nem sempre são condizentes ou, até mesmo, com frequência, entram em choque com os princípios e normas democráticas pelos quais a administração pública deva orientar-se em uma democracia.

Pode-se, por conseguinte, afirmar que existe um vínculo estreito entre política e administração no contexto das organizações públicas. Como aponta Bergue (2014, p. 17),

a administração pública, pelo fato de constituir espaço de convergência de múltiplos interesses, em distintos graus de legitimidade, e precisar dar conta de respostas, é essencialmente política. A técnica é instrumental à administração pública, que é substantivamente política. Não pode a técnica, nem o técnico, suplantam a dimensão política da administração pública sobre o pretexto de ser *melhor*.

Desta forma, Bergue (2014) afirma a coexistência e a estreita ligação da dimensão política e da dimensão técnica e administrativa no setor público, ponderando que não tem sentido afirmar a sobressaliência do instrumental em relação ao político quando os agentes públicos, em decorrência da necessidade de resoluções cotidianas no seu contexto de trabalho, usufruem de certa discricionariedade, cujo grau depende de seu nível de autoridade na estrutura organizacional.

Vale destacar que a administração pública configura-se de maneira própria em cada país, como observa Matias-Pereira (2010), no tocante a seus objetivos e estruturas administrativas que são decorrentes de regimes políticos diferenciados e de especificidades na formação histórica e cultural, levando a crer que sociedades diferentes desenvolvem formas distintas de se organizar politicamente e de administrar o Estado. O tempo também é fator transformador da administração pública em cada país, como aponta Bergue (2014, p. 16), tendo “seus contornos influenciados não somente pelas contingências sociais de cada período histórico, mas, não dissociado disso, pelos ciclos de pensamentos dominantes em cada momento”. Nesse sentido, a administração pública diferencia-se de acordo com as peculiaridades de cada país e também se modifica de acordo com o período histórico.

### **2.1.2 Historiografia da Administração Pública Brasileira**

A Administração Pública brasileira é decorrente da dinamicidade do processo histórico e das mudanças sociais do país, marcado por retrocessos e avanços. De acordo com Costa (2008), até o início do Século XIX, existia no Brasil uma administração colonial patrimonialista, relativamente aparelhada, mas que se caracterizava principalmente pela centralização, pela ausência de diferenciação de funções, pela acomodação, pelo excesso de detalhes das normas, pelo formalismo e pela morosidade. Eram também características da administração, neste período, o nepotismo, o empreguismo e a corrupção, como indica Pereira (2006). A definição patrimonialismo, segundo explicação de Pereira e Spink (2006), deriva da indistinção entre o patrimônio público e bens privados por parte do príncipe, permeabilidade que caracterizava o governo no Brasil colonial.

Com a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, foi instalada uma sede do Reino Unido de Portugal nesta colônia que constituiu as bases de um novo Estado nacional requerendo um aparato burocrático para que o governo pudesse atuar (COSTA, 2008). Além disso, como afirma Pereira (2006, p. 241),

esse tipo de administração revelar-se-ia incompatível com o capitalismo industrial e as democracias parlamentares que surgiram no século XIX. É essencial para o capitalismo a clara separação entre o Estado e o mercado; só pode existir democracia quando a sociedade civil, formada por cidadãos, distingue-se do Estado ao mesmo tempo em que o controla.

Assim, o processo de formação do Estado nacional, que partiu do período colonial e avançou ao longo do Império (1822-1889) e da República Velha (1889-1930), acarretou a diferenciação do aparelho de Estado e a constituição de novas instituições, fatores relevantes no estabelecimento da modernidade (COSTA, 2008). As mudanças necessárias na forma de administrar o Estado, conforme Pereira (2006), recaíram sobre a distinção entre o público e o privado e entre o político e o administrador público, que levaram à instauração paulatina da administração burocrática moderna, racional-legal, movimento que se acelerou com a Revolução de 1930.

Este período, como lembra Costa (2008), foi marcado pela propulsão da industrialização no Brasil resultante do projeto desenvolvimentista lançado pelo governo, contexto no qual se fazia necessária uma Reforma do Estado, do governo e da Administração Pública condizentes com os novos modos de intervenção econômica para a superação de resquícios do patrimonialismo, tendo como foco uma revisão das estruturas administrativas e a racionalização dos métodos de trabalho. A Reforma do Estado Novo foi uma ação de burocratização do Estado brasileiro, que buscou a introdução da centralização, da impessoalidade, da hierarquia, do sistema de mérito, da separação entre o público e o privado, no aparelho administrativo do país (COSTA, 2008). A estas características somou-se a autoridade limitada, a divisão do trabalho, a necessidade de se buscar pessoas com competências técnicas para a efetivação do trabalho, o estabelecimento de métodos de trabalho, a definição de regras para os ocupantes dos cargos e remunerações distintas, descritas por Weber como referentes ao tipo ideal de burocracia (HALL, 2004).

Os princípios incorporados pela Reforma do Estado Novo transformaram a Administração Pública Brasileira, em uma tentativa de superar o patrimonialismo pela adoção de uma nova forma de administrar, que reverberaria nas posteriores tentativas de reforma administrativa. No entanto, segundo Matias-Pereira (2010), com a saída

de Getúlio Vargas do Governo, em 1945, foram retomadas práticas patrimonialistas, prejudiciais ao aparelho do Estado, que permearam a administração burocrática.

No período após a II Guerra Mundial, como aponta Pereira (2006), valores da burocracia foram reafirmados ao mesmo tempo em que a administração de empresas passava a influenciar a Administração Pública, principalmente com as ideias de descentralização e de flexibilização administrativa. Então, como lembra Matias-Pereira (2010), em 1967, sob o regime militar, foi editado, no Brasil, o Decreto-lei nº 200, que introduziu características gerencialistas à Administração Pública, como a autonomia de gestão e a descentralização administrativa do Aparelho do Estado.

Com o objetivo da descentralização, o Decreto-lei nº 200 (BRASIL, 1967) estabelece a organização da Administração Federal em administração direta, que compreende a Presidência da República e os Ministérios no que se refere aos serviços integrados à sua estrutura administrativa, e a administração indireta, constituída por entidades de personalidade jurídica própria que são as autarquias, empresas públicas e sociedades de economia mista, bem como as fundações públicas, incluídas pela Lei nº 7.596, de 1987 (BRASIL, 1987). Posteriormente, foi proposta e regulamentada a implantação de organizações sociais pela Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998 (BRASIL, 1998). O Decreto-lei nº 200 (BRASIL, 1967) ainda define que a descentralização da execução das atividades da Administração Federal seria concretizada por meio de três planos principais (BRASIL, 1967), que são:

- a) dentro dos quadros da Administração Federal, distinguindo-se claramente o nível de direção do de execução;
- b) da Administração Federal para a das unidades federadas, quando estejam devidamente aparelhadas e mediante convênio;
- c) da Administração Federal para a órbita privada, mediante contratos ou concessões.

Observa-se a abertura para o estabelecimento de parceria entre a Administração Federal e a iniciativa privada. Estas mudanças, como atenta Pereira (2006), não passaram de um ensaio de descentralização e de desburocratização por terem sido revertidas posteriormente. Porém, para Costa (2008), esta transformação representou a primeira tentativa de reforma gerencial, a reforma mais sistemática e ambiciosa da

administração federal por ter definido preceitos claros de organização e funcionamento, para substituir o modelo clássico de burocratização e ser condizente com o novo contexto político do Brasil, buscando, dentre suas metas, aumentar a eficiência da administração pública e reduzir custos.

Esta reforma administrativa, segundo Costa (2008), foi coordenada até 1979 pela Subsecretaria de Modernização e Reforma Administrativa - SEMOR, responsável pelas questões estruturais, sistêmicas e processuais, e pelo Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP, cujo projeto principal na área de gestão de pessoas foi a elaboração de um novo plano de classificação de cargos. Também, segundo Costa (2008), foram criados, entre 1979 e 1982, dois programas de reforma – o da desburocratização e o da desestatização -, visando a obter maior eficiência e eficácia na administração pública e o fortalecimento do sistema de livre empresa. Entretanto, o Decreto-lei nº 200 teve como resultado indesejável, segundo Pereira (2006), a continuidade de práticas patrimonialistas e fisiológicas, por possibilitar a contratação de funcionários sem concurso público, e por ter priorizado a contratação de altos administradores por meio de empresas estatais, em vez de efetuar-la por meio de concursos e de valorizar o desenvolvimento de carreiras destes administradores, devido ao fato de não ser considerada como importante a efetivação de mudanças na administração direta, sendo dada preferência a fatores que levaram ao enfraquecimento da tentativa de reforma.

Mas, apesar das transformações pelas quais passou a Administração Pública brasileira, em 1985, após o fim da ditadura militar e instalação de um governo civil, observava-se, ainda, uma excessiva centralização, cuja superação caberia ao novo governo, no entanto, esta tarefa não foi bem sucedida (COSTA, 2008). Esse período significou, de acordo com Pereira (2006), uma retomada dos ideais burocráticos.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, lembra Costa (2008), estabeleceu outras bases para a soberania, a ordem social, a cidadania, a organização do Estado, as formas de deliberação coletiva, o financiamento do gasto público as políticas públicas e a administração pública, e instalou mecanismos de democracia direta, ao incentivar a descentralização político-administrativa e resgatar a função planejamento. Concomitantemente, pondera Pereira (2006), como reação ao clientelismo persistente na época, a Constituição brasileira resgatou princípios da burocracia como a centralização, a hierarquia e a rigidez, dando prioridade à administração direta, estabelecendo um

sistema de mérito, o concurso público, como obrigatório para a admissão de servidores.

Verifica-se, no decorrer do Século XX, uma ampliação da função social e econômica do Estado, pois, da década de 1930 a 1980, segundo Matias-Pereira (2010), ocorreu uma gradual expansão das políticas sociais para uma parcela maior da população, o que antes era restrito aos trabalhadores do setor formal, estabelecendo-se o estado de Bem-estar brasileiro, até a universalização dos direitos de cidadania pela Constituição de 1988. Este modelo de sistema de proteção social, estruturado pelos países desenvolvidos no pós-guerra, entrou em crise pelos crescentes desequilíbrios internos relacionados a *déficits* fiscais, pela inflação descontrolada, pelo crescimento da dívida externa e pela crise de legitimidade social, decorrente da segmentação da sociedade em uma minoria enriquecida e uma parcela crescente da classe média empobrecida, culminando na adoção de um modelo neoliberal-conservador como resposta ao problema (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Devido à necessidade de reformar o Estado, reestabelecer seu equilíbrio fiscal e o balanço de pagamentos dos países em crise, as políticas neoliberais-conservadoras propostas na década de 1980 procuravam viabilizar o predomínio do mercado, o que resultaria no desmantelamento do Estado (MATIAS-PEREIRA, 2010). Esta proposta mostrou-se equivocada, como afirma Matias-Pereira (2010), evidenciando que a solução seria a reconstrução do Estado. Como aponta Pereira (2006), com a globalização, o Estado deve ser capaz de intervir para que a economia nacional mantenha-se competitiva internacionalmente e, ao mesmo tempo, continuar com a necessária regulação e intervenção na educação, na cultura, na saúde, no desenvolvimento tecnológico e nos investimentos em infraestrutura. Fica evidente que o estado tenha se transformado “em um ente ordenador da economia e garantidor dos processos de reprodução do capital” (MATIAS-PEREIRA, 2010, p. 5).

As mudanças sociais observadas no Século XX, incluindo a ampliação das funções do Estado, apresentaram-se como indicativos para reforma da Administração Pública em muitos países. Assim, como supõem Pereira e Spink (2006), a estratégia burocrática de controle hierárquico e formalista dos procedimentos revelou-se inadequada por ser lenta, cara e ineficiente.

No Brasil, a reforma da Administração Pública efetivou-se no sentido de conjugar o aumento da eficiência com a redução de custos, como explica Kettl (2006), devido ao movimento pró-reformas que se difundia por todo o mundo por influência dos avanços apresentados pela

administração de empresas, partindo do novo conceito *managerialism* (o gerencialismo), segundo o qual as necessidades dos governos já não eram atendidas pela estrutura existente. Diante desta tendência, Matias-Pereira (2012) pondera que a aplicação de modernas técnicas desenvolvidas no setor privado podem ser utilizadas no setor público somente mediante um ajuste aos seus objetivos, às características de cada Estado nacional, de instituições e de organismos públicos, e de administrações estaduais e locais.

A tentativa de reforma foi retomada no Governo Collor, em 1990, no qual as reformas econômicas e o ajuste fiscal foram levados a cabo, porém, a tentativa de reforma na área da administração pública fracassou (PEREIRA, 2006). A desestatização e a racionalização efetivadas por este governo, segundo Costa (2008), não foi exitosa por ter sido aplicada de forma equivocada, trazendo resultados negativos. Um dos efeitos negativos foi a precarização de serviços essenciais para a população em decorrência da redução do tamanho do Estado e a, conseqüente, reformulação de políticas públicas sociais na tentativa de promover o ajuste fiscal (MATIAS-PEREIRA, 2012).

Já em 1995, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, explica Costa (2008), Luis Carlos Bresser-Pereira, Ministro da Fazenda na época, apresentou uma proposta de reforma do Estado resumida no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PEDRAE, de 1995, que visava a inaugurar, de forma explícita, a administração gerencial, com a alegação de cessar os resquícios patrimonialistas e burocráticos da administração pública e estabelecer uma administração gerencial, flexível e eficiente voltada para o atendimento da cidadania.

Na administração pública gerencial, também conhecida como nova administração pública, é reconhecida a função dos Estados democráticos contemporâneos como formuladores e implementadores de políticas públicas estratégicas, para a qual são necessárias práticas gerenciais adequadas ao contexto do mundo globalizado, requerendo novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições (PEREIRA; SPINK, 2006).

Neste âmbito, Costa (2008) compreende que a administração pública gerencial é marcada por valores da eficiência na prestação de serviços públicos e pela cultura gerencial; por alguns princípios da administração burocrática como a noção do interesse público, a admissão por rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho e o treinamento sistemático. Mas, como complementa Costa (2008), distingue-se pela forma de controle que, em

vez de se basear nos processos, tem os resultados como foco. Diferencia-se também da burocracia tradicional pela autonomia do administrador na gestão dos recursos, a competição entre unidades internas, a descentralização, a redução dos níveis hierárquicos e permeabilidade à maior participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil (COSTA, 2008). Além disso, como lembra Matias-Pereira (2010), o Gerencialismo faz a separação clara entre a esfera política e a esfera administrativa e traz o aumento da participação da sociedade, a transparência e o controle social ao disponibilizar informações governamentais aos cidadãos.

As características gerencialistas também são descritas por Cabral Neto e Castro (2007, p. 16) como sendo:

- a) a descentralização/desconcentração das atividades centrais para as unidades subnacionais;
- b) a separação dos órgãos formuladores e executores de políticas públicas;
- c) o controle gerencial das agências autônomas, que passa a ser realizado levando em consideração quatro tipos de controle (controle dos resultados, a partir de indicadores de desempenho estabelecidos no contrato de gestão, controle contábil de custos, controle por quase mercado ou competição administrada, e controle social);
- d) a distinção de dois tipos de unidades descentralizadas ou desconcentradas, compreendendo as agências que realizam atividades exclusivas do Estado e as que realizam os serviços sociais e científicos de caráter competitivo;
- e) a terceirização dos serviços; e
- f) o fortalecimento da alta burocracia.

Assim, a reforma indicada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de acordo com Costa (2008), apresenta a institucionalização, a racionalização, a flexibilização, a publicização e a desestatização como diretrizes principais, e culminou na mudança institucional introduzida pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998, que incluiu o princípio da eficiência. Esta Emenda não somente acrescentou mais um princípio aos demais já estabelecidos pelo *caput* do Art. 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), quais sejam o princípio da

legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade, que devem perpassar os atos dos agentes públicos, como representou a oficialização do processo de reforma proposto no PEDRAE (BRASIL, 1995) como impulsionador das mudanças para a substituição gradual do modelo burocrático para o gerencialista, apontando a intenção de se tomar novos rumos na Administração Pública Brasileira. Entretanto, como destaca Kettl (2006), uma reforma precisa de tempo para se concretizar e de investimentos em servidores, em tecnologia, em processos, que lhe dê sustentação e, além disso, deve ser ponderado, neste processo, que, na busca pela eficiência, não se percam de vista as questões específicas relativas à res pública. Iniciar uma reforma e não mantê-la significa retroceder, como ocorreu no processo de burocratização, iniciado pela necessidade de modernização da forma de administrar o Estado, que culminou em disfunções e sem cumprir o intento de desarraigar de vez resquícios do patrimonialismo.

Apesar das melhoras administrativas que se propõe a efetuar, o Gerencialismo, segundo Matias-Pereira (2010), apresenta problemas como a suposição não comprovada de que a administração empresarial é superior à administração pública, a redução do papel do cidadão ao de consumidor, a conjugação incoerente da descentralização e eliminação dos escalões internos com a intensificação da necessidade de controle financeiro e coordenação do orçamento, a dificuldade de se medirem os resultados e a eficiência da maioria dos serviços públicos.

Matias-Pereira (2012) faz um balanço sobre as reformas levadas a efeito no Brasil nos últimos anos, considerando que elas deixaram a desejar, e aponta a evidência da falta de vontade política dos governantes e da forma desarticulada e incoerente como se apresentaram estas reformas, que repercutiram na vida dos cidadãos e na motivação dos funcionários públicos. Com isso, tais reformas impossibilitaram a resolução adequada dos problemas socioeconômicos brasileiros, revelando baixa capacidade da Administração Pública em responder adequadamente às demandas e aos desafios contemporâneos, resultando em uma reforma de uma estrutura inacabada, cheia de lacunas. Desta forma, refere-se à constituição híbrida da Administração Pública Brasileira decorrente das tentativas de reforma, que acabaram por mesclar características patrimonialistas, burocráticas e gerencialistas.

Os projetos de reforma da Administração Pública Brasileira implementados ocorreram de forma gradual impulsionados por demandas de ordem econômica e política. Cada uma das experiências de mudança introduziram novos princípios e procedimentos que modificaram significativamente o modo de se administrar o Estado. O

movimento para uma nova administração pública sob o enfoque gerencialista, iniciado na segunda metade do Século XX, adentra o Século XXI e segue, por meio de diferentes estratégias, efetuando mudanças na busca pela conjugação entre moderação de gastos e eficiência em um descompasso com princípios da esfera pública. Matias-Pereira (2012) aponta que se apresentam novos desafios na esfera da Administração Pública no que se refere à prevalência da lógica do mercado sobre os interesses relativos ao bem comum.

## 2.2 APONTAMENTOS SOBRE A UNIVERSIDADE

A primeira universidade constituída no Brasil, segundo Fávero (2006), foi em Manaus, em 1909, no entanto, a primeira instituída oficialmente foi a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), em 1920, por meio do Decreto nº 14.343/20 (BRASIL, 1920), embora já houvesse, desde 1808, ano da vinda da família real para o Brasil, cursos e academias de ensino superior de caráter profissionalizante e tentativas mal sucedidas de criação de universidades. A partir da instituição das primeiras universidades no Brasil, foram publicados diferentes dispositivos legais que resultaram em alterações no ensino superior, assim como também ocorreram discussões em torno do papel da universidade, entre ater-se apenas à função do ensino na formação profissional ou conciliar esta função com o desenvolvimento da pesquisa científica e da cultura, sendo que predominavam, na primeira metade do Século XX, as universidades que se concentravam apenas no ensino (FÁVERO, 2006).

A partir década de 1950, de acordo com Fávero (2006), em um contexto de aceleração do desenvolvimento no Brasil, a situação precária em que as universidades se encontravam passou a ser preocupação de diferentes setores da sociedade, iniciando um movimento em prol da modernização do ensino superior engrossado por movimentos estudantis. Oliven (1990) esclarece que a participação política da comunidade acadêmica em movimentos sociais ampliou-se durante o período de 1945 a 1964, nos governos populistas, cuja política visou ao ingresso da classe média no ensino superior por meio de diferentes medidas juntamente com a disseminação de escolas privadas. No entanto, a massificação do ensino e o controle ideológico das instituições públicas e privadas durante a ditadura atuaram em favor da desmobilização política da comunidade acadêmica (OLIVEN, 1990).

Reformas do ensino foram efetuadas durante o regime militar, segundo Saviani (2007c), baseadas em uma concepção de educação

produtivista, entre as quais, a reforma universitária instituída pela Lei 5540/1968 (BRASIL, 1968), que trouxe, em seu bojo, a intenção de aumentar a eficiência e a produtividade nas universidades por meio de medidas como a determinação de que tivessem uma estrutura organizada em departamentos<sup>3</sup>, a instituição do vestibular unificado, do sistema de créditos, do ciclo básico, da matrícula por disciplinas, da carreira do magistério e a criação de cursos de pós-graduação. As atividades de extensão tornaram-se obrigatórias a todas as instituições de ensino superior, que se concretizavam inicialmente sob a forma de cursos e serviços especiais estendidos à comunidade, o que, mais tarde, assumiu outra dimensão (NOVA; MELO, 2004), consolidando a tríplice função da universidade baseada no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Saviani (2007c) complementa, afirmando que também ficou estabelecida a oferta de cursos de curta duração e a racionalização da estrutura e funcionamento das universidades e, embora a reforma tenha definido que o ensino superior fosse ministrado preferencialmente em universidades, possibilitou a sua organização tanto em instituições de direito público como privado.

Com a reforma, conforme aponta Oliven (1990), a universidade passou a ter como critério de aferição de sua relevância o comportamento de mercado, passando a ter como referência o modelo empresarial, em detrimento das necessidades sociais, em decorrência de mudanças na política educacional do Brasil, a partir da adoção de princípios como o da produtividade.

A organização das instituições de ensino superior brasileiras volta ao centro das discussões, somente na década de 80, após a abertura política, resultando em novas propostas e trazendo à tona a questão de que o problema da universidade iria além de aspectos técnicos, relacionando-se também a aspectos acadêmicos e políticos (FÁVERO, 2006).

A Constituição Federal, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), e a Lei nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB apontaram novas definições sobre o ensino superior e estabeleceram o modo como as universidades brasileiras deveriam estar configuradas.

---

<sup>3</sup> Departamento, de acordo com esta Lei (BRASIL, 1968, Art. 12, §3º), refere-se a “menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins”

Na LDB (BRASIL, 1996, Artigo 43º) são explicitadas como finalidades do ensino superior, entre outras: o estímulo à criação cultural, a formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, o incentivo à investigação científica, a promoção da produção e disseminação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, o impulso ao aperfeiçoamento cultural e profissional, a promoção do conhecimento sobre os problemas sociais, a prestação de serviços à sociedade, estabelecendo uma relação de reciprocidade, e o desenvolvimento de atividades de extensão e ainda, de acordo com Saviani (2007c), compôs um verdadeiro sistema nacional de avaliação do ensino, incluindo o ensino superior. Sobre a abrangência do ensino superior, a LDB (BRASIL, 1996) aponta que compreende cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão, podendo ser efetivado tanto em instituições públicas como em privadas.

As reformas do ensino efetivadas durante o período entre 1995 e 2001 no Brasil, como explica Saviani (2007c), visaram à redução de custos, encargos e investimentos públicos, apelando-se à iniciativa privada e às organizações não governamentais, como reflexos da valorização dos mecanismos de mercado e do objetivo de se reduzir o tamanho do Estado e as iniciativas do setor público, assim como foram orientadas reformas educativas em outros países na década de 1990. A política educacional brasileira para o nível superior voltou-se à diversificação de modelos, que desencadeou o surgimento de diversificado tipo de instituições, que passaram a oferecer diferentes modalidades de cursos, e contribuiu para a descaracterização das universidades (SAVIANI, 2007c).

Neste novo cenário, as instituições de ensino, segundo Saviani (2007c), tornam-se meio de os sujeitos acessarem diferentes graus de escolaridade para desenvolverem competências e capacidades e aumentarem as suas condições de empregabilidade, deslocando-se o controle, que é efetivado por meio de avaliações, do processo para os resultados, para se aferir eficiência e produtividade, condicionantes da distribuição de verbas e alocação de recursos, convertendo a avaliação como papel principal do Estado.

Cabe destacar que as instituições de ensino superior existentes no Brasil, nomeadas e credenciadas de acordo com a sua caracterização acadêmica e administrativa, podem ser credenciadas pelo Ministério da Educação - MEC, como faculdade, centro universitário ou universidade (BRASIL, 2006d). Há, contudo, um caminho a se seguir, em que, inicialmente as IES são credenciadas como faculdade e, posteriormente, se atenderem aos requisitos quanto ao funcionamento regular e padrão

satisfatório de qualidade, podem solicitar credenciamento como centro universitário ou universidade e, no caso de oferta de educação à distância, este deve ser efetuado mediante um pedido de credenciamento específico, conforme regulamentação própria (BRASIL, 2006d).

As IES credenciadas como universidade, são definidas pela LDB (BRASIL, 1996, Artigo 52º) como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, e que são caracterizadas por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Estas características diferenciam as universidades das demais instituições de educação superior, conferindo a ela uma natureza peculiar e um papel mais abrangente. Neste sentido, tais características complementam as definições já apontadas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, Artigo 207º), que trata sobre o Ensino Superior, ao estabelecer que as “universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, afirmando o tripé que sustenta a função dessa categoria de instituição.

Predomina, no Brasil, entre as universidades públicas, as pertencentes ao sistema federal de ensino cuja organização, manutenção e desenvolvimento são de responsabilidade da União, conforme determina a Constituição (BRASIL, 1988). As universidades públicas, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996, Artigo 54º), possuem “estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal” e devem seguir o princípio da gestão democrática de forma a garantir a participação dos diferentes segmentos da comunidade institucional, local e regional por meio de órgãos colegiados deliberativos.

Mesmo diante do esforço legal e teórico de definir a universidade, não há consenso, contudo, do que ela seja, conforme apontam Rebelo, Coelho e Erdmann (2004), referindo-se à multiplicidade de concepções existentes sobre esta instituição.

Para Souza (2010), as universidades são instituições singulares por apresentarem como centrais as seguintes características: objetivos ambíguos, tomada de decisões influenciada por diferentes grupos de interesse, predomínio da natureza política nas decisões, diluição das decisões em órgãos colegiados devido a uma estrutura fragmentada e descentralizada, elevada autonomia que se baseia no profissionalismo, especialização, tradição e natureza das atividades que gera uma fragmentação interna, dificuldade de quantificação das medidas de desempenho para o alcance dos objetivos, mudança frequente de gestores, uso de tecnologia de forma difusa, o que dificulta o estabelecimento de rotinas. Além disso, afirma Souza (2010), as universidades interagem com um maior número de segmentos da sociedade, se comparada a outras organizações, em virtude de sua interdisciplinaridade; não há, na maioria delas, a cultura de planejamento e avaliação por parte dos administradores; e os desafios que enfrentam estão relacionados, sobretudo, à gestão e, concomitantemente, à qualidade, em cenários altamente dinâmicos.

Quanto a este desafio, Rebelo, Coelho e Erdmann (2004) explicam que a existência de uma variedade de definições para o termo universidade foi geradora de diversos modelos organizacionais e diferentes formas de administrá-la, contexto no qual tal instituição tem buscado uma forma efetiva de administração universitária para o atendimentos de suas demandas. No entanto, conforme Bernardes (2004, p. 316), “as universidade brasileiras ainda se ressentem de uma administração adequada às suas peculiaridades”. Depreende-se, contudo, que o ponto de partida é o entendimento dos papéis que a citada instituição deve cumprir.

A administração universitária, conforme explica Meyer Júnior (2000), apresenta três papéis principais, os quais são desempenhados e integrados de acordo com cada instituição e se constituem naqueles que seguem:

- a) papel acadêmico: ao propiciar o desenvolvimento do ensino e da pesquisa;
- b) papel econômico-financeiro: ao gerenciar recursos, patrimônio e capital, empregando-os de acordo com prioridades institucionais; e,

- c) papel social: pelo desenvolvimento de projetos comunitários.

A necessidade de uma gestão integradora dos eixos da universidade quais sejam o ensino, pesquisa e extensão, é enfatizada por Silva e Silva (2013). A administração universitária, para a efetivação dos papéis institucionais, de acordo com Rizzatti e Dobes (2004), envolve a tomada de decisões na definição de políticas que orientem ações voltadas ao alcance dos objetivos para a efetivação da missão da universidade.

Na universidade, segundo Rizzatti e Dobes (2004), predomina o processo decisório fundamentado no modelo colegiado e no modelo político. O modelo colegiado, como explica Souza (2010), pressupõe que as decisões sejam tomadas por consenso entre pares e que a autoridade seja pela competência profissional, não na hierarquia formal, o que, caso fosse implementado, segundo Rizzatti e Dobes (2004), contribuiria para melhorar o cumprimento da função da universidade se não fosse o fato de o consenso, na verdade, ser a vitória provisória de um grupo sobre o outro.

Já, no modelo político, explicado por Baldrige (1982 *apud* RIZZATTI; DOBES, 2004), parte-se da conclusão de que os parâmetros políticos sobrepõem-se aos burocráticos de modo que as decisões são tomadas, principalmente, por pequenos grupos, porque os demais membros da organização não se envolvem no processo, a participação é fluida e temporária, há uma fragmentação grupal de interesses que leva a um alto grau de conflitos e, por esse motivo, a decisão tende a ser negociada. Além disso, o processo decisório nas universidades, lembra Souza (2010), tem a possibilidade de participação externa nas decisões e se caracteriza, principalmente, pela morosidade.

A coexistência de diferentes formas de tomada de decisão nas universidades é uma das características relacionadas à complexidade deste tipo de instituição. O complexo é explicado por Morin (2010, p. 188), autor da teoria da complexidade, ao esclarecer que

*complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

Nessa linha de pensamento, Etzioni (1967 *apud* MAINARDES; ALVES; RAPOSO, 2010) aponta que as organizações complexas são assim denominadas por apresentarem um tamanho grande ou operações de natureza complicada e possuírem estrutura e processos altamente complexos, como é o caso das universidades, que apresentam uma lógica diferente das organizações de natureza econômica ou burocrática por apresentarem um alto grau de especialização e por demandarem múltiplas tarefas para a efetivação de suas atividades principais. Como organização complexa, a universidade se caracteriza pela multiplicidade de funções, por promover concomitantemente a educação superior, a pesquisa e a extensão e aglutinar o saber produzido pela humanidade (REBELO; COELHO; ERDMANN, 2004). A complexidade, portanto, tem forte impacto na estrutura e funcionamento das universidades, de modo que, segundo Machado e Silveira (1998), quando ocorre em alto grau pode levar a problemas de coordenação, controle e comunicação.

Sobre a complexidade, Bergue (2014, p. 67) referencia especificamente as pessoas e suas relações na organização, afirmando que “não podem ser assumidos como elementos objetivos, exteriores aos sujeitos, senão produtos da percepção desses sujeitos mediada pelos conceitos, crenças e valores”. Sob esta perspectiva, as pessoas e suas relações são os constituidores e, ao mesmo tempo, produto da dimensão subjetiva da organização. Esta dimensão é o que Schein (2009) identifica como cultura da organização, que, nos processos dinâmicos organizacionais e inerentes a seus grupos internos, é criada, inserida, envolvida e manipulada, restringindo, estabilizando e fornecendo estrutura e significado aos membros do grupo. Este autor (SCHEIN, 2009) acredita que as culturas são criadas por líderes por meio da imposição de seus próprios valores e suposições a um grupo. Para um entendimento maior sobre cultura organizacional, Schein (2009, p. 8) esclarece que, como conceito, ela

nos aponta os fenômenos que estão abaixo da superfície, que são poderosos em seu impacto quase invisível e comportam um grau considerável de inconsciência. [...] Podemos ver os comportamentos resultantes, mas, frequentemente, não podemos ver as forças internas que causam certos tipos de comportamento [...] [, pois] a cultura guia e restringe o comportamento dos membros de um grupo, mediante normas compartilhadas e assumidas nesse grupo. [...] A cultura é intrínseca

a nós como indivíduos, além de estar em constante evolução à medida em que nos reunimos e criamos novos grupos que, por fim, criam novas culturas.

Desta forma, a cultura organizacional refere-se às normas, valores, atitudes e crenças internos aos grupos formados no âmbito da organização, que, já consolidados, interferem em seus comportamentos e, conseqüentemente, no trabalho que realizam. Como um tipo de organização, embora bem específica, a universidade apresenta uma diversidade de culturas organizacionais constituídas pelos sujeitos que nela atuam.

Analisando a universidade de forma mais ampliada, por considerar sua inserção em um contexto social e histórico e sua relação estreita com a sociedade, alguns autores (CHAUI, 2001; SANTOS, 2011; SOUZA, 2010) enfatizam a função social da universidade, mais especificamente a de natureza pública, de forma a diferenciá-la das demais organizações existentes, destacando-a como instituição social.

É importante que antes se esclareça a diferença entre organização e instituição estabelecida pela abordagem institucional, a qual considera a instituição como “um estágio particular e diferenciado do desenvolvimento de uma organização. Isso porque nem todas as organizações alcançam o status de instituição – o que somente se dá com a consolidação do processo de legitimação da organização frente ao seu ambiente de relações” (BERGUE, 2011, p. 168). Já, uma organização, segundo Bergue (2011), está relacionada à instrumentalidade, à transformação de recursos em resultados. De acordo com a abordagem institucional, como explica Bergue (2011, p. 169), a instituição é resultante das pressões e necessidades sociais e, desse modo,

a organização abandona o caráter de arranjo meramente técnico e aproxima-se de algo que passa a ser interpretado como produto de uma construção social dotada de história. A instituição reveste-se de uma perspectiva assentada na dimensão simbólica, destacando-se a ênfase no senso de legitimidade da organização em suas relações conformadas do campo institucional.

Nesta perspectiva, identifica-se a universidade pública, por sua especificidade, como uma instituição, não meramente como uma organização. Alguns autores, a exemplo de Chauí (2001), Santos (2011)

e Souza (2010), vão além discutindo sobre a configuração da universidade pública como uma instituição social e a sua desestabilização ao longo do tempo em decorrência de influências econômicas e sociais. A especificidade da universidade pública, segundo Santos (2011, p. 86), “enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui”.

Como instituição social, pública, que é, a universidade, explica Santos (2011), deve manter uma permeabilidade às demandas sociais, assumindo sua responsabilidade social. Devido a esta responsabilidade com a sociedade, a universidade não pode operar em um completo afastamento dos interesses, aspirações e necessidades da comunidade em que se insere, sendo a extensão uma grande possibilidade de se manterem vínculos concretos com a sociedade como um todo (SOUZA, 2010).

A responsabilidade social consta entre os indicadores de avaliação das instituições de ensino superior brasileiras, determinados pela Lei nº 10.861/ 2004 (BRASIL, 2004), sendo tomada como parâmetro para avaliar estas instituições “no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (BRASIL, 2004, Artigo 3º). No entanto, esta é apenas uma das interpretações que se pode fazer sobre responsabilidade social da universidade. Sobre esta questão, Dias Sobrinho (2005) propõe que as universidades, pautadas em sua autonomia e considerando suas particularidades e sua missão, exerçam a sua responsabilidade com a sociedade de acordo com o seu próprio entendimento.

Para Silva e Silva (2013), a compreensão do que seja a responsabilidade social da universidade passa pela consideração do cumprimento das funções para as quais esta instituição foi criada. Ademais, assinala Dias Sobrinho (2005), a responsabilidade social da universidade pauta-se na sua constituição como patrimônio público, na medida em que desenvolve atividades com sentido de bem comum, por meio da produção de conhecimentos e da formação com grande pertinência social, e exerce funções de caráter político e ético. Acima de tudo, “é preciso instaurar uma ética da responsabilidade social que vincule os atores acadêmicos e os agentes da sociedade civil organizada às agendas públicas realmente voltadas ao atendimento das demandas

das populações, e não à legitimação do mercantilismo da globalização neoliberal” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170).

Quanto à universidade e suas atividades como bem público, Santos (2011) aponta que sua autonomia científica e pedagógica está assentada na sua dependência financeira em relação ao Estado, que passou a ser um problema a partir da redução do compromisso político do Estado com as universidades nos últimos trinta anos associada à administração deficiente dos recursos financeiros e humanos disponíveis, fazendo com que a universidade pública, descapitalizada, entrasse em crise institucional com a intensificação das crises de hegemonia e de legitimidade. No tocante a esta questão, Sousa Filho (2006) já afirmava que o Estado deve financiar a universidade pública, mas não pode exercer o controle da autonomia acadêmica e do seu pensamento, porque a universidade funciona somente se for livre.

O desinvestimento nas universidades públicas pelo Estado, de acordo com Santos (2011), ocorreu no Brasil devido à crise financeira que se agravou, na década de 1980, decorrente da expansão da industrialização assente quase totalmente no endividamento externo. Acima disso, a perda da primazia da universidade pública se explica pela redução da prioridade das políticas sociais (educação, saúde e previdência) pelo Estado e à crença de que os problemas da universidade seriam insuplantáveis, resultando na abertura à exploração comercial da universidade como parte de um projeto neoliberal de mercadorização da educação que tem como estratégia a evocação da necessidade de substituição do paradigma institucional pelo empresarial para redução da responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento comercializável (SANTOS, 2011).

A desestabilização institucional da universidade pode ser superada, segundo Santos (2011), com o resgate da universidade como bem público, para o qual propõe uma reforma denominada por ele como reforma contra-hegemônica, na forma de um programa de responsabilização social da universidade, que tenha como principal objetivo a sua democratização radical, constituindo-se meio pelo qual se estabeleça um vínculo orgânico entre a universidade e a sociedade, a maximização dos recursos que dispõe com vistas ao reestabelecimento da sua função social, no tocante à definição e solução coletiva dos problemas sociais, e o fortalecimento de sua legitimidade (SANTOS, 2011).

Sousa Filho (2006) defende, neste sentido, que o fim último da universidade pública seja o conhecimento teórico desinteressado sobre a

realidade humana, histórica, social, sobre a natureza, sem fins práticos predeterminados, definido por interesses do próprio conhecer ou por demandas sociais que partam do interesse da maioria social ou que contribuam para o desenvolvimento social, à democracia, à emancipação humana e aos direitos humanos universais.

A universidade pública é definida como instituição social também por Chauí (2001, p. 35), para a qual tal instituição “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”, afirmando, assim, a relação estreita entre universidade e sociedade. De acordo com Chauí (2003), a universidade pública é uma instituição social desde seu surgimento, acompanhando as transformações sociais, econômicas e políticas, e, ao se constituir no reflexo da estrutura da sociedade e do Estado, tem como princípio e referência normativa e valorativa a sociedade. Tal instituição precisa reconhecer, portanto, que a sua inserção na divisão social e política visa, também, a responder às contradições, impostas pela divisão social, por meio da definição de uma universalidade, correspondente, portanto, a

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

Essa legitimidade da universidade, segundo Chauí (2003), fundamenta-se na ideia da produção e transmissão do conhecimento independente da Igreja e do Estado, a partir de sua própria lógica e de suas próprias necessidades, como uma instituição republicana, pública e laica, que, igualmente, associou-se à ideia de democracia e de democratização do saber, a partir da concepção de educação e cultura como direitos dos cidadãos gerada pelas lutas sociais e políticas que foram desencadeadas pelas revoluções sociais do Século XX.

O trabalho universitário, neste contexto, como aponta Chauí (2003), tem a formação como núcleo, que “é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a

passagem do instituído ao instituinte” (CHAUÍ, 2003, p. 24), que, ao estar atrelada à educação, faz dela algo permanente devido à sua relação com o tempo. A educação, por conseguinte, “significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo)” (CHAUÍ, 2003, p. 11) e o é somente enquanto for considerada pelo Estado como um direito, não um privilégio ou serviço. Por isso, é por meio de um investimento social e político, que se pode ver a universidade de forma plena sob a perspectiva de instituição social, desenredando-a da tecnocracia que a ameaça por trazer a ideia de que a universidade pode ser administrada com base apenas em normas e critérios empresariais, ideias de eficiência, de sucesso e de competitividade, seguindo a lógica do movimento do capital, sendo, assim, enquadrada como organização social (CHAUÍ, 2003).

É importante esclarecer que o termo organização social usado por Chauí (2003) não se refere ao sentido que lhe é atribuído pela Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, na qual o termo organização social diz respeito a entidades privadas, “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei” que são qualificadas pelo Poder Executivo para absorver atividades de órgãos e entidades públicas referentes a áreas consideradas de interesse social, estabelecendo esta relação por meio de um contrato de gestão (BRASIL, 1998, Art. 1º).

No entanto, a efetivação de atividades de interesse social por meio de organizações sociais é mais um meio de reduzir a responsabilidade do Estado em relação à promoção de áreas como saúde e educação, deixando uma brecha para a prevalência dos interesses mercadológicos, recorda Matias-Pereira (2010). A parceria entre a Administração Pública, o setor privado e a sociedade civil, como explica Matias-Pereira (2010), tem sido constituída com o objetivo de realizar as finalidades do Estado, caracterizando o modelo gerencial adotado no Brasil.

Os delineamentos relativos à gestão no campo empresarial, de acordo com Cabral Neto e Castro (2007, p. 16),

fornecem as bases para o modelo de gestão educacional formulado no âmbito das diretrizes políticas da educação para os países da América

Latina. O argumento basilar para sustentar a necessidade de elaboração de novas formas gerenciais funda-se na compreensão de que se devem superar os antigos paradigmas centralizadores de gestão, incorporando a noção de modernidade à gestão pública.

Diante deste cenário, verifica-se que os preceitos empresariais preconizados pelo modelo gerencialista, que explicitamente tem sido adotado pela Administração Pública brasileira, conforme aponta Costa (2008), tem influenciado a administração das instituições públicas de ensino, dentre elas as universidades. A despeito de seus objetivos próprios e de serem dotadas de autonomia administrativa e didático-científica, como estabelece a Constituição Federal (BRASIL, 1988), e reafirma a LDB (BRASIL, 1996), as universidades sofrem os efeitos da desfiguração de cunho gerencialista, iniciada pela reforma universitária de 1968 (NOVA; MELO, 2004) e reforçada, posteriormente, pela legislação referente à área da educação com respaldo na reforma gerencial do Estado proposta pelo Plano Diretor (BRASIL, 1995).

Para Teixeira (1999), a verdadeira reforma da universidade não pode ser imposta de fora por meio de atos legislativos, ela deve partir do seu interior para que mudanças possam ser efetivadas. Isso significa resgatá-la como espaço privilegiado de debate e reflexão sobre os problemas sociais e sobre seu próprio papel na sociedade.

Diante dos apontamentos efetuados, evidencia-se que as universidades de caráter público devem assentar-se sobre os pilares da produção e disseminação do conhecimento, da promoção da formação humana integral e do vínculo estreito com a sociedade, como razão de sua existência, concepção que norteia o estudo apresentado nesta dissertação. Tais condições motivam a defesa de uma administração universitária que seja efetuada de forma democrática e que coadune com a singularidade da universidade com vistas à sua consolidação enquanto instituição social.

### 2.3 GESTÃO DE PESSOAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

A efetivação atividades organizacionais dependem do trabalho coordenado de um grupo de pessoas, pois, como enfatiza Bergue (2014), tudo em uma organização se processa por meio delas e, por este motivo, a gestão de pessoas é tema de destaque no estudo das organizações. Esta afirmação pauta-se no contexto de transformações sociais ocorridas nos

últimos tempos que têm influenciado significativamente as organizações, fazendo com que, cada vez mais, as pessoas que atuam nelas passem a ser as principais promotoras do desenvolvimento organizacional. Tais mudanças influenciam tanto as expectativas das organizações sobre as pessoas que atuam nelas, como também as expectativas das pessoas em relação às organizações em que atuam, constituindo-se um desafio a gestão de pessoas no sentido de alcançar um equilíbrio entre os interesses e necessidades de ambas as partes.

A gestão de pessoas é caracterizada por Dutra (2009, p. 17) como “um conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo”. De acordo com o autor, conciliar as expectativas da organização e das pessoas significa um compartilhamento de responsabilidades, no qual as pessoas são as responsáveis pelo seu projeto profissional e pessoal, enquanto à organização cabe estimular e dar suporte para que as pessoas efetuem o seu trabalho (DUTRA, 2009). Afinal, para que o funcionamento da organização ocorra de forma adequada, como pondera Meyer Júnior (2000), é necessária uma integração de todas as partes que a compõem de modo que os objetivos e ações sejam conciliados por meio do esforço cooperado de pessoas.

Visando a esta conciliação, é mister que, nas organizações, a gestão de pessoas busque estabelecer políticas e práticas para o alcance deste objetivo, considerando a missão, a visão e os princípios organizacionais e as demandas internas, gerais e específicas. Dutra (2009) explica o que significam políticas e práticas no contexto organizacional. As políticas são “princípios e diretrizes que balizam decisões e comportamentos da organização e das pessoas em sua relação com a organização” (DUTRA, 2009, p. 17). Já, as práticas podem ser definidas, de acordo com Dutra (2009, p. 17), como “os diversos tipos de procedimentos, métodos e técnicas utilizados para a implementação de decisões e para nortear as ações no âmbito da organização e em sua relação com o ambiente externo”. As políticas e práticas de gestão de pessoas, segundo Dutra (2009), ganham credibilidade e se efetivam ao longo do tempo somente quando agregam valor às pessoas, ou seja, só fazem sentido quando estão articuladas às expectativas e necessidades das pessoas. Caso contrário, “por não possuir a legitimidade necessária, não conseguem dar vazão aos problemas gerados na relação entre as pessoas e a organização” (DUTRA, 2009, p. 208).

Uma série de atividades fazem parte da gestão de pessoas, sendo identificadas por Dutra (2009) como processos de gestão que se

influenciam mutuamente e que são classificados de acordo com seus objetivos e parâmetros, como:

- a) movimentação: subsidia toda ação relacionada ao movimento de pessoas na organização e inclui captação, internalização, transferências, promoções, expatriação e recolocação;
- b) desenvolvimento: cujo objetivo é o estímulo e criação de condições para o desenvolvimento das pessoas e da organização e congrega as práticas de capacitação, carreira e desempenho; e,
- c) valorização: corresponde aos processos que visam a efetivação de parâmetros e procedimentos para distinção e valorização das pessoas que atuam na organização e compreende as práticas de remuneração, premiação, serviços e facilidades.

As políticas e práticas de gestão de pessoas no âmbito da Administração Pública tem destaque, explica Bergue (2014), devido ao fato de que parte substantiva da geração de valor público efetiva-se por meio de pessoas, os denominados agentes públicos, estando justamente na ação coletiva destes agentes, em prol do interesse público, a legitimidade conferida a eles e às instituições públicas. A gestão de pessoas no setor público, segundo Bergue (2014, p. 25) pode ser definida como

a articulação de esforços de gestão orientados para o suprimento, a manutenção e o desenvolvimento de pessoas observados os valores culturais – de natureza social, política, jurídica e econômica – que moldam as condições do contexto em que se inserem as organizações públicas.

Bergue (2014, p. 1) vai além, apontando que, na gestão de pessoas, quando efetivada por meio de boas práticas, “opera a interface de transparência da administração pública não somente nesse setor, mas com reflexos em todos os demais quesitos que chamam a atenção da sociedade nas ações de exercício da cidadania e do controle social”.

Dessa forma, percebe-se o alcance da gestão de pessoas na Administração Pública e a importância de que seja efetivada não somente para que os agentes públicos atuem de forma cooperada, mas também com vistas ao interesse público, indicando a existência ou

necessidade de diferenciação em relação à gestão de pessoas nas organizações privadas. Esta diferenciação evidencia-se, também, pelo fato de a gestão de pessoas no setor público, segundo Ramió Matas e Serna (1999), estar limitada por padrões normativos. Diante destas considerações, as políticas e práticas de gestão de pessoas no âmbito da administração pública devem ser orientadas pelas determinações legais específicas, seguindo o princípio constitucional da legalidade. No entanto, como pondera Bergue (2014), deve também ser considerado o princípio da razoabilidade, que é uma das diretrizes que não constam na Constituição (BRASIL, 1988) e que são consolidadas pela doutrina jurídica como princípio que deve ser observado pelos gestores públicos, exigindo ponderação em suas decisões e atos.

A Administração Pública tem natureza institucional, como lembra Justen Filho (2011), exigindo de seus integrantes uma atuação guiada por regras específicas e comprometida com a promoção de valores fundamentais. Tais integrantes, denominados servidores públicos<sup>4</sup>, atuam nas diferentes instituições públicas, demandando a existência de um setor de gestão de pessoas para a organização do quadro de pessoal e efetivação de políticas e práticas para o aprimoramento do trabalho realizado em observância aos objetivos institucionais.

A gestão de pessoas neste contexto tem como base para efetivação de políticas e de práticas o cargo público, que consiste em um “conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor” (BRASIL, 2005a, Art. 5º, IV). O cargo concede aos servidores públicos direito subjetivo, com amparo no regime estatutário e pode ser descrito de forma genérica explicitando o nível mínimo de escolaridade ou habilitação específica, a forma de remuneração, a denominação de acordo com a sua natureza e particularidades e as atribuições que um servidor investido nele possa desenvolver, sendo possível que desenvolva tão somente uma das atribuições descritas (BERGUE, 2014). O conhecimento sobre o conjunto dos cargos públicos por meio da descrição de cargos é requerido no setor público para a gestão de pessoas, que inclui, além dos processos de gestão, a coordenação de atividades desenvolvidas no âmbito da instituição pelos servidores públicos.

A concepção de cargo público, desde o início do século XX, tem servido de referência para a construção dos desenhos de cargos e das estruturas de carreiras e, segundo Bergue (2014), é um importante

---

<sup>4</sup> De acordo com a Lei 8.112/ 90 (BRASIL, 1990, Artigo 2º), “servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público.”

parâmetro para análise e compreensão da gestão de pessoas no setor público, sobre o qual estão relacionados paradigmas que comprometem sua efetivação, que são:

- a) o pressuposto da especialização, que traz, em seu bojo, a crença da necessidade de que uma estrutura de cargos tenha um grande número de cargos diferentes e especializados; e,
- b) o pressuposto da exclusividade, cuja crença é de que as atribuições específicas de um cargo são exclusivamente desse cargo não podendo ser previstas formalmente em outro cargo.

Segundo Bergue (2014), estes são pressupostos mecanicistas baseados na concepção taylorista-fordista de organização do trabalho que apregoa a especialização e a padronização estrutural para o alcance da eficiência, e que persiste no início do Século XXI, requerendo uma reflexão sobre a sua validade na administração pública contemporânea.

Embora questionada a validade destes pressupostos, precisam ser considerados na gestão de pessoas no setor público pelo fato de fundamentarem as estruturas de cargos e carreiras ainda em vigor nas instituições públicas brasileiras, que estão dentre as características da organização burocrática. No entanto, Bergue (2014) considera que, na contemporaneidade, seja possível, e até necessária, uma nova interpretação da gestão de pessoas, na busca por um conjunto de cargos como alternativa à rigidez característica da abordagem jurídica do tema. Esta nova interpretação significaria menor rigorosidade em relação às atribuições dos cargos, que, na atualidade, são rigidamente definidas por lei.

A gestão de pessoas no setor público integra, entre suas atividades, o processo de movimentação, cujos subprocessos correspondem, neste âmbito, às práticas de recrutamento, seleção, alocação de cargos, remoção e redistribuição. O recrutamento é definido por Carvalho, Nascimento e Serafim (2012, p. 91), como “um instrumento que tem a finalidade de atrair candidatos potencialmente qualificados e adequados para atender às necessidades da instituição”. É sucedido pela seleção, que se constitui como um processo sistêmico de escolha do candidato dentre os recrutados, que apresente perfil adequado ao cargo a ser ocupado (CARVALHO, NASCIMENTO, SERAFIM, 2012, p. 127).

O recrutamento e seleção no setor público, de acordo com a Constituição (BRASIL, 1988) e com Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), ocorrem por meio de concurso público de

provas ou de provas e títulos, regulamentado por edital, pelo qual se avaliam os requisitos necessários para a investidura no cargo, observadas a escolaridade e experiência para cada cargo. O concurso, de acordo com Bergue (2014), é um instrumento de seleção consoante com parâmetros de transparência e com disposições constitucionais e legais. A identificação dos requisitos relacionados aos cargos a serem ocupados por meio da seleção consolidada pelo concurso público já é definida pela descrição dos cargos prevista em lei. Esta descrição embasa as políticas e práticas de gestão de pessoas nas instituições públicas.

A alocação de cargos, como esclarece o Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006c, Artigo 3º), de 29 de junho de 2006, corresponde ao “processo de distribuição de cargos baseado em critérios de dimensionamento objetivos, previamente, definidos e expressos em uma matriz, visando o desenvolvimento institucional”. Já, a remoção, como define a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990), é o deslocamento do servidor, a critério ou por interesse da administração, circunscrito ao mesmo quadro, com ou sem mudança de sede; e a redistribuição como “o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder”, desde que observados o interesse da administração; a equivalência de vencimentos; a manutenção da essência das atribuições do cargo; a vinculação entre os graus de responsabilidade e complexidade das atividades; o mesmo nível de escolaridade, especialidade ou habilitação profissional; compatibilidade entre as atribuições do cargo e as finalidades institucionais do órgão ou entidade (BRASIL, 1990, Artigo 37º).

De acordo com Dutra (2009), a gestão do movimento requer fundamentalmente um planejamento do quadro de pessoas para se ter clareza sobre a necessidade de pessoal ao longo do tempo, seja quantitativamente ou qualitativamente. Deste modo, devem ser considerados aspectos como a quantidade de servidores, os cargos que ocupam e as necessidades institucionais.

No tocante ao processo de desenvolvimento na administração pública federal direta, autárquica e fundacional, a exemplo das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, não se pode prescindir de observar os padrões normativos, tais como as orientações do Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a), de 23 de fevereiro de 2006, que Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. De acordo com este Decreto (BRASIL, 2006a, Artigo 2º), a capacitação é entendida como “processo permanente e deliberado de aprendizagem,

com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”. São exemplos de capacitação citados no Decreto (BRASIL, 2006a): cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos. Entre as diretrizes apontadas pelo aludido Decreto (BRASIL, 2006a), constam:

- a) a elaboração do plano anual de capacitação da instituição;
- b) assegurar aos servidores o acesso a eventos de capacitação inclusive os com foco na formação gerencial e qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento;
- c) incentivar a promoção de capacitação ministrada por servidores do quadro de pessoal das instituições; e,
- d) incentivar que se tome como requisito para a promoção funcional do servidor na carreira as atividades de capacitação.

Especificamente nas universidades públicas federais, âmbito de atuação dos servidores ocupantes de cargos da carreira dos técnico-administrativos em educação, há de se seguirem as orientações da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), que estrutura o Plano de Carreira desta categoria. A carreira, como explica Bergue (2014, p. 193), é um “conjunto de cargos especificados por classes” ou ainda, de forma mais detalhada, “um conjunto de cargos afins, dispostos em posições ordenadas segundo uma trajetória evolutiva crescente de variação e exigências requeridas para ascensão”. A Lei nº 11.091 (BRASIL, 2005a) amplia a concepção de plano de carreira ao defini-lo como um instrumento de gestão de um órgão ou entidade que regula o desenvolvimento profissional dos servidores de cargos que integram determinada carreira por meio de um conjunto de princípios, diretrizes e normas específicas. Ainda, de acordo com esta Lei (BRASIL, 2005a, Artigo 3º), devem ser observados os seguintes princípios e diretrizes na gestão dos cargos da carreira dos técnico-administrativos em educação:

- I - natureza do processo educativo, função social e objetivos do Sistema Federal de Ensino;
- II - dinâmica dos processos de pesquisa, de ensino, de extensão e de administração, e as competências específicas decorrentes;
- III - qualidade do processo de trabalho;

- IV - reconhecimento do saber não instituído resultante da atuação profissional na dinâmica de ensino, de pesquisa e de extensão;
- V - vinculação ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional das instituições;
- VI - investidura em cada cargo condicionada à aprovação em concurso público;
- VII – desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais;
- VIII - garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal;
- IX - avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; e
- X - oportunidade de acesso às atividades de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência, respeitadas as normas específicas.

Conforme a citada Lei (BRASIL, 2005a), cabe às IFES avaliarem anualmente a adequação do quadro de pessoal às suas necessidades, considerando, entre outras variáveis, as demandas institucionais e a proporção entre os quantitativos de servidores e de usuários. Ou seja, a partir do dimensionamento anual, a instituição obtém um panorama sobre o quadro de pessoal e as demandas decorrentes para que se possa fazer, de modo planejado, a reposição ou ampliação de vagas. O dimensionamento é definido, de modo geral, pelo Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006 (BRASIL, 2006c, Artigo 3º), como o “processo de identificação e análise quantitativa e qualitativa da força de trabalho necessária ao cumprimento dos objetivos institucionais, considerando as inovações tecnológicas e modernização dos processos de trabalho no âmbito da IFE”. A alocação é uma ação decorrente do dimensionamento.

A estruturação do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação deve também ter como referência as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006 (BRASIL, 2006c). De acordo com este Decreto (BRASIL, 2006c, Artigo 3º), o desenvolvimento é definido como “processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de

aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais”.

O Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, conforme Art. 5º do Decreto (BRASIL, 2006c), deve incluir o dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal, Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento e o Programa de Avaliação de Desempenho. O objetivo do Programa de Avaliação de Desempenho é a promoção do desenvolvimento institucional, consistindo-se como base para a definição de diretrizes para políticas de gestão de pessoas na instituição à medida que seus resultados forneçam indicadores para a formulação do planejamento estratégico, indiquem as condições favoráveis que devem ser propiciadas para a melhoria dos processos de trabalho, efetivem a identificação e avaliação do desempenho coletivo e individual dos servidores, forneçam os subsídios necessários para a elaboração dos Programas de Capacitação e Aperfeiçoamento e o dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal e afirmam o mérito para a efetivação de progressão (BRASIL, 2006c).

Fica clara a indicação de que o uso da avaliação de desempenho destina-se a subsidiar as ações de gestão de pessoas de modo integrado. No entanto, como o desempenho dos servidores deve estar pautado nas atribuições referentes ao cargo público que ocupam este somente pode ser avaliado de forma coerente se houver clareza sobre a natureza de suas atribuições e do contexto em que atua para serem tomados como parâmetros por quem avalia.

As ações de desenvolvimento voltadas aos servidores, segundo Bergue (2014), visam ao desenvolvimento de competências técnicas ou gerenciais dos servidores por meio de exercícios de reflexão e de resolução de problemas, da produção de conhecimentos mais densos e complexos, apesar de seu significativo pragmatismo, que promovam o repensar de práticas e mudanças de atitudes, como é o caso dos cursos de aperfeiçoamento, de extensão e de desenvolvimento de lideranças. Estas ações podem ser classificadas, conforme Dutra (2009), como ações formais, que possuam “conteúdos programáticos específicos, que envolvam metodologias didáticas, instrutores ou orientadores, material bibliográfico e uma agenda de trabalhos ou aulas. Por exemplo: cursos, ciclo de palestras, seminários” (DUTRA, 2009, p. 152); e as ações não formais, que são aquelas, como explica Dutra (2009, p. 153), que “são estruturadas por meio de atuações no próprio trabalho ou situações vinculadas à atuação profissional. Por exemplo: coordenação ou

participação em projetos interdepartamentais ou interinstitucionais, trabalhos filantrópicos, visitas, estágios etc”.

No que se refere ao desenvolvimento dos servidores técnico-administrativos em Educação na carreira, a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a, Art. 24), que instituiu o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, estabelece que ao plano de desenvolvimento institucional das IFES deve estar integrado ao plano de desenvolvimento dos servidores da carreira dos técnico-administrativos em educação, que deve contemplar “I - dimensionamento das necessidades institucionais, com definição de modelos de alocação de vagas que contemplem a diversidade da instituição; II - Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; e III - Programa de Avaliação de Desempenho”.

De acordo com esta Lei (BRASIL, 2005a), os servidores técnico-administrativos em educação podem progredir na carreira de duas formas:

- a) Progressão por Mérito Profissional, pela mudança de padrão de vencimento, decorrente de avaliação de desempenho favorável; e,
- b) Progressão por Capacitação Profissional, pela mudança de nível de capacitação do I ao IV.

É preciso observar e garantir programas de capacitação que contemplem tanto a formação específica aos cargos quanto a formação geral, comum aos ocupantes dos cargos técnico-administrativos em educação, incluindo a educação formal (BRASIL, 2005a), tanto para oportunizar a progressão por capacitação quanto para oferecer opções de cursos de capacitação que possam contribuir para a formação profissional dos servidores. As linhas de desenvolvimento a serem seguidas para a implementação destes programas são estabelecidas pelo Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006c, Parágrafo único): I - iniciação ao serviço público, II - formação geral, III - educação formal, IV – gestão, V - inter-relação entre ambientes e VI – específica.

A formação contínua dos servidores técnico-administrativos em Educação também é estimulada pelo Incentivo à Qualificação (BRASIL, 2005a). É concedido aos servidores que comprovem, por meio de certificado ou diploma, que possuem escolaridade superior à mínima exigida para ingresso no cargo do qual é titular, gerando efeitos financeiros. O percentual adicional é calculado sobre o padrão de vencimento recebido pelo solicitante, sendo maior quando a titulação é

referente a uma área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor do que quando esta relação é indireta, cabendo à unidade de gestão de pessoas certificar tal relação com embasamento no estabelecido pelo Ofício Circular nº.006/2005/MEC/SE/SAA/CGGP (BRASIL, 2005b).

Não se pode desconsiderar que os processos de gestão de pessoas no âmbito das universidades públicas, como na administração pública de modo geral, são afetados pela descontinuidade administrativa, que geralmente é um fator nocivo à instituição. De acordo com Bergue (2014), a descontinuidade administrativa é resultante de mudanças de governo ou de arranjos de administração. O desejável não é a continuidade, como esclarece Bergue (2014), mas a estabilidade de propósitos e de funcionamento, que significa coerência nas mudanças dos processos de gestão de modo a se evitarem rupturas e desagregações para se obter maior consistência em relação às políticas, projetos e programas da administração, que está condicionada à profissionalização do quadro de pessoal, alcançada por meio de investimento contínuo em aperfeiçoamento, e de diagnósticos contextualizados e subsistentes importantes para a formulação de objetivos e de ações de governo.

Além disso, são igualmente significativas as especificidades institucionais, pois, segundo Grillo (2001), a universidade possui necessidades próprias, por se tratar de uma instituição complexa, com múltiplos e especializados objetivos, que visa à criação e à difusão do conhecimento, distinguindo-se das demais organizações. Por conseguinte, suas peculiaridades demandam que, para a gestão universitária, sejam seguidos princípios e modelos próprios, que coadunem com a atividade acadêmica e que lhes imprima um dinamismo necessário às suas ações.

Chauí (2003) confirma a peculiaridade da universidade pública ao apontá-la como instituição social e, como tal, tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, transformando-se seguindo as transformações sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, é possível afirmar que os servidores que atuam na universidade trabalham para o alcance dos múltiplos objetivos institucionais, em prol do interesse público, demandando a sua qualificação para o exercício de suas atividades e atualização constante.

Como aponta Grillo (2001), uma gestão universitária que vise à valorização do seu quadro de pessoal obtém como resultado o crescimento das possibilidades de aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa e, consequentemente, eleva o nível de qualificação dos profissionais que a universidade forma. Para isto, explica Grillo (2001),

é imprescindível que a universidade ofereça condições para o desenvolvimento destes profissionais por meio:

- a) do aperfeiçoamento para iniciação oferecendo, aos recém-admitidos, as primeiras informações sobre a estrutura, objetivos e funcionamento da universidade e das atribuições que desempenharão, para a adaptação destes, que se faz necessária devido às peculiaridades da universidade;
- b) de oferta de capacitação alinhada às atividades que desenvolve, inclusive para os gestores;
- c) auxílio à pesquisa, incentivo à participação e organização de eventos científicos e culturais, concessão de licença das atividades universitárias para frequentar programas de aperfeiçoamento, divulgação dos trabalhos técnicos e científicos produzidos pelos servidores; e,
- d) verificação periódica de desempenho pautada em critérios objetivos e utilizando-se de método de avaliação específico para a universidade; entre outras medidas.

Representam, pois, exemplos de propostas de ações de gestão de pessoas específicas para a universidade. Estas e outras ações podem ser implementadas, tendo em vista a autonomia administrativa que as universidades públicas usufruem, concedida pela LDB (BRASIL, 1996), que possibilita a estas instituições proporem o seu quadro de pessoal docente e técnico-administrativo e elaborarem o regulamento de seu pessoal, com base nas normas gerais concernentes as características da universidade que a tornam impassível de ser considerada e gerida como uma organização.

## 2.4 O PROFISSIONAL PEDAGOGO E SUA ATUAÇÃO NO CARGO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO

Este subcapítulo trata sobre o profissional pedagogo, estando subdividido em 2.4.1 A profissionalização do pedagogo no Brasil, que aborda a formação e exercício profissional do pedagogo ao longo da história; e em 2.4.2 O cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação, que trata sobre a classificação e caracterização dos agentes públicos, natureza do cargo público, sobre o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação – PCCTAE bem como sobre o cargo de pedagogo desta carreira.

### 2.4.1 A profissionalização do pedagogo no Brasil

A Pedagogia, enquanto curso de graduação, forma, em nível superior, o pedagogo para o exercício profissional. Enquanto área do conhecimento, a Pedagogia tem como objeto de estudo a educação interligada à prática educativa, e a forma como é concebida modifica-se com o movimento das transformações sociais. Como teoria da educação, de acordo com Saviani (2007c), a Pedagogia estrutura-se a partir e em função da prática educativa, orientando o processo de ensino. Franco (2011, p. 111) a define como “ciência que organiza ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais brasileiras”.

A área do conhecimento da Pedagogia é definida por Libâneo (2010, p. 51) como aquela

que investiga a realidade educativa, no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, ela busca a explicação de objetos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/ apropriação ativa de saberes e modos de ação.

A definição apontada anteriormente acaba por confirmar a educação como núcleo deste campo do conhecimento, que, de modo geral, segundo Saviani (2007a), é o processo de apropriação pelos homens dos meios de produção da existência pelo qual se educam as novas gerações. Neste sentido, ela é uma prática social, constituindo-se em processo formativo por meio do qual o homem desenvolve-se enquanto sujeito social, seguindo uma perspectiva semelhante a de Freire (1979), que afirma que o núcleo da educação está no inacabamento do homem, na sua busca constante de ser mais, de saber mais por meio de uma superação constante, que caracteriza a educação como um processo permanente. É por ter consciência do seu inacabamento que o homem se educa, na relação com outros homens, sendo sujeito de sua própria educação.

Segundo Freire (1979), o homem é capaz de refletir sobre a realidade, captando-a como objeto de conhecimento, e é capaz de transformá-la, produzindo cultura, estando aí o papel da educação: contribuir para que o homem tenha cada vez mais consciência de sua capacidade de conhecer, de criar e de transformar a realidade concreta,

esta última fruto do processo histórico impulsionado pela ação transformadora dos próprios homens. Como afirma Franco (2011, p. 117), “cada momento histórico cria necessidades objetivas de formação do próprio grupo humano, bem como os meios formativos da civilização” e ainda explica que a educação perpassa toda a sociedade por meios e em espaços sociais diversos e, conforme a sociedade se torna mais complexa, maior é a necessidade de serem expandidas as práticas educativas intencionais de modo a oferecer formação necessária ao exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, o trabalho educativo pode ser definido, segundo Saviani (2008, p. 13), como

[...] o ato de produzir direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Desta forma, Saviani (2008) indica que a educação, entendida por ele como mediação no âmbito da prática social, pode ser intencional ou não. A explicitação/compreensão/conscientização da intencionalidade/objetivos, como esclarece Franco (2011) transforma uma prática social em prática educativa, com fins formativos, que pode ser efetivada dentro e fora da escola. A Pedagogia ocupa-se, por conseguinte, da educação intencional, ou seja, da educação formal e não formal, por expressar “uma finalidade sociopolítica, ou seja, uma direção explícita da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 30). Sendo assim, como ressalta Libâneo (2010), a educação pode se distinguir por suas diferentes modalidades como informal, não informal e formal. De acordo com o autor (LIBÂNEO, 2010), a educação informal corresponde às ações e influências exercidas pelo ambiente sociocultural e que não estão institucionalizadas e não são intencionais nem organizadas; a educação não formal seria a de certo modo sistematizada e estruturada e realizada em instituições educativas; a educação formal “compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática” (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

Tendo em vista as diferentes formas de caracterização da educação, verifica-se que o pedagogo, devido à sua formação no campo do conhecimento da Pedagogia,

é o profissional que atua em várias instancias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2010, p. 33).

Franco (2011, p. 107) acrescenta que o pedagogo é o “profissional formado na dimensão da compreensão e transformação da práxis educativa”, que exercita a prática pedagógica quando está orientando, esclarecendo, conscientizando e produzindo teorias e ações como meio para a transformação dos sujeitos e das instituições, seja ele docente ou não, exercendo sua função social na escola ou em outros âmbitos sociais.

Visando a auxiliar o entendimento da sua atuação, vale analisar a profissionalização do pedagogo no cenário da educação brasileira a partir de uma perspectiva histórico-evolutiva, a partir da qual se verifica que a formação em estudos pedagógicos, no Brasil, desde o tempo do Império até a década de 1920, conforme descreve Libâneo (2010), realizava-se predominantemente em cursos de formação do magistério em Escolas Normais com o objetivo de formar professores primários, visto que, segundo Saviani (2007c), houve uma gradativa expansão das escolas primárias com o objetivo de reduzir o analfabetismo considerado uma vergonha nacional.

Na década de 1920, como explicam Libâneo e Pimenta (2011), com o Movimento da Educação Nova começaram a perder espaço os estudos pedagógicos sistemáticos ao serem privilegiadas as dimensões metodológica e organizacional, ficando, em segundo plano, as dimensões filosófica, epistemológica e científica. O movimento renovador, segundo Saviani (2007c), emergiu no campo educacional em um contexto de industrialização e urbanização do Brasil, que avançou celeremente a partir da Revolução de 1930 com a consolidação do modelo de substituição de importações guiado pelo projeto de hegemonia da burguesia industrial, sendo que o movimento concorreu para a concretização deste projeto.

No início do período republicano, Segundo Libâneo (2010), já havia escola normal superior vinculada à Igreja Católica, mas, somente em 1939, é criado o curso de graduação em Pedagogia no Brasil, cuja finalidade, de acordo com Scheibe e Durli (2011), era formar técnicos em Educação, por meio do bacharelado com duração de três anos, para atuarem na estrutura burocrática dos sistemas de ensino, e, com o acréscimo de um ano de Didática, formar professores para atuarem no ensino secundário e no normal, concedendo-lhes a titulação de licenciados. Esta organização curricular do curso, denominada 3+1, definia o bacharelado como pré-requisito para a formação em Didática, esquema que se tentou substituir em 1946 com a obrigatoriedade, estabelecida pelo Decreto-lei n. 9.092, de quatro anos de formação em faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, persistindo, portanto, a formação do pedagogo com base no bacharelado (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Esta alteração curricular do curso de Pedagogia foi precedida Decreto-lei nº 8.530/1946 (BRASIL, 1946), com vistas a estruturar o ensino Normal, estabelecendo como finalidade a formação de segundo grau de docentes e a habilitação de administradores escolares para as escolas primárias e como tipos de estabelecimentos de ensino normal o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação. Este Decreto-lei (BRASIL, 1946) faz parte do conjunto de oito decretos, constituídos como leis orgânicas do ensino, conhecidas como Reformas Capanema, que, segundo Saviani (2007c), reorganizaram toda a estrutura educacional. O Ensino Normal continuou sendo ofertado, de forma substancial, concomitantemente aos cursos de graduação em Pedagogia.

A Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, foi propulsora do Parecer CFE 251/1962, que estabeleceu o currículo mínimo, com uma base comum e uma parte diferenciada, e a duração do Curso de Pedagogia de quatro anos, tendo como finalidade a formação do técnico em educação, por meio do bacharelado, e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio da licenciatura (SCHEIBE; DURLI, 2011). Mesmos com mudanças nas matérias pedagógicas para uma maior especificidade do curso, a estrutura curricular continuou similar ao esquema 3 + 1.

Com a instauração do regime militar no Brasil, em 1964, a doutrina da interdependência substituiu a ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista, associada ao modelo econômico do capitalismo de mercado associado-dependente, cujos reflexos puderam ser observados na legislação na forma de princípios como o da eficiência, racionalidade

e produtividade (SAVIANI, 2007c). Nesta perspectiva, a orientação pedagógica denominada tecnicista, fundamentada na concepção de educação produtivista, foi incorporada à organização dos sistemas de ensino por meio das reformas empreendidas durante o regime militar, iniciadas pela reforma do Ensino Superior, com o objetivo de vinculá-lo aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização (SAVIANI, 2007c).

Com a Reforma Universitária, instituída pela Lei 5540/1968 (BRASIL, 1968), ficou definido que a formação de professores para o 2º grau e a de especialistas para os sistemas de ensino seria efetuada em nível superior. No ano seguinte, como apontam Libâneo e Pimenta (2011), o Parecer CFE 252/1969 definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia, estabelecendo como finalidade desse curso a formação de professores para o ensino normal e para as séries iniciais do 1º grau, pela habilitação licenciatura, e a formação de especialistas para atuação não docente no âmbito escolar pelas habilitações de orientação, administração, supervisão e inspeção, permanecendo a dúvida entre a formação do pedagogo não docente e a formação do professor.

A estruturação do curso de Pedagogia com a oferta destas habilitações e a busca pela profissionalização do pedagogo deve-se, conforme lembram Libâneo e Pimenta (2011), ao objetivo da política educacional da época de atender à necessidade de ampliação da escolarização básica, em decorrência, segundo Saviani (2007c), da política populista atrelada à ideia de desenvolvimento nacional, que resultou na organização de programas, campanhas e movimentos durante o período de 1947 e 1963 voltados ao ensino primário a crianças e adultos (SAVIANI, 2007c). Entretanto, muitas críticas foram feitas sobre esta configuração do curso por ser considerada tecnicista, pelo esvaziamento teórico da formação, pela fragmentação e aligeiramento do currículo, pela fragmentação técnica do trabalho no âmbito escolar e em decorrência da separação entre a formação pedagógica de base e os estudos das habilitações, o que contribuiu para a desvalorização social e acadêmica desse campo do conhecimento (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Assinala-se que a ênfase da perspectiva tecnicista é voltada aos métodos e técnicas de ensino e ao objetivo de tornar o processo de ensino objetivo e operacional e que, foi por meio da pedagogia tecnicista, adotada como pedagogia oficial, que se estendeu às escolas brasileiras a tendência produtivista de educação, tomada como referência da política educacional tendo em vista a elevação da produtividade do sistema escolar e a demanda de preparação de mão de

obra para as empresas internacionais instaladas no Brasil, visando a retomada do crescimento econômico, no contexto de adoção do modelo econômico associado-dependente, que resultou também na adoção do modelo organizacional destas empresas, inclusive no campo da educação (SAVIANI, 2007c). Desta forma, difundiram-se tanto na Administração Pública Brasileira quanto nas instituições de ensino deste âmbito os preceitos da Administração de empresas conjuntamente ao objetivo de se conjugar maior produtividade e menor custo, modelo identificado por Costa (2008) como de cunho gerencialista.

Seguindo a lógica tecnicista, na década de 1980, conforme Libâneo e Pimenta (2011), algumas faculdades de educação reduziram a fundamentação pedagógica do curso ao passaram a ter apenas a habilitação para professor das séries iniciais e a habilitação para professor do curso de magistério. Além disso, fora das faculdades, as Secretarias de Educação deixaram de contratar pedagogos comprometendo tanto o atendimento pedagógico nas escolas, quanto a atuação destes profissionais (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Diante da fragilidade em que se encontravam os cursos de Pedagogia na década de 1980, como explica Libâneo (2010), por apresentarem uma restrita bagagem teórica em relação às demais ciências da educação e uma redução do campo pedagógico quanto às questões metodológicas, tem-se a marginalização dos estudos especificamente pedagógicos, que, conjuntamente com o contexto de descaso do Estado com as escolas públicas e de desprestígio da profissão de professor, acarretou igual desprestígio acadêmico da Pedagogia como campo científico. A descaracterização da Pedagogia, como conhecimento científico, fortalece o seu papel de solidificadora de práticas educativas conservadoras e descontextualizadas, pois, a desvinculação entre teoria e prática congela o fazer educacional devido à “falta de diálogo construtivo entre sujeito e objeto da ação, quer pela não fermentação da dialética na construção da realidade educativa” (FRANCO, 2011, p. 116).

Sobre a questão da redução do campo pedagógico, quanto às questões metodológicas, Libâneo (2010, p. 12) relata que “os legisladores, em todos estes anos, desde 1939, tentaram equacionar a formação do pedagogo *stricto sensu* e a formação de professores num curso só, mas foram reincidentes as tentativas de reduzi-lo à formação de professores”. Esta ideia de a docência ser a base da formação do pedagogo, redimensionada com a busca por uma identidade da Pedagogia e de definição de uma base comum, foi expressa, segundo Pinto (2011), no I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos

Cursos de preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em 1983, tornando-se um dos princípios básicos do Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação dos profissionais da educação, constituído por professores envolvidos com os cursos de formação de pessoal para o magistério, de modo que, a partir da década de 1980, o curso de Pedagogia passou a ser considerado como licenciatura, reformulação que, como relata Pinto (2011), deu prioridade à formação de professores para o ensino de 1ª a 4ª série e da pré-escola.

Tanto o ensino quanto a pesquisa, considera Carvalho (1996), são objetivos fundamentais da formação do pedagogo e, por este motivo, o curso de Pedagogia deveria conjugá-los, oferecendo esta dupla visão. Defende que o pedagogo pode atuar como docente ou como não docente, e que, mesmo que atue como docente, tenha que ser técnico em educação e técnico na pesquisa em educação, usando o termo técnico em um sentido amplo, no sentido de conhecimento específico aprofundado, sem a conotação pejorativa que este termo adquiriu na década 1980 (CARVALHO, 1996).

O estabelecimento da licenciatura como base identitária do curso de Pedagogia nas universidades públicas, para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE é justificado “pelo movimento real das instituições em resposta a uma demanda de melhoria da escola pública e da educação básica que cresceu na década de 1980” (ANFOPE, 1999). Já, para Pinto (2011), a justificativa está na busca de assegurar um mercado de trabalho definido aos egressos do curso de Pedagogia visto que, já, na década anterior, o pedagogo formado sem experiência docente encontrava pouco espaço no mercado de trabalho, pois, conforme Brzezinski (1996), a função do bacharel em pedagogia no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida e se constituiu em um estigma devido à falta de identidade do curso decorrente. Segundo Pinto (2011), tal condição foi resultante do descompasso entre a estruturação do curso e o mercado de trabalho.

A configuração do curso de Pedagogia como licenciatura tem como referência a educação escolar desencadeada pelo docente na sala de aula pelo processo de ensino-aprendizagem e não representa consenso entre os pesquisadores da área da educação (PINTO, 2011). Libâneo (2010) contrapõe-se à de a docência ser a base identitária da formação do pedagogo defendendo que, se o campo de atuação do pedagogo não se restringe ao ensino, não necessariamente deva ser docente ou se identificará como um, utilizando o termo pedagogo *stricto sensu* em referência ao pedagogo não docente, para distingui-lo do pedagogo docente, definindo-o como o profissional que se dedica às

atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e de escolas, coordenação pedagógica, atividades socioculturais, formação em empresas, escolas e outras instituições, no planejamento educacional, nas várias instâncias da educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia, orientação e supervisão educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, definição de políticas educacionais, na televisão, na rádio, na produção de vídeos, filmes e brinquedos, nas editoras.

Franco (2011) acrescenta como possível campo de atuação do pedagogo a organização, supervisão e avaliação dos programas de educação à distância e os projetos de capacitação profissional entre outros em que esteja presente a prática educativa ou em que ela for necessária. Diante deste panorama, o âmbito de atuação profissional do pedagogo mostra-se variado e complexo, devido a demandas decorrentes de transformações sociais ocorridas ao longo do percurso histórico de constituição desta profissão, gerando um processo contínuo de redefinição do que é ser pedagogo.

A formação pelo curso de Pedagogia de profissionais para atuação fora do âmbito escolar, segundo Pinto (2011), tem sofrido críticas, principalmente quando está voltado para a atuação em empresas, com base no argumento de que o curso não deve voltar-se ao atendimento dos interesses empresariais. No entanto, como pondera Pinto (2011), não é o local de trabalho que deve ser o foco da discussão, pois não é ele que determina o tipo de trabalho a ser desenvolvido, mas sim o direcionamento da atuação do pedagogo estabelecido por um conjunto de intenções e interesses contraditórios inerentes ao processo de sua formação inicial e contínua. Afinal, este profissional “pode trabalhar em uma empresa, na área de Recursos Humanos, contribuindo para humanizar as relações de trabalho em seu interior, assim como pode trabalhar em uma escola que forma o ‘empregado-padrão’ para atender aos interesses patronais” (PINTO, 2011, p. 196).

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao processo histórico de feminilização do magistério no Brasil, e, conseqüentemente, da presença, quantitativamente superior, de mulheres em cursos de pedagogia. Tal fenômeno, como explica Abreu (2008, p. 35), está baseado

em argumentações que consideravam a presença feminina como a mais apropriada para o magistério primário, atrelada às ideias de domesticidade e maternidade. Esses discursos

tiveram o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexuais a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo das décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão exclusivamente feminina. Essa abordagem, que considera o magistério como profissão adequada e única para mulheres, explicita uma desigualdade de gênero, que busca relacionar o exercício da atividade a características femininas.

Este aspecto é também fator de desvalorização do trabalho do pedagogo, pela sua interferência ao longo da história na regulamentação da profissão, por estar atrelado à ideia de que o requisito para a atuação deste profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental seria o “dom feminino” para educar crianças.

Diante do exposto, fica evidente o quanto a história do curso de Pedagogia “é marcada pela busca de resposta a respeito ‘de quem é o pedagogo’ por meio da indicação de tarefas do campo educativo reservadas a ele, envolvendo um grau menor ou maior de especificação das mesmas” (SILVA, 2011, p. 144). No Brasil, conforme recorda Pinto (2011), este debate em torno do curso citado arrastou-se ao longo da história com o dilema acerca de qual profissional deveria formar: o pedagogo especialista e/ou o pedagogo docente ou o pedagogo generalista. Pinto (2011) comenta, ainda, que esta morosidade se deve à dificuldade de conciliar a concepção de Pedagogia, a estruturação do curso e o mercado de trabalho, e seria este o âmago da questão da falta de identidade do curso e não a falta de especificidade da Pedagogia, que se refere ao destino profissional do pedagogo. Pois, se ele é técnico em educação, tem baixa colocação no mercado de trabalho e se ele é licenciado perde a especificidade de sua formação, havendo a necessidade de um equacionamento do regulamento do seu exercício profissional (PINTO, 2011).

De acordo com Libâneo (2010), o dilema sobre a especificidade dos estudos pedagógicos, a dúvida se há um conteúdo próprio da pedagogia, os questionamentos sobre a função da profissão e a associação do termo pedagogia à docência, como sinônimo de metodologia e de organização do ensino perduram. Esse impasse, quanto ao entendimento por parte dos profissionais da educação e dos legisladores sobre a formação do pedagogo, é um dos fatores que contribui para que a atuação do pedagogo não docente seja pouco compreendida, levando-o a ter que explicar frequentemente sobre o que

trata o seu trabalho. Ora, como presume Pinto (2011), se a Pedagogia vem sendo identificada como curso que estuda questões referentes ao ensino, logo os egressos são identificados como especialistas de ensino. No entanto, nem todo pedagogo é docente, visto que, como afirma Franco (2011, p. 127), “a docência se faz pela Pedagogia e não seria correto afirmar que a Pedagogia se faz pela docência”.

A Pedagogia, conforme Saviani (2007b, p.101), “a partir do final dos anos 70 do século XX, [...] enveredou por um caminho de autonomia científica que já não é mais suscetível de maiores contestações”, referindo-se à implantação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, com densidade teórica semelhante ao modelo europeu, assim como constituíam-se os demais cursos de pós-graduação, que geraram consistentes e significativos estudos sobre educação, revelando um amadurecimento da área da educação que lhe conferiu o respeito e o reconhecimento da comunidade científica (SAVIANI, 2007c).

A Pedagogia constitui-se campo de conhecimento específico, não sendo procedente, segundo Pinto (2011), a suposta falta de identidade do curso devido ao fato dele estar estruturado em torno do eixo dos fundamentos da educação e no das metodologias de ensino, que lhe conferem características exclusivas. Libâneo (2010, p. 136) defende a singularidade como campo do conhecimento “cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos”.

Libâneo (2010, p. 12) defende, igualmente, que “as novas realidades<sup>5</sup> estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da Pedagogia”. Nestas condições, a ampliação do campo de atuação do Pedagogo é um fato, consequência das transformações sociais, exigindo também a ampliação da formação e do entendimento sobre o seu trabalho, que não cabe mais ser reduzido à docência.

A formação do pedagogo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia no Brasil, instituídas pela Resolução CNE/CP N°1/ 2006 (BRASIL, 2006b),

---

<sup>5</sup> As novas realidades, as quais se refere Libâneo (2010), são as novas tecnologias, os novos atores sociais, a ampliação das formas de lazer, a mudança no ritmo de vida, a utilização de meios de comunicação e informação, as mudanças profissionais, a preocupação com desenvolvimento sustentado e com a preservação ambiental entre outras.

aprovada pelo Conselho Pleno - CP do Conselho Nacional de Educação - CNE, tem como foco a atuação deste profissional no contexto escolar, persistindo na sua configuração como base para a docência.

Segundo Pimenta (2011b, p. 7), “reduzir o curso de Pedagogia à formação de professores acaba por esvaziá-lo da Pedagogia e da formação de pedagogos”. Esse esvaziamento, de acordo com Pimenta (2011b), refere-se à insuficiência dos estudos disciplinares das ciências da educação dos cursos de Pedagogia de dar conta da especificidade do fenômeno educativo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade, ao tratarem sobre a educação partindo dos campos disciplinares de suas ciências-mãe. Na continuidade, o autor explica que a descaracterização profissional do pedagogo deve-se à dominância de estudos disciplinares das áreas das metodologias em sua formação, tendo como consequência o esvaziamento da teoria pedagógica e, por conseguinte, a fragilização da atuação profissional do pedagogo.

A possibilidade de formação para a atuação em outras áreas para as quais sejam requeridos conhecimentos pedagógicos, também é prevista na Resolução CNE/CP Nº1/ 2006 (BRASIL, 2006b), no entanto, de forma secundária, pois, a centralidade está na docência, desconsiderando a necessidade de uma formação ampliada para uma prática educativa ampliada.

A identificação/redução da formação do pedagogo e do trabalho pedagógico à docência que marca a educação brasileira foi construída historicamente e, por isso, afirmam Libâneo e Pimenta (2011), não pode ser cristalizada porque tudo que é histórico é mutável. Conforme Silva (2011, p. 136), uma “análise das funções atribuídas ao pedagogo em cada um dos períodos de sua história revela que elas representam uma constante busca de definição de quem é esse profissional”. Essa busca pela definição de quem é o pedagogo no decorrer da história da sua profissionalização é marcada pelo constante questionamento sobre sua formação profissional e sobre sua atuação.

Do mesmo modo, o movimento da história que levou às transformações sociais vem destacando a eminência do papel social do pedagogo, tanto como docente quanto como não docente, o como dox que não se restringe à metodologia de ensino e nem à escola, afetando conjuntamente a formação, os campos de atuação e, até mesmo, a identidade deste profissional, assunto constantemente em pauta das discussões na área da educação. Como indica Franco (2011), não cabe mais uma formação restrita do pedagogo, pois, ela deve assumir uma multidimensionalidade exigida pela realidade social para a construção

de uma nova profissionalidade pedagógica com base em estudos e pesquisas pedagógicas.

#### **2.4.2 O cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação**

Tendo em vista a ampliação da atuação do profissional pedagogo ao longo da história, cabe considerar, também, a possibilidade de atuação deste profissional no cargo público de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação nas Universidades Federais, cujo requisito mínimo para investidura no cargo é a graduação em Pedagogia (BRASIL, 2005c), foco de interesse da pesquisa apresentada nesta dissertação. No cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação, o profissional pedagogo atua como um agente público não docente, embora esteja vinculado a uma instituição de Educação. Como agente público, é designado qualquer sujeito, pessoa física, que serve ao Poder Público como instrumento expressivo de sua vontade ou ação, durante o período que exercita esta função (MATIAS-PEREIRA, 2012), entre os quais estão os servidores públicos também denominados servidores estatais.

Madeira (2008) explica que alguns agentes públicos (termo que designa aqueles que ocupam cargo público) fazem parte do aparelho estatal na administração direta e outros na administração indireta e há, também, os que não fazem parte do aparelho estatal (concessionários permissionários). Depreende-se daí que o agente público é caracterizado segundo a natureza estatal da atividade que desempenha e pela investidura nela. Dentro desta categoria genérica, enquadram-se quatro grupos: os agentes políticos, os agentes honoríficos, os servidores estatais e os particulares cuja atuação é de colaboração ao Poder Público. Sobre a categoria de agente público denominada servidor estatal ou servidor público, Bergue (2014, p. 87) esclarece que

o senso de servidor público é, fundamentalmente, assentado na noção de agente que serve o Estado, instituição esta que, entre outros aspectos, representa o interesse público. Subjacente, portanto, o senso de *autonomia relativa dos agentes públicos*, que se pautam em primeiro lugar pelos estatutos regentes da sua relação de direitos e obrigações para com o interesse público.

Referindo-se, assim, aos limites e finalidades da atuação dos servidores públicos os quais, segundo Mello (2012, p. 253), correspondem a todos aqueles que têm relação de trabalho “de natureza profissional e caráter não eventual sob vínculo de dependência” com o Estado e com as entidades de natureza pública ou privada da Administração indireta - autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista. A diferença entre os dois tipos de vínculo é que os servidores públicos investidos em cargos submetem-se ao regime estatutário, enquanto os investidos em emprego são os submetidos ao contrato trabalhista, conforme a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (MELLO, 2012).

Nesta perspectiva, Matias-Pereira (2012) destaca que o servidor público ocupa, nos quadros públicos, uma posição jurídica, criada por lei, por meio de investidura no cargo público, exceto os casos de contratação temporária, e são remunerados por recursos provenientes dos cofres públicos, podendo estar vinculados a um dos três poderes estatais: Executivo, Legislativo e Judiciário. Ainda, estes estão vinculados a uma das órbitas federativas, sendo denominados como servidores públicos federais, estaduais, distritais e municipais, submetidos a um regime jurídico específico à respectiva órbita federativa (JUSTEN FILHO, 2011).

O cargo público é definido, por Justen Filho (2011, p. 847), como uma “posição jurídica, utilizada como instrumento de organização da estrutura administrativa, criada e disciplinada por lei, sujeita a regime jurídico de direito público peculiar, caracterizado por mutabilidade por determinação unilateral do Estado e por certas garantias em prol do titular”. Esta definição leva à compreensão de que o cargo público vai além das atribuições do servidor. Conforme esclarece Justen Filho (2011), o cargo público é uma posição jurídica por ser decorrente de um conjunto de normas criadoras de competências públicas, direitos e deveres, requisitos de investidura e condições de desempenho definidos por lei; são agrupados e ordenados de acordo com as competências e funções, constituindo carreiras diferenciadas. Bergue (2014) acrescenta que os cargos são criados por lei com um número determinado de vagas e remuneração.

O cargo de provimento efetivo está sujeito ao regime jurídico próprio e se diferencia do agente político, cuja investidura ocorre por meio do voto popular, e do comissionado, que é de livre nomeação e exoneração, porque a investidura nele está condicionada à correspondência a requisitos objetivos avaliados por concurso público e, após a aprovação em estágio probatório, dá ao sujeito o direito à

estabilidade (JUSTEN FILHO, 2011). O regime jurídico, elucida Bergue (2014, p. 184), “é o conjunto de normas que regulam, essencialmente, as relações, os direitos e as obrigações do indivíduo em relação à administração pública”, que define os atributos legais específicos dos cargos.

Assim, subentende-se que, ao ser aprovado em concurso público, o servidor corresponde aos requisitos necessários ao exercício do cargo, o que é apontado, por Bergue (2014, p. 184), como “uma esfera de competências, no interior da qual o indivíduo pode movimentar-se ocupando os espaços funcionais disponíveis”. Portanto, as funções a serem desempenhadas devem corresponder àquelas previstas legalmente para este cargo ao qual ele for investido, coadunando com os objetivos institucionais, não sendo definidas pelos gestores ou pela comunidade e não podendo sua natureza ser alterada pelo risco de acarretar desvio de função, que, segundo Bergue (2014), quando se extrapolam os limites de atuação estabelecidos pelo cargo, demandando a observância das atribuições específicas.

O cargo de pedagogo, foco do presente estudo, enquadra-se entre os cargos técnico-administrativos em educação e integra, conforme o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação - PCCTAE - referente à Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a) -, o quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Recorda-se que, no âmbito da citada Lei (BRASIL, 2005a), as IFES são definidas como aquelas que tenham como finalidade o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e extensão e, de acordo com a Lei nº 9.394/ 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) -, integram o sistema federal de ensino.

O referido Plano de Carreira (BRASIL, 2005a) organiza os cargos em cinco níveis de classificação de acordo com a escolaridade exigida, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições. O cargo de pedagogo está classificado como nível E, para o qual é exigido, como nível de escolaridade mínimo, o curso de graduação em Pedagogia.

De modo geral, verifica-se que no, Artigo 8º do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (BRASIL, 2005a), são apontadas como atribuições gerais comuns a todos os cargos as que seguem:

- I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;
- II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;
- III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade no desenvolvimento das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Pondera-se que, para a realização destas atividades, conforme alínea III (BRASIL, 2005a), é preciso que sejam consideradas as atribuições específicas e os respectivos requisitos legalmente definidos. Ou seja, ao apontar as atribuições gerais dos cargos técnico-administrativos em educação - entre as quais planejar, organizar, dirigir e avaliar, que podem ser identificadas como funções da administração, como recorda Silva (2008) -, define-se a sua natureza sem perder de vista as especificidades dos cargos públicos segundo o nível de classificação e requisitos para o seu exercício.

Particularmente, as universidades públicas federais brasileiras, foco da pesquisa apresentada nesta dissertação, têm a possibilidade de ter servidores técnico-administrativos em educação ocupando o cargo de pedagogo no seu quadro de pessoal, caso haja demanda justificada, visto que este cargo consta entre os autorizados para concurso público pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, como consta no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005c), do Ministério da Educação - MEC. Este Ofício Circular (BRASIL, 2005c) apresenta a descrição dos cargos autorizados e respectivas atribuições e atividades típicas, já estabelecidas pelo Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), pois, assim como todo cargo público, estes também são definidos por lei.

A descrição de cargos determina a especificidade de cada cargo e delimita seu exercício. No caso do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação, a descrição, conforme indicado no Ofício Circular nº 015/ 2005/ CGGP/ SE/ MEC (BRASIL, 2005c), é a seguinte:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Tal descrição configura-se simultaneamente como ampla e restrita. É ampla por tratar de modo geral e superficial das possibilidades de atuação do pedagogo ocupante do cargo. Este detalhe poderia ser considerado algo positivo por não engessar o exercício do cargo, se não fosse o fato de ser também restritiva por não levar em conta outros níveis escolares como o ensino fundamental e superior e outras frentes possíveis de atuação deste profissional nas IFES.

Ainda, neste mesmo documento (BRASIL, 2005c), estão descritas as atividades consideradas típicas do referido cargo, quais sejam:

Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil.  
 Elaborar e desenvolver projetos educacionais.  
 Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional.  
 Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar.  
 Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; Participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino;  
 Executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional.  
 Participar de divulgação de atividades pedagógicas;  
 Implementar programas de tecnologia educacional;  
 Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição;  
 Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão;  
 Utilizar recursos de informática.

Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional

A descrição das atividades típicas parece esclarecer melhor sobre o exercício do cargo, propondo possibilidades de atuação. Esta descrição das atividades típicas consiste em uma lista de atividades, entre tantas que podem fazer parte do trabalho do pedagogo, indicando que, para o Pedagogo, é possível “executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional” (BRASIL, 2005c).

O ambiente organizacional é definido pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a, Artigo 5º, Alínea VI), como “área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento de pessoal”. Os ambientes organizacionais nas Instituições Federais de Ensino foram definidos pelo Ofício Circular nº.006 /2005/MEC/SE/SAA/CGGP (BRASIL, 2005b) expedido pelo Ministério da Educação (MEC) no qual consta a descrição de atividades típicas inerentes a dez ambientes organizacionais definidos. O cargo de Pedagogo enquadra-se no ambiente organizacional “Ciências Humanas, Jurídicas e Econômicas”. Complementarmente a estes aspectos definidos pela legislação, vale serem considerados aspectos, como a formação profissional no campo da Pedagogia, as práticas profissionais historicamente construídas e atribuídas ao pedagogo não docente e o contexto de atuação profissional tendo em vista a identificação de possibilidades de atuação do pedagogo técnico-administrativo em Educação no âmbito da Universidade Federal, além das citadas no documento de descrição do cargo.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, é apontado o tipo da pesquisa realizada e definidos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para coleta e análise de dados, considerados pertinentes ao problema estudado.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, apresentando um enfoque dedutivo na análise dos dados coletados e maior importância aos significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa apresenta características próprias, como aponta Merriam (2001 *apud* GODOI; BALSINI, 2006, p. 96), visto que tem

o ambiente natural como sua fonte direta de dados; a preocupação-chave é a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva dos participantes, e não do pesquisador; o pesquisador é um instrumento primário para a coleta e análise de dados; supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; focaliza processos, significados e compreensões; o produto do estudo qualitativo é ricamente descritivo.

Tendo em vista esta definição, a pesquisa que se pretende realizar pode ser caracterizada como qualitativa, porque emprega técnicas de coleta e de análise de dados pelas quais se espera alcançar resultados que tragam à tona, a partir da lógica dos sujeitos envolvidos, os significados relacionados ao fenômeno que é foco da pesquisa, não a regularidade de certas características. Tem por objetivo captar e interpretar a perspectiva dos sujeitos do contexto estudado, dados de natureza predominantemente subjetiva, e apresenta uma amostra pequena e tratamento dos dados de forma não estatística.

Na análise qualitativa, segundo Bardin (2011, p. 27), o que serve de informação “é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem [...]”, diferentemente da análise quantitativa,

em que “o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo” (BARDIN, 2011, p.26).

### 3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa está classificada, quanto aos fins e quanto aos meios, seguindo-se critérios apresentados por Vergara (2013). Desta forma, classifica-se, quanto aos fins, como aplicada e descritiva. A pesquisa aplicada é aquela que tem, segundo Vergara (2013, p. 42), finalidade prática por ser “fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos, ou não”. Classifica-se também como uma pesquisa descritiva que, como a própria denominação sugere, tem por finalidade descrever características de uma população ou fenômeno (VERGARA, 2013), por buscar, entre seus objetivos específicos, caracterizar a atuação dos pedagogos do cargo técnico-administrativo em Educação na UFSC, cuja descrição resultante é apresentada, posteriormente, pela pesquisadora no capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados.

Quanto aos meios, classifica-se como pesquisa de campo, estudo de caso, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Trata-se de uma pesquisa de campo porque a investigação foi realizada no local em que ocorre o fenômeno estudado, nesse caso, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Instituição na qual os pedagogos participantes da pesquisa atuam no cargo técnico-administrativo em educação. Tal perspectiva converge com a definição de Vergara (2013, p. 43), para qual “a pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu o fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”. Tendo a UFSC como campo de pesquisa, considerando a sua dimensão, complexidade organizacional e multiplicidade de cargos que compõem o quadro de pessoal, a pesquisadora limitou-se ao estudo e análise da efetivação dos processos de gestão de pessoas de movimentação e desenvolvimento, assim classificados por Dutra (2009), referentes aos servidores ocupantes do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação, que entraram em exercício na UFSC a partir do ano de 2008.

Por se tratar de uma pesquisa que busca a compreensão de um fenômeno, circunscrita a uma instituição apenas, nesse caso a UFSC, caracteriza-se como estudo de caso, o qual Yin (2015) considera como adequado para a explicação de um fenômeno social e relevante quando se faz necessária uma descrição sobre este fenômeno. Vergara (2013)

acrescenta, que o estudo de caso possibilita um estudo mais detalhado e o emprego de diferentes métodos de coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica, segundo Vergara (2013, p. 43), “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”, consistindo no levantamento de bibliografia relacionada ao tema pesquisado para o necessário embasamento teórico. A mesma autora (VERGARA, 2013, p. 43), também esclarece sobre a pesquisa documental, definindo-a como aquela que é efetua em documentos oriundos de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas, como registros, anais, regulamentos, ofícios, memorandos, circulares, vídeos, cartas pessoais, entre outros, que possam contribuir para a compreensão do fenômeno estudado.

O fato de a pesquisadora ser servidora da UFSC há mais de sete anos, ocupante do cargo objeto da pesquisa, por um lado, facilitou o acesso ao local, aos documentos e às pessoas que foram entrevistadas para a coleta dos dados, e, por outro, exigiu da pesquisadora um exercício de distanciamento para se garantir a imparcialidade necessária.

### 3.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO

O universo da pesquisa corresponde aos servidores ocupantes do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação ativos, que ingressaram na Universidade Federal de Santa Catarina UFSC por meio de concurso público, a partir do ano de 2008, e aos gestores dos diferentes departamentos, coordenadorias e divisões da Secretaria de Gestão de Pessoas SEGESP<sup>6</sup> desta Instituição. A informação sobre o quantitativo de pedagogos pertencentes ao quadro de pessoal da UFSC foi coletada por meio de pesquisa documental, em relatório emitido pela Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação - SETIC da UFSC. A identificação dos gestores da SEGESP/UFSC foi efetuada por meio de acesso à página oficial desta secretaria.

---

<sup>6</sup> Cabe aqui destacar que, no período de realização do projeto de pesquisa e da coleta de dados (final de 2015 até março de 2016), a unidade responsável pela gestão de pessoas na UFSC denominava-se Secretaria de Gestão de Pessoas - SEGESP. Porém, com o início da nova gestão da Instituição, em maio de 2016, passou a assumir a denominação de Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas - PRODEGESP, fato que justifica a adesão, no presente estudo, à primeira designação.

A partir do conhecimento sobre o total de pedagogos e identificação dos gestores da SEGESP/UFSC, foi formada uma amostra do tipo não probabilística, selecionada pelo critério de acessibilidade e tipicidade, com base na classificação de Vergara (2013). Assim, a escolha dos componentes da amostra decorreu do fato de os pedagogos serem os sujeitos ocupantes do cargo objeto da pesquisa e os gestores da área de gestão de pessoas da UFSC serem os responsáveis pelo setor que estabelece as políticas e ações de gestão de pessoas desta Instituição que afetam, inclusive, os ocupantes do cargo de pedagogo. Esta realidade permitiu supor que tais sujeitos teriam a disponibilidade e o conhecimento necessários para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Com isso, verifica-se que não somente a acessibilidade foi fundamental para a escolha e participação dos elementos da amostra no estudo, mas, também, o critério de tipicidade, já que são justamente eles que têm maior proximidade com a realidade do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação.

Do universo, portanto, constituiu-se a amostra com dez pedagogos ativos da UFSC e o gestor do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas – DDP/SEGESP da UFSC, de forma que correspondessem aos critérios de acessibilidade e de tipicidade e, também, ao critério de representatividade. Considerando o terceiro critério, os pedagogos da amostra foram escolhidos pelo tipo de atividades que desenvolvem na UFSC, de forma que cada um representasse as diferentes frentes de trabalho assumidas por estes profissionais. O representante dos gestores da SEGESP, no caso o diretor do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas – DDP/SEGESP, foi escolhido por ser o chefe do setor responsável pela admissão, movimentação, acompanhamento, avaliação de pessoal e de educação institucional (UFSC, 2016a), que são abarcados pelos processos de gestão de movimentação e de desenvolvimento, apontados por Dutra (2009), correspondendo às práticas de gestão de pessoas enfocadas na investigação realizada.

### 3.4 PERSPECTIVA DO ESTUDO

Quanto à temporalidade, o estudo caracteriza-se sob a perspectiva transversal. De acordo com Hair Júnior *et al.* (2005), os estudos transversais são aqueles que tratam de fornecer um panorama ou uma descrição dos elementos estudados em um determinado ponto no tempo, já que os dados são coletados em um único ponto no tempo como a pesquisa realizada.

Seguindo-se esta perspectiva, os dados necessários para a realização desta pesquisa foram coletados uma única vez, por meio de entrevista semiestruturada, pesquisa documental e bibliográfica em um período previamente determinado e previsto no cronograma do projeto de pesquisa para, posteriormente, serem analisados pela pesquisadora, apontando um panorama do fenômeno estudado nesse momento específico, tratando-se de um recorte da realidade estudada. Nestes termos, o processo de coleta de dados, sobretudo primários, iniciou-se no final de 2015, estendendo-se até início de março de 2016.

### 3.5 TÉCNICAS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados necessários para alcançar os objetivos do estudo e responder ao problema de pesquisa foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. De forma complementar, a coleta foi efetuada também por meio da pesquisa bibliográfica e documental, que forneceram subsídios relevantes para a investigação realizada.

A entrevista, segundo Vergara (2013), é um procedimento no qual o pesquisador faz perguntas oralmente a alguém e o ideal é que seja realizada com a presença física de ambos. É, portanto, um meio de aproximar pessoas (no caso da pesquisa, o entrevistador e o entrevistado) e permitir a transmissão de informações entre elas. A entrevista do tipo semiestruturada, denominada por Vergara (2013) como entrevista por pautas, é considerada pela autora, entre os tipos de entrevista, como a que possibilita alcançar maior profundidade. Neste tipo de entrevista o entrevistador questiona o entrevistado seguindo pontos pré-definidos e faz o registro por meio de gravação, caso seja autorizado pelo entrevistado, ou por meio de anotações. A escolha pela entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, adequada à pesquisa realizada e considerada como uma técnica valiosa para obtenção de informações devido à possibilidade de aprofundamento, apresenta, de acordo com Flick (2009), o desafio de se ganhar a confiança dos entrevistados e se observar o alcance das respostas (FLICK, 2009).

A pesquisadora efetuou a entrevista semiestruturada de acordo com dois roteiros elaborados por ela, sendo que um deles contém perguntas destinadas aos pedagogos (Apêndice A - Roteiro de entrevista com os pedagogos da UFSC), e, o outro, apresenta perguntas elaboradas para o gestor entrevistado (Apêndice B - Roteiro de entrevista com o gestor da SEGESP/ UFSC), ambos elaborados a partir das categorias de

análise dispostas no Quadro 1 - Objetivos específicos e respectivas categorias e fatores de análise, a seguir.

Quadro 1 - Objetivos específicos e respectivas categorias e fatores de análise

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorias de análise</b>	<b>Fatores de análise</b>	<b>Instrumento de coleta de dados</b>
a) caracterizar a atuação dos pedagogos técnico-administrativos em educação na UFSC;	- Identificação do perfil dos pedagogos técnico-administrativos em Educação	- Dados pessoais - Formação - Experiência profissional	-Entrevista semiestruturada (pedagogos e gestor) - Pesquisa documental
	- Caracterização da atuação	- Descrição do cargo - Atividades desenvolvidas pelos ocupantes do cargo, na perspectiva do pedagogo	
b) apontar limites e possibilidades da gestão de pessoas referente aos servidores do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação na UFSC;	Limites e possibilidades da gestão de pessoas referente aos servidores do cargo de Pedagogo na UFSC	Limites e possibilidades da gestão de pessoas referente aos servidores do cargo de Pedagogo na UFSC, no que tange à alocação, remoção, redistribuição, avaliação e desenvolvimento.	-Entrevista semiestruturada (pedagogo, gestor da SEGESP)  - Pesquisa documental
c) propor alternativas de ação voltadas ao aprimoramento da gestão de pessoas na UFSC no que se refere aos servidores do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação, que possam contribuir para a potencialização da atuação destes profissionais.	Não se aplica	Não se aplica	Resultante da análise dos dados obtidos para os objetivos (a) e (b).

Fonte: Elaborado pela autora.

Na pesquisa bibliográfica foram utilizadas, entre outras, as seguintes obras:

- a) Administração Pública: Justen Filho (2011), Matias-Pereira (2010; 2012), Denhardt (2012), Bergue (2014) entre outros;
- b) Universidade, gestão universitária e sobre Administração: Fávero (2006), Souza (2010), Chauí (2001; 2003), Santos (2011), Hall (2004), Schein (2009);
- c) Gestão de pessoas: Grillo (2001), Dutra (2009),
- d) Pedagogia: Libâneo (2010), Franco (2011), Pimenta (2011)

Na pesquisa documental, destaca-se a Lei nº 11.091/2005 (BRASIL, 2005a), que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005c), que encaminha anexa descrição dos cargos técnico-administrativos em Educação, e o Decreto nº 5.707/2006 (BRASIL, 2006a), que Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Já, as perguntas que compõem os dois roteiros de entrevista, elaborados pela pesquisadora a partir das categorias de análise explicitadas no Quadro 1 (Objetivos específicos e respectivas categorias e fatores de análise), são mostradas no Quadro 2 (Objetivos específicos, sujeitos da pesquisa e perguntas da entrevista).

Quadro 2 - Objetivos específicos, sujeitos da pesquisa e perguntas da entrevista

(continua)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUJEITOS DA PESQUISA	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
Identificação dos entrevistados	Pedagogo (Apêndice A)	1. Informe os seguintes dados: nome, idade, sexo, naturalidade, ano de formação na graduação, instituição formadora, ano de conclusão, configuração do currículo do curso de Pedagogia que cursou, se tem ou não pós-graduação ou se pretende fazer, experiências profissionais anteriores ao ingresso na UFSC.
	Gestor (Apêndice B)	1. Informe, por favor, sua idade, formação profissional, tempo de trabalho na UFSC, cargo que ocupa, tempo no cargo de gestor da SEGESP/ UFSC, se já atuou em outros setores e ou se já desenvolveu atividades similares com as desenvolvidas no setor atual, se já foi gestor em outros setores da UFSC.
a) caracterizar a atuação dos pedagogos técnico-administrativos em educação na UFSC;	Pedagogo (Apêndice A)	2. Já atuou em outros setores e atividades na UFSC? Já teve função gratificada? Realiza mais alguma atividade profissional?
		3. Em relação ao setor em que atua, quais as finalidades, público que atende? De qual carreira e cargo é o seu chefe imediato?
		4. O setor em que atua pode ser considerado como unidade administrativa, de ensino, de pesquisa ou de extensão?
		5. Há mais pedagogos atuando no mesmo setor que você? Há servidores ocupantes de outros cargos? Algum deles realiza atividades similares as que você realiza?
		6. Você conhece a descrição do cargo que ocupa? Como você analisa este documento como referência para entender as atribuições e as atividades que os pedagogos técnico-administrativos podem desenvolver na UFSC?

Quadro 2 – Objetivos específicos, sujeitos da pesquisa e perguntas da entrevista

(continuação)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUJEITOS DA PESQUISA	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
a) caracterizar a atuação dos pedagogos técnico-administrativos em educação na UFSC;	Pedagogo (Apêndice A)	7. Tomando como referência a descrição do cargo, como você definiria, de modo geral, as atribuições dos pedagogo técnico-administrativos em Educação?
		8. Quais atividades você desenvolve? Você mudaria algo em sua atuação?
		9. As atividades que desenvolve estão mais próximas do administrativo ou mais próximas do educacional?
		10. Qual a relação das atividades que você desenvolve e as atividades inerentes ao cargo que ocupa?
		11. Quais setores você considera que os pedagogos técnico-administrativos em Educação podem atuar na UFSC e quais atividades podem desenvolver?
		12. Qual a sua participação em atividades de pesquisa, extensão, comissões e instâncias deliberativas na UFSC?
		13. Qual a sua participação em atividades de pesquisa, extensão, comissões e instâncias deliberativas na UFSC?
		14. Como você se sente atuando no cargo de pedagogo na UFSC?
		15. Como você avalia a atuação do pedagogo na UFSC no que diz respeito a sua contribuição para a Instituição e para a Educação?
	Gestor (Apêndice B)	2. Como você analisa a descrição do cargo de pedagogo como referência para entender as atribuições e atividades possíveis de este profissional desenvolver na UFSC?
		3. Como você avalia a alocação dos pedagogos nos setores em que se encontram atualmente?

Quadro 2 – Objetivos específicos, sujeitos da pesquisa e perguntas da entrevista

(continuação)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUJEITOS DA PESQUISA	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
a) caracterizar a atuação dos pedagogos técnico-administrativos em educação na UFSC;	Gestor (Apêndice B)	4. Qual o entendimento por parte da SEGESP sobre a descrição do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação e como são definidas as atividades que os ocupantes deste cargo devem desenvolver na UFSC?
		5. Em quais parâmetros os gestores dos diferentes setores da UFSC se amparam para coordenarem as atividades a serem desenvolvidas pelos ocupantes dos diferentes cargos técnico-administrativos em educação subordinados a eles?
		6. Quais atividades você considera que os pedagogos técnico administrativos em educação podem desenvolver na UFSC?
		7. Como você avalia a atuação do pedagogo na UFSC no que diz respeito a sua contribuição para a Instituição e para a educação?
b) apontar limites e possibilidades da gestão de pessoas referente aos servidores do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação na UFSC;	Pedagogo (Apêndice A)	16. Qual a sua percepção sobre a gestão de pessoas (setor de gestão de pessoas e o seu chefe) na UFSC em relação aos ocupantes do cargo de Pedagogo no que se refere aos subprocessos de movimentação (alocação, remoção e redistribuição), à avaliação e ao desenvolvimento?
		17. Como é a relação entre os pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC? Você identifica ações de gestão de pessoas que viabilizem esta inter-relação na UFSC?
		18. Como você compreende as expectativas internas em relação ao seu trabalho na UFSC?

Quadro 2 – Objetivos específicos, sujeitos da pesquisa e perguntas da entrevista

(continuação)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUJEITOS DA PESQUISA	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
b) apontar limites e possibilidades da gestão de pessoas referente aos servidores do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação na UFSC;	Pedagogo (Apêndice A)	19. Como o gestor ao qual você está subordinado compreende as atribuições do cargo de pedagogo e as atividades que este profissional pode desenvolver na UFSC?
		20. Aponte os limites e as possibilidades tanto da gestão de pessoas em relação ao cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação quanto da atuação deste profissional na UFSC.
	Gestor (Apêndice B)	1. Qual é a finalidade da SEGESP na UFSC?
		2. De que forma a SEGESP obtém as informações necessárias para a efetivação da gestão de pessoas na UFSC?
		3. Como está estabelecida a relação da SEGESP com os gestores dos diferentes setores da UFSC?
		4. Como é realizado o redimensionamento na UFSC?
		5. Quais fatores têm motivado o ingresso de pedagogos na UFSC?
		6. Como são definidas as atividades correspondentes aos diferentes cargos do quadro de pessoal no contexto da UFSC? Como a descrição do cargo contribui para a definição das atividades a serem realizadas pelo ocupante do cargo de pedagogo?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUJEITOS DA PESQUISA	PERGUNTAS DA ENTREVISTA
b) apontar limites e possibilidades da gestão de pessoas referente aos servidores do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação na UFSC;	Gestor (Apêndice B)	7. Como vem sendo efetuada a lotação, alocação, avaliação e desenvolvimento dos pedagogos na UFSC?
		8. A SEGESP efetua a identificação de setores que seriam potenciais para a atuação dos servidores, considerando os diferentes tipos de cargo? Cite alguns dos setores identificados para a atuação do pedagogo. Caso não esteja definido, quais setores você considera que os pedagogos podem atuar?
		9. Como você compreende as expectativas internas em relação ao trabalho do pedagogo técnico-administrativo em Educação na UFSC?
		10. Aponte os limites e as possibilidades da gestão de pessoas relativa ao cargo de pedagogo na UFSC.
c) propor alternativas de ação voltadas ao aprimoramento da gestão de pessoas na UFSC referente aos servidores do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação, que possam contribuir para a potencialização da atuação destes profissionais.	Pedagogo (Apêndice A)	21. Quais propostas você apresenta para potencializar tanto a gestão de pessoas na UFSC no que se refere aos pedagogos técnico-administrativo em Educação, quanto a atuação destes profissionais?
	Gestor (Apêndice B)	11. Quais propostas você tem para potencializar tanto a gestão de pessoas referente aos pedagogos técnico-administrativos em Educação quanto a atuação destes profissionais na UFSC?

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas, realizadas entre dezembro de 2015 e março de 2016, foram iniciadas sempre após a pesquisadora prestar os esclarecimentos necessários aos entrevistados e estes lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), por meio do qual autorizavam a gravação em áudio das entrevistas, bem como para a transcrição e utilização dos dados coletados para análise e publicação dos resultados. Seguindo princípios éticos, foi garantido o direito dos entrevistados ao conhecimento prévio sobre o objetivo da pesquisa, à livre escolha de participação, ao sigilo das informações fornecidas e à garantia do anonimato. Para preservar a identidade dos entrevistados, no capítulo 4 intitulado Apresentação e Análise dos Dados, no qual foi efetuada a apresentação e análise dos dados coletados, a pesquisadora refere-se aos pedagogos entrevistados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10, cuja numeração foi definida pela ordem em que foram entrevistados, e o Diretor do DDP/SEGESP entrevistado foi identificado como Gestor.

Os dados coletados por meio das entrevistas, por se constituírem em mensagens textuais, após organizados e, posteriormente, interpretados, foram tratados de forma não estatística por meio da análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 24), a análise de conteúdo é

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

De acordo com a Bardin (2011), a análise de conteúdo busca o rigor e a descoberta, a compreensão para além dos significados imediatos das mensagens, para o qual pressupõe a execução de três etapas, quais sejam:

- a) fase de pré-análise dos dados coletados;
- b) fase de exploração do material;
- c) Fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Estas etapas constituíram o processo pelo qual os dados coletados nessa pesquisa foram tratados. A escolha desse método de análise dos dados coletados pautou-se na necessidade de uma coerência com a

abordagem da pesquisa, demandando que fossem tratados qualitativamente. Assinala-se que, neste estudo, fez a opção pela análise e interpretação dos significados contidos no conteúdo das respostas dos informantes, sem haver preocupação, ou interesse, em produzir índices quantitativos. Sobre o assunto, afirma Bardin (2011, p. 44) que a “intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Na sequência, a autora (BARDIN, 2011, p. 48) continua ratificando esta perspectiva, ao entender que pertencem ao domínio da análise de conteúdo “todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação [...]”.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram transcritos pela própria pesquisadora, cujo processo pode ser considerado como uma análise inicial, por ter possibilitado à pesquisadora ouvir a gravação das entrevistas e ouvir novamente quando necessário, atentando-se tanto ao que foi dito quanto à forma que foi dito, ou seja, à forma como os entrevistados se expressaram, considerando riso, silêncio, ironia, e outras expressões, que foram registradas graficamente, o que contribuiu para a interpretação da significação das respostas.

Após a transcrição, os dados foram organizados em um quadro no qual as respostas foram agrupadas por pergunta, que, por sua vez, estavam agrupadas por categorias de análise. A interpretação e inferência dos dados coletados por meio das entrevistas, da pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, foi efetuada de acordo com os fatores de análise, apontados no Quadro 1 - Objetivos específicos e respectivas categorias e fatores de análise.

Faz-se necessário, ainda, esclarecer que, com esta pesquisa, não se pretendeu focar os pontos negativos da gestão de pessoas na UFSC de modo a detectar desvios de função ou inaptidão gerencial. A intenção é de compreender como vem se constituindo a gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentam-se uma descrição do campo de estudo, a Universidade Federal de Santa Catarina, e os resultados da pesquisa que foram originados do processo de análise dos dados coletados. A coleta, como já explicitado, ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental, efetuadas para atender os objetivos específicos e, portanto, respeitando as categorias de análise e respectivos fatores de análise (Quadro 1 - Objetivos específicos e respectivas categorias e fatores de análise). A análise, por seu turno, leva em consideração os referenciais teóricos tratados no capítulo 2 (de Fundamentação Teórica).

Diante desta perspectiva, as seções que seguem encontram-se organizadas na mesma ordem em que foram definidos os objetivos específicos (Quadro 1 - Objetivos específicos e respectivas categorias e fatores de análise e Quadro 2 - Objetivos específicos, sujeitos da pesquisa e perguntas da entrevista), posto que se dedicam a respondê-los.

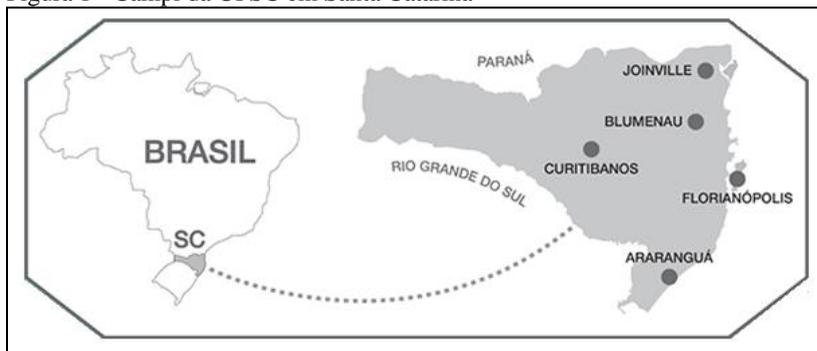
### 4.1 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campo da pesquisa realizada, é uma instituição de Ensino Superior e pesquisa vinculada ao Ministério da Educação – MEC como autarquia de regime especial, a qual foi atribuída autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar desde sua criação pela Lei nº 3.849 de 1960, (UFSC, 2011). Desde o princípio, esta instituição tem como sede o *campus* Universitário Professor João David Ferreira Lima, localizado no município de Florianópolis, Santa Catarina, no qual se encontram os órgãos deliberativos centrais e os órgãos executivos centrais, por meio dos quais é efetuada administração universitária superior (UFSC, 2011).

Antes constituída somente pelo *Campus* Florianópolis, a UFSC passou a ser uma Universidade *multicampi*, pois, com vistas a alcançar a interiorização para outras regiões de Santa Catarina, foram criados e instalados, em 2009, os *campi* Araranguá, Curitibanos e Joinville e, em 2013, o *campus* Blumenau, implantados com recursos advindos do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras - REUNI, estratégia importante para o ensino superior público em Santa Catarina que possibilitou a oferta de

novos cursos presenciais e vagas e a ampliação de vagas em cursos já implantados (2015a). A Figura 1 - *Campi* da UFSC em Santa Catarina mostra a localização dos cinco *campi* da UFSC (2015a).

Figura 1 - Campi da UFSC em Santa Catarina



Fonte: Adaptado de UFSC (2016b).

A gestão das Unidades Universitárias (Centros) dos campi é efetuada pelo Conselho da Unidade, Departamentos e Diretoria (UFSC, 2011).

O *Campus* Araranguá foi o primeiro constituído fora do município de Florianópolis. Está localizado no município Araranguá e conta com duas Unidades: a Unidade Mato Alto e a Unidade Jardim das Avenidas, situadas nos bairros Mato Alto e Jardim das Avenidas, respectivamente (UFSC, 2016c). Neste *campus* (UFSC, 2016c), são ofertados quatro cursos de graduação e quatro cursos de pós-graduação. A estrutura física do referido *campus* conta com Biblioteca, Setor de Assistência Estudantil, Secretaria Acadêmica, Secretaria Administrativa, Setor de Tecnologia da Informação (UFSC, 2016c).

No *Campus* Curitibanos (UFSC, 2016d), são ofertados quatro cursos de graduação, um curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ecossistemas Agrícolas e Naturais e possui cerca de 11 núcleos e grupos de pesquisa. Neste *campus* (UFSC, 2016d), estão disponíveis, para a comunidade universitária, os Laboratórios de Informática, de Química, de Biologia e o de Geomática, três laboratórios multiuso, sala de videoconferência, Biblioteca, Biblioteca Setorial, Setor Agropecuário e Restaurante Universitário. Neste contexto, cabe destacar que o atendimento ao servidor é prestado pelo “Setor de atendimento aos professores do campus de Curitibanos”, de acordo com a página oficial da Unidade, que está restrito aos docentes, e

o atendimento aos estudantes inclui ações de assistência estudantil e as de apoio pedagógico (UFSC, 2016d).

O *Campus* Joinville é constituído pelo Centro de Engenharias da Mobilidade (CEM) voltado ao ensino, pesquisa e extensão, que se destina à formação de profissionais, meio de um conjunto de cursos de graduação, com foco no desenvolvimento de sistemas técnicos no campo veicular e em estudos relacionados à resolução de problemas de infraestrutura, operação e manutenção de sistemas de transporte, (UFSC, 2016e). Nesta Unidade também são ofertados dois cursos de pós-graduação: Especialização em Ciência e Tecnologia e o Mestrado em Engenharia e Ciências Mecânicas. Assinala-se, ainda, que tal *campus* (UFSC, 2016e) está localizado provisoriamente no bairro Santo Antônio em uma área alugada distribuída em três prédios (blocos A, B e C), onde se encontram a diretoria e secretarias, salas para professores, biblioteca, três auditórios, salas de aula, dois laboratórios de informática, uma sala de desenho, laboratórios de ensino e um restaurante universitário.

Já, o *Campus* Blumenau (UFSC, 2016f) está fisicamente dividido em duas subunidades, que são:

- a) a Sede Administrativa;
- b) a Sede Acadêmica, na qual se encontram a Biblioteca da Unidade e, também, as salas de aula, localizadas em bairros diferentes no município de Blumenau;

Verifica-se, também, que os cursos de graduação presenciais estão vinculados a dois departamentos de ensino (UFSC, 2016f), quais sejam:

- a) o Departamento de Engenharias, que oferece disciplinas dos cursos de Engenharia de Automação, Engenharia de Materiais e Engenharia Têxtil; e
- b) o Departamento das Licenciaturas, que oferece os cursos de licenciatura em Matemática e o de Licenciatura em Química.

Em termos de pós-graduação, a Unidade (UFSC, 2016f) oferece o curso de Mestrado Profissional no Ensino de Física por meio de Polos independentes no *Campus* Blumenau, bem como no *Campus* Florianópolis e no *Campus* Araranguá, localizados no Estado de Santa Catarina.

Finalmente, o *Campus* Florianópolis, sede da UFSC, possui estrutura física formada por pró-reitorias, secretarias, órgãos

deliberativos centrais, centros de ensino, órgãos suplementares, Fazenda Experimental da rressacada (UFSC, 2015a). Os onze Centros de Ensino da UFSC (2015a), localizados na sede compreendem Departamentos de Ensino, Coordenadorias de Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, são os seguintes: Centros de Ciências Agrárias, Centro de Ciências Biológicas, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências Jurídicas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Comunicação e Expressão, Centro de Desportos, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro Socioeconômico e Centro Tecnológico.

Estão localizados também no *campus* sede o Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI e do Colégio de Aplicação - CA, vinculados ao Centro de Ciências da Educação, atuam no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e médio) e realizam atividades de pesquisa e extensão, como também constituem-se como campo de estágio supervisionado e de pesquisa para alunos e professores da UFSC e de outras instituições públicas (UFSC, 2015a).

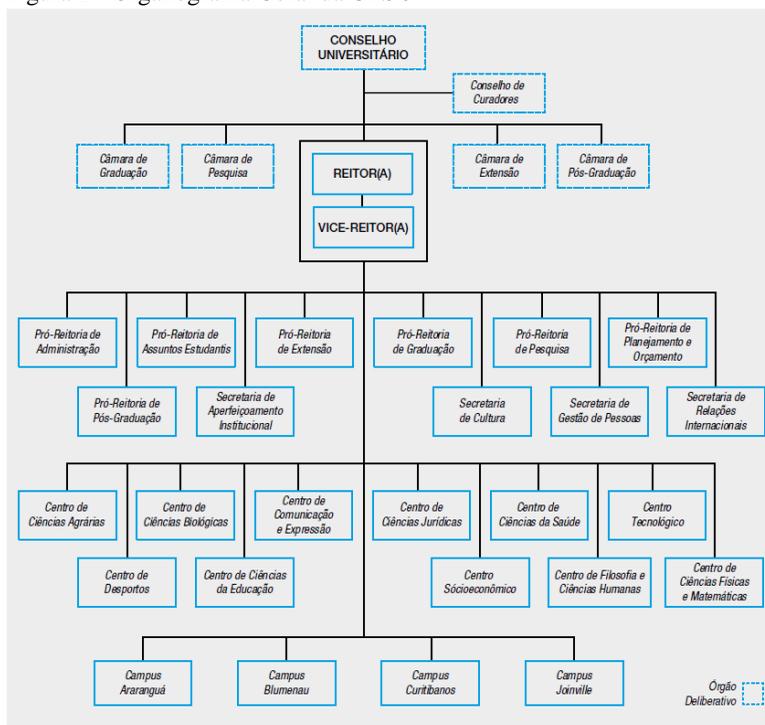
A este *campus* estão integrados, ainda, os seguintes órgãos suplementares, de natureza técnico-administrativa, cultural, recreativa e de assistência ao estudante (UFSC, 2015a):

- a) Biblioteca Universitária;
- b) Biotério Central;
- c) Editora Universitária;
- d) Hospital Universitário Prof. Polydoro Ernani de São Thiago;
- e) Museu de Arqueologia e Etnologia Prof. Oswaldo Rodrigues Cabral;
- f) Restaurante Universitário; e
- g) Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC).

A UFSC iniciou sua atuação no ensino a distância em 1995 com o Laboratório de Ensino a Distância (LED), ofertando diversos cursos de aperfeiçoamento por meio de projetos de extensão. O envolvimento de diversos grupos em ações de educação à distância na UFSC pelo Projeto Universidade Aberta do Brasil - UAB viabilizou a oferta de cursos de extensão, graduação e especialização em vários polos do território nacional (UFSC, 2015f).

A Figura 2 (Estrutura Organizacional da Administração da UFSC) apresenta como a administração da UFSC está estruturalmente organizada.

Figura 2 - Organograma Geral da UFSC



Fonte: UFSC (2015a).

De acordo com dados divulgados pelo Departamento de Planejamento e de Gestão da Informação - DPGI (UFSC, 2016c), em 2015, eram ofertados, pela UFSC sede Florianópolis, mais de cem cursos de graduação presenciais, 13 cursos de graduação à distância e 209 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico, residência médica, mestrado profissional e doutorado) e *lato sensu* (especialização). Assinala-se, igualmente, que, na sede da UFSC (2015a), estão instituídos, aproximadamente, 600 grupos de pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Neste mesmo *campus* estão concentrados o maior número de técnico-administrativos em educação e docentes do Ensino Superior da UFSC, onde também atuam docentes da Educação Básica (UFSC, 2016c). Ressalta-se que, em decorrência da extinção de alguns cargos de carreira pelo Governo Federal, é crescente o número de trabalhadores

terceirizados que atuam na UFSC, prestando serviços, principalmente, de limpeza, de portaria, de vigilância, de manutenção, apoio ao Restaurante Universitário, vigilância (UFSC, 2015a).

O Quadro 3 (Corpo funcional, corpo discente e cursos de Ensino Superior em 2015) apresenta o detalhamento dos dados referentes ao corpo funcional e ao corpo discente dos cinco *campi* da UFSC, bem como dos dados referentes aos cursos de Ensino Superior.

Quadro 3 - Corpo funcional, corpo discente e cursos de Ensino Superior em 2015

Campus	Corpo funcional (efetivos)			Corpo discente				Cursos de Ensino Superior		
	Docentes		TAEs	Ed. Bás.	Graduação		Pós-grad.	Graduação		Pós-grad.
	Ed. Bás.	Ed. Sup.			Pres.	EaD		Pres.	EaD	
Araranguá	-----	69	29	-	1065	----	25	4	-----	3
Blumenau	-----	63	27	-	518	----	-	5	-----	-
Curitibanos	-----	59	38	-	875	----	-	4	-----	-
Florianópolis	113	2 117	3091	1155	23179	----	15973	114	13	209
Joinville	-----	90	32	-	1519	----	20	8	-----	1
Total	113	2398	3217	1155	27156	1586	16354	135	13	213
Total	5615			46251				348		

Fonte: Adaptado de UFSC (2016c).

O enquadramento dos cargos ocupados pelo corpo funcional da UFSC, tanto servidores docentes quanto servidores técnico-administrativos em Educação, inicialmente seguia a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo - Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960 (BRASIL, 1960) -, substituída, por meio do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987 (BRASIL, 1987), pelo Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE, que abrangia todas as Instituições Federais de Ensino, inclusive as universidades federais, referindo-se aos servidores docentes e aos técnico-administrativos em Educação.

Em decorrência da tendência de criação de carreiras de atividades específicas, resultante das tentativas fracassadas de se instituir um sistema geral de carreiras da administração pública federal, foram criados o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação - PCCTAE (Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005) - e o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (Lei 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012), em vigência durante a realização desta pesquisa (BRASIL, 2005a; 2012).

O PCCTAE, plano de carreira no qual se enquadra o cargo de pedagogo, foco da pesquisa realizada, subdivide os cargos em cinco

níveis, representados pelas letras A, B, C, D e E, de acordo com o nível de escolaridade mínimo exigido para a investidura (BRASIL, 2005). Nesta mesma perspectiva, destaca-se que o número de servidores técnico-administrativos em Educação da UFSC, em 2015, por nível da carreira é apresentado no Quadro 4 (Quantitativo de servidores Técnico-administrativos em Educação, por nível de classificação em 2015).

Quadro 4 - Quantitativo de servidores Técnico-administrativos em Educação, por nível de classificação em 2015

<i>Campus</i>	A – B	C – D	E	Total
	(Apoio)	(Médio)	(Superior)	
Araranguá	-	22	7	29
Blumenau	-	20	7	27
Curitibanos	1	26	11	38
Florianópolis	151	1875	1065	3091
Joinville	-	20	12	32
Total	152	1963	1102	3217

Fonte: Adaptado de UFSC (2016c).

A partir do quadro 4 (Quantitativo de servidores Técnico-administrativos em Educação, por nível de classificação em 2015), pode-se observar que a maioria (1963) dos servidores da carreira dos Técnico-administrativos em Educação da UFSC concentra-se na atualidade no nível C e D, com Ensino Médio completo como escolaridade mínima, no entanto, o número de servidores desta carreira ocupantes de cargos de nível Superior é bastante expressivo e sua atuação não mais se restringe ao *Campus* sede, em Florianópolis. Inclusive, registra-se que, em 2015, ocorreu a elevação do número de servidores Técnico-administrativos em Educação do nível de classificação E, cuja escolaridade mínima é o nível Superior, quando comparado ao número registrado em 2006<sup>7</sup>, que era de 796 servidores neste nível de classificação. (UFSC, 2015d).

A missão da UFSC é

---

<sup>7</sup> O número de servidores técnico-administrativos em educação do nível de classificação E refere-se ao ano de 2006 por ser o registro mais antigo publicado pelo Departamento de Planejamento e Gestão da Informação da UFSC.

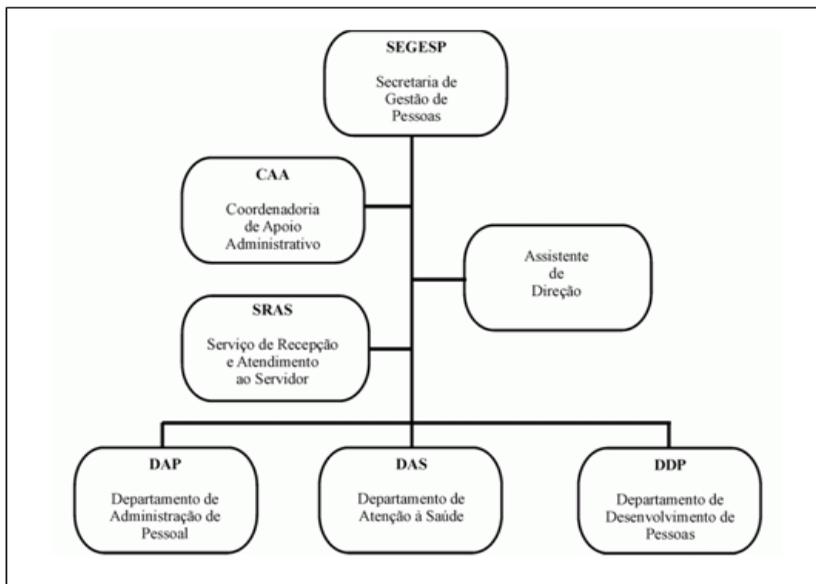
produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida (UFSC, 2015a, p. 22).

Ademais, a sua visão é a de “ser uma universidade de excelência e inclusiva” (UFSC, 2015a, p. 22), que busca “afirmar-se, cada vez mais, como um centro de excelência acadêmica nos cenários regional, nacional e internacional, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e democrática e para a defesa da qualidade da vida” (UFSC, 2015a, p. 22), cujos valores em que se baseia a conduzem como uma instituição acadêmica e de qualidade, inovadora, atuante, inclusiva, internacionalizada, livre e responsável, autônoma, democrática e plural, bem administrada e planejada, transparente e ética (UFSC, 2015a, p. 22).

O Projeto Pedagógico Institucional, principal parte do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC 2015-2019 (UFSC, 2015a), estabelece como fundamento da prática acadêmica, com objetivo de alcançar a excelência, a formação do ser humano com ênfase no conhecimento teórico, habilidades científico-tecnológicas, autonomia intelectual e pessoal, compreensão profissional, ética e social, capacidade de comunicação e com atitude propositiva em relação ao desenvolvimento social e econômico do País.

Vale lembrar que a trajetória da Instituição é marcada pela dedicação à formação do ser humano, em constante ampliação e aprofundamento de sua atuação do ensino básico à pós-graduação, com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFSC, 2015a). Nestes termos, para o alcance da sua missão, a UFSC conta com uma variedade de órgãos, já apresentados na Figura 2 (Organograma Geral da UFSC), entre eles, a Secretaria de Gestão de Pessoas (SEGESP), que está centralizada e localizada na sede, no prédio da Reitoria I, estando hierarquicamente estruturada conforme organograma mostrado na Figura 3 (Organograma da SEGESP/UFSC).

Figura 3 - Organograma da SEGESP/UFSC



Fonte: UFSC (2015d).

A SEGESP tem como missão “Desenvolver ações com vistas ao gerenciamento de processos na área de desenvolvimento humano e social, destinadas à melhoria do nível de qualidade de vida no trabalho dos servidores docentes e técnico-administrativos em educação” (UFSC, 2015e) e tem como atribuições (UFSC, 2015f):

- a) promover articulação com os setores que atuam em áreas afins, buscando a interdisciplinaridade na promoção do melhor nível de qualidade de vida no trabalho;
- b) Articular ações continuadas com as comissões de representação das categorias, docentes e técnico-administrativos em educação, almejando a melhoria da política de pessoal na UFSC; e
- c) coordenar e acompanhar o desenvolvimento de ações de desenvolvimento das políticas de potencialização de pessoas, Administração e gerenciamento da vida funcional dos servidores, desenvolvimento de políticas de promoção social e à saúde.

Como pode ser observado na Figura 3 - Organograma da SEGESP/UFSC, a SEGESP abarca, como suas respectivas subdivisões, a Coordenadoria de Apoio Administrativo (CAA), a Assistência de Direção, o Serviço de Recepção e Atendimento ao Servidor (SRAS), o Departamento de Administração de Pessoal (DAP), o Departamento de Atenção à Saúde (DAS) e o Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP). Esta última unidade – DDP – é foco de atenção do presente estudo, justamente por ser responsável pela admissão, movimentação, acompanhamento, avaliação de pessoal e pela educação institucional (UFSC, 2016a), ou seja, é a unidade que decide sobre a destinação do servidor na Instituição, assim como daquele que ocupa o cargo de pedagogo.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS NA UFSC

O ingresso de pedagogos da carreira dos técnico-administrativos em Educação por meio de concurso público na UFSC (2016g) é recente, pois, o primeiro concurso público da UFSC a contemplar este cargo foi o regulado pelo Edital nº 018/DDPP/2008, de 25 de março de 2008, por meio do qual ingressaram cinco pedagogos. Em concursos posteriores, regulados pelo Edital nº 035/DDPP/2012, Edital nº 172/DDP/2014, e por redistribuição, ingressaram mais pedagogos, totalizando, em 2015, o número de vinte e um pedagogos, que entraram em exercício na UFSC a partir de agosto de 2008, sendo que o último (durante o período de realização da pesquisa) foi em fevereiro de 2015 (UFSC, 2016g). Vinte destes profissionais atuam no *Campus* sede, no município de Florianópolis, e apenas um deles atua no *Campus* Blumenau. A idade destes profissionais varia entre 27 e 53 anos, sendo apenas um deles do sexo masculino (UFSC, 2015c).

Destaca-se que, do total de pedagogos da UFSC, dez compuseram a amostra e foram entrevistados pela pesquisadora que faz referência a eles, ao longo deste capítulo, pelo uso dos códigos P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10, cuja numeração foi definida pela ordem em que foram entrevistados, visando a preservar a identidade dos respondentes.

Para o alcance do objetivo específico (Quadro 1 - Objetivos específicos e respectivas categorias e fatores de análise) de caracterizar a atuação dos pedagogos técnico-administrativos em educação na UFSC, faz-se necessária uma prévia caracterização do total de pedagogos da UFSC e, para a contextualização das respostas concedidas, uma

descrição mais aprofundada das características dos componentes da amostra.

Nestes termos, ressalta-se que a nomenclatura do cargo foco da pesquisa é Pedagogo/área, conforme estabelecido por Lei em relação aos cargos da carreira dos técnico-administrativos em educação (BRASIL, 2012), o que possibilita a realização de concurso para diferentes áreas de formação profissional, apesar de haver uma descrição comum dos cargos a todas as áreas, independentemente de suas especificidades. Na UFSC, em dezembro de 2015, atuavam pedagogos técnico-administrativos das áreas de Educação Especial, Educação Infantil, Orientação Educacional e da área denominada “Educacional”, referindo-se a uma atuação profissional generalista. A amostra da pesquisa contempla componentes das quatro áreas relacionadas ao cargo de pedagogo atuante na UFSC, com variação de idade e de gênero coincidente com número total daqueles que ingressaram a partir de 2008.

Acerca da origem, dentre aqueles entrevistados, apenas um deles é natural do município onde atua profissionalmente, sendo que seis deles graduaram-se em Pedagogia pela UFSC e quatro por universidades públicas estaduais diferentes. A conclusão do curso de graduação em Pedagogia pelos componentes da amostra ocorreu entre os anos de 1984 e 2014, compreendendo um período de trinta anos. Tal período pode ser considerado curto, quando observado o percurso histórico de constituição da profissão do pedagogo no Brasil, apesar de, concomitantemente, corresponder a um momento relevante da história da educação brasileira, quando houve a retomada das discussões sobre essa formação, culminando em novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia no Brasil (LIBÂNEO, 2010; BRASIL, 2006b).

O reflexo deste período de discussões e mudanças curriculares pode ser observado pelas configurações do currículo dos cursos de Pedagogia cursados pelos pedagogos entrevistados. Dos pedagogos entrevistados, seis cursaram a graduação em Pedagogia na UFSC, sendo que dois deles tiveram a formação de acordo com uma matriz curricular baseada nas diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 02/1969 - que visava à formação de professores para atuarem no ensino normal e para as séries iniciais do 1º grau e a formação de especialistas para atuação no âmbito escolar por meio de habilitações (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). Estes pedagogos descrevem, de forma imprecisa, como o curso se configurava. Os entrevistados P2 e P6 relatam, por exemplo, que a

habilitação já era escolhida no vestibular e que, nos dois primeiros anos, o curso oferecia disciplinas básicas e que não habilitava para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, segundo P2, o curso oferecia sete habilitações: pré-escolar, supervisão, administração, magistério, orientação, educação especial para deficiência mental e deficiência auditiva.

Observa-se, igualmente, que quatro deles cursaram a graduação em Pedagogia na UFSC, com a matriz curricular anterior a 2009, já que, neste período, conforme relata P5,

o currículo do curso de Pedagogia da UFSC ainda tinha as habilitações, era o currículo antigo. Eram mais ou menos dois anos de fundamentos, um ano voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental e um ano voltado à habilitação escolhida.

As habilitações ofertadas na época a que se refere P5 diz respeito às habilitações em Educação Infantil, em Docência das Disciplinas Pedagógicas da Escola Normal, em Educação Especial, em Supervisão Escolar e em Orientação Educacional, todas contempladas no currículo de 1995/1. Os entrevistados P3, P4 e P10 relatam que a sua formação profissional como pedagogo foi mais generalista, abrangendo a licenciatura para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e especialidades que antes eram opções entre as habilitações oferecidas, como Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Educação Especial, sendo que um deles (P3) citou que a sua formação também incluía a gestão escolar.

De modo geral, na UFSC, a continuidade da qualificação profissional por meio da pós-graduação é um percurso pelo qual alguns dos pedagogos entrevistados já percorreram e outros desejam percorrer. De acordo com relatório (UFSC, 2016h) sobre a última certificação apresentada pelos vinte e um pedagogos técnico-administrativos da UFSC (que ingressaram a partir de 2008) para solicitar Incentivo à Qualificação, constata-se que nove deles conquistaram o título de especialista e sete de mestres, revelando que a escolaridade da maioria destes profissionais é superior à exigida para a investidura no cargo que ocupam, o que, de fato, é bastante positivo para a instituição.

Com as informações concedidas por meio das entrevistas, foi possível conhecer a escolaridade dos pedagogos da amostra, identificando-se que seis deles possuem especialização, sendo cinco na

área da Educação e um em Gestão pública. Inclusive, um destes pedagogos no momento da entrevista estava cursando uma segunda especialização. Possuem o título de mestre quatro dos entrevistados, sendo que dois fazem parte do total que possui especialização e, dentre os pedagogos que ainda não tem esta titulação, um deles estava cursando mestrado no momento da entrevista e quatro explicitaram a pretensão de fazê-lo.

A obtenção do título de doutor é atualmente almejado por cinco dentre os pedagogos da amostra, visando ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas à Educação. Para um deles, a possibilidade tornou-se real com a aprovação em um programa de pós-graduação. Para um dos pedagogos com titulação de mestre, cursar o doutorado não estava entre seus objetivos em curto prazo. Por outro lado, um dos pedagogos que ainda não possuía a titulação de mestre relatou a perspectiva de ingressar no mestrado e dar continuidade às atividades de pesquisa no doutorado em um futuro próximo, com tema diretamente relacionado à sua atuação na UFSC, caso o seu contexto de trabalho permaneça o mesmo.

É importante ressaltar que a qualificação profissional atual dos pedagogos (ou a que desejam alcançar) da amostra, em todos os casos, está diretamente relacionada à sua formação e atuação na UFSC. É fato que este interesse pela formação contínua pode estar sendo estimulado pelo consequente recebimento de benefício financeiro aos servidores que solicitam o Incentivo à Qualificação, apresentando certificado de qualificação superior à exigida para o cargo que ocupam, sendo que o maior percentual adicional é obtido quando a qualificação está diretamente relacionada ao ambiente organizacional de atuação do servidor, como estabelece a Lei nº 11.091/2005 (BRASIL, 2005a). No entanto, ao tratarem sobre esta questão durante as entrevistas, os pedagogos mostraram que a escolha pela qualificação, efetivada e/ou almejada, está diretamente relacionada à área de atuação deles na UFSC, além de se pautar na necessidade destes profissionais em fundamentarem teoricamente a sua prática e se manterem atualizados sobre as problemáticas educacionais - aspectos necessários para uma atuação profissional reflexiva e transformadora.

Antes de ingressarem na UFSC, todos os entrevistados já haviam atuado na área da Educação, sendo que as experiências profissionais relatadas pelos pedagogos incluíam tanto o setor privado como o público, nas seguintes atividades:

- a) professor de Educação Infantil;

- b) auxiliar de ensino em escola de Educação Infantil;
- c) professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- d) estimulação essencial para crianças de 0 a 6 anos;
- e) avaliação multiprofissional de causas de dificuldades de aprendizagem;
- f) professor de Psicologia da Educação, como especialista em salas de recursos voltadas a alunos com dificuldade de aprendizagem em escolas;
- g) supervisor escolar;
- h) Secretário Municipal de Educação;
- i) como integrante de equipe de coordenação pedagógica em escola de Educação Infantil;
- j) como coordenador pedagógico;
- k) como pedagogo em outra Universidade Federal;
- l) como redator para um jornal comunitário tratando sobre conhecimento acadêmico;
- m) como técnico em assuntos educacionais em um Instituto Federal;
- n) formação de professores;
- o) assessoria a escolas;
- p) tutor de curso de graduação em Pedagogia à distância;
- q) atendimento especializado a pessoas com deficiência;
- r) educador social em projetos de formação profissional e inclusão social;
- s) como professor de apoio pedagógico;
- t) socioeducador com adolescentes privados de liberdade.

O vínculo destes pedagogos quando desenvolveram as atividades profissionais supramencionadas estabeleceu-se por meio de contrato de estágio, contrato de trabalho por tempo indeterminado e temporário, vínculo como estatutário, como bolsista e trabalho voluntário.

Constata-se que, antes de ingressarem na UFSC, os pedagogos entrevistados estiveram envolvidos no desenvolvimento de atividades educacionais variadas, tanto docentes como não docentes. Estas atividades podem ser identificadas como práticas sociais formativas, no sentido empregado por Saviani (2007a), que são operadas com vistas ao desenvolvimento do ser humano como sujeito social. As experiências profissionais relatadas pelos entrevistados mostram parte das diferentes possibilidades de práticas sociais formativas existentes, já apontadas por Libâneo (2010), que se apresentam aos profissionais pedagogos neste

momento histórico, demandando uma ampliação do entendimento sobre práticas educativas.

Na UFSC, a atuação dos pedagogos em análise pressupõe a relação com as atribuições previstas para o cargo e que constam no Ofício Circular nº 015/ 2005/ CGGP/ SE/ MEC (BRASIL, 2005c). Os vinte e um pedagogos técnico-administrativos em educação que ingressaram na UFSC, a partir do ano de 2008, estavam atuando, no período de entrevistas, nos setores apontados no Quadro 5 (Setores de atuação dos pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC).

Quadro 5 - Setores de atuação dos pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC

(continua)

LOCALIZAÇÃO	SETOR	FINALIDADE DO SETOR	PÚBLICO-ALVO
Campus Blumenau	Núcleo de Assistência Estudantil - NAE	Coordenação e execução dos programas voltados ao atendimento das demandas sociais dos estudantes (UFSC, 2016i).	Docentes e discentes.
CED - Colégio de Aplicação (CA)	Núcleo de Acessibilidade Educacional	Conta com uma equipe multiprofissional, incluindo pedagogos de Educação Especial, que atuam com o objetivo de promover a acessibilidade educacional a todos os alunos do Colégio de Aplicação (UFSC, 2016j).	Docentes, docentes de Educação Especial e estagiários de turmas do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de aplicação que sejam integradas por discentes com deficiência.
	Setor de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação	Este setor ter por finalidade fazer a mediação para facilitar a comunicação entre a família, a escola e os estudantes e viabilizar projetos e ações que minimizem também ruídos nestas relações, de forma a favorecer o processo de ensino e aprendizagem. (1)	Docentes e discentes.

Quadro 5 – Setores de atuação dos pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC

(continuação)

<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>SETOR</b>	<b>FINALIDADE DO SETOR</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>
CED – Coordenadoria de Apoio Administrativo	Núcleo de Publicações	Este setor tem como objetivo estimular a produção de trabalhos científicos das áreas das Ciências da Educação, das Ciências da Informação e áreas afins, bem como realizar a publicação destes trabalhos. (UFSC, 2016k)	Pesquisadores do CED.
CED - Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)	Coordenação Pedagógica	Coordenar todo o processo pedagógico, seja com as professoras, com as famílias e com estagiários, e também coordenar as atividades de pesquisa e de extensão.(1)	Docentes, discentes e os respectivos responsáveis, técnicos cujas atividades estão relacionados ao ensino e estagiários.
CFH - Museu de Arqueologia e Etnologia Oswaldo Rodrigues Cabral (MARQUE)	Setor Pedagógico	Tem como finalidade estruturar o trabalho de educação em museus e dar acessibilidade ao público aos discursos expositivos, passando desde a formação dos profissionais que lidam com o público até a produção de materiais. (1)	Comunidade em geral, mas principalmente o público escolar.
Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago - HU	Núcleo Desenvolver - Divisão de Pediatria/ DM	É formado por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, que realiza atendimento clínico e educacional voltado ao processo de avaliação interventiva de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos com dificuldades de aprendizagem, matriculados em escolas públicas, bem como efetuam a emissão de laudo com os encaminhamentos e orientações sobre os possíveis tratamentos (UFSC, 2016l).	Crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade com dificuldades de aprendizagem, matriculados em escolas públicas.
	Serviço de Educação Infantil (SEI)	Unidade de Educação Infantil que atende crianças de 0 a 5 anos de idade (UFSC, 2016m).	Crianças de 0 a 5 anos de idade.

Quadro 5 – Setores de atuação dos pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC

(continuação)

LOCALIZAÇÃO	SETOR	FINALIDADE DO SETOR	PÚBLICO-ALVO
Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD)	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE)	Coordenadoria de caráter multiprofissional, que atua com vistas à equiparação de oportunidades para o desenvolvimento de autonomia pessoal e acesso ao conhecimento aos estudantes da Educação Básica e aos cursos de graduação e pós-graduação da UFSC, em atendimento ao princípio da garantia dos direitos das pessoas com deficiência (UFSC). Esta Coordenadoria presta assessoramento aos professores que ministram aulas a turmas com alunos com deficiência, com o propósito de romper as barreiras curriculares e promover a acessibilidade educacional, bem como aos técnico-administrativos em Educação de modo que também possam contribuir para tornar a UFSC mais acessível (UFSC, 2016n)	Docentes de cursos de graduação que ministram aulas a turmas com discentes com deficiência.
Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD)	Coordenadoria de Articulação da Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (COAFOR)	Atua de forma propositiva e colaborativa na promoção da articulação e da cooperação entre a UFSC e as redes de ensino Estadual e municipais do Estado de Santa Catarina, órgãos públicos, programas, projetos e sujeitos envolvidos com a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, visando maior consolidação de políticas e ações favoráveis à formação docente já estabelecidas e o estímulo a novas iniciativas (UFSC, 2016o).	Docentes e discentes dos cursos de Licenciatura da UFSC e professores de escolas de Educação Básica estaduais e municipais.
	Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP)	Tem como principal objetivo a promoção de ações de ensino-aprendizagem, pautadas no acompanhamento pedagógico de discentes e docentes, como meio de possibilitar condições de igualdade de aprendizagem aos diferentes perfis de alunos ingressantes na UFSC (UFSC, 2016p).	Docentes e discentes de cursos de graduação da UFSC.

Quadro 5 – Setores de atuação dos pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC

(conclusão)

LOCALIZAÇÃO	SETOR	FINALIDADE DO SETOR	PÚBLICO-ALVO
	PROGRAD	É um órgão executivo central que tem como finalidade de auxiliar a Administração Superior da UFSC na execução de suas tarefas na área da educação superior de graduação e da educação básica (UFSC, 2016q).	Docentes e discentes os cursos de graduação da UFSC.
Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD)	Setor de Ações Afirmativas	É o setor responsável pela organização de atividades relacionadas ao Programa de Ações Afirmativas da UFSC como a divulgação das ações afirmativas, o acompanhamento do ingresso dos estudantes atendidos por esse Programa, que inclui atividades relacionadas à pré-matrícula, aos editais, às portarias, ao processo de verificação de algumas modalidades de ingresso, efetua o acompanhamento posterior, bem como atua em conjunto com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE no desenvolvimento de alguns projetos específicos, que visam uma articulação para favorecer a permanência destes estudantes. Também participa de comissões e grupos de trabalho relacionados às políticas de ações afirmativas e fornece dados relacionados ao Programa tanto para o MEC quanto para pesquisadores por meio da emissão de relatórios. (1)	Discentes dos cursos de graduação da UFSC.

Fonte: Elaborado pela autora.

(1) Finalidade descrita pela autora com base na descrição efetuada pelo pedagogo que atua no setor. O código utilizado neste trabalho para preservar a identidade dos pedagogos entrevistados foi omitido para evitar possível associação do setor ao pedagogo representado pelo código e, conseqüentemente, a sua identificação.

Dentre os pedagogos entrevistados, seis tem como chefe imediato um servidor da carreira docente. Os pedagogos entrevistados são da carreira dos técnico-administrativos em educação, podendo ser motivo para entendimentos enviesados por parte da chefia, quando docente, sobre a atuação dos servidores desta carreira, pois, como observa P3, “de um modo geral, os gestores da UFSC não entendem daquilo que é a gestão da UFSC, o que é o plano de carreira dos técnicos. Os gestores docentes não compreendem as diversas dimensões”. A relação entre docentes e técnico-administrativos na UFSC, segundo P6, nem sempre é de cooperação por haver uma “tendência de os servidores da carreira docente apresentarem um posicionamento hierárquico acima dos servidores da outra carreira, independentemente da formação que possuem e do trabalho que realizam”. Esta questão relativa aos técnico-administrativos, de acordo com P5, é “bem marcante e coloca aos servidores desta carreira o desafio de conseguirem construir outra visão do que é ser técnico na Universidade”, ou seja, de mostrarem a importância do trabalho que realizam na UFSC.

Mesmo que os pedagogos atuem em cargo da carreira dos técnico-administrativos em educação, P3 defende que “o pedagogo é docente, devido à formação que possui, e a condição de estar ocupando cargo técnico-administrativo na Universidade causa uma divisão artificial entre o docente e o pedagogo não docente. Eu acho que isso é uma coisa que... vamos dizer assim, ela fatia a profissão” (P3), defendendo a docência como base da formação e atuação do pedagogo, convergindo com a concepção expressa pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Inclusive, é nesta concepção que estão pautadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP N°1/2006 (BRASIL, 2006b), que estabelece a docência como base da formação do pedagogo.

O pesquisado P3 também não vê necessidade “de os pedagogos terem um chefe coordenando as atividades que realizam, muito menos se o cargo do chefe não estiver relacionado à área do cargo de pedagogo”. A defesa de P3 é de que o pedagogo, sendo profissional de nível superior e tendo formação e habilitação necessárias para exercer funções relativas à área da educação, devia estar vinculado somente a coordenações e chefias que são exercidas por seus pares e, igualmente, teria que desfrutar de autonomia suficiente para executar o seu trabalho. Sobre esta questão, P3 afirma que

os pedagogos na UFSC não deveriam ser chefiados por ninguém que não fosse pedagogo,

pelo menos a chefia imediata. Eles vão formar equipes, ter planejamento próprio, planos de trabalho específicos, porque afinal de contas quando você faz uma faculdade e é habilitado em uma determinada profissão você sabe o que tem que fazer. [...] Não precisa vir ninguém de fora para dizer. Então, a chefia imediata deveria ser os próprios pares e as chefias acima, deveriam ser meramente administrativas. [...] Colocar os pedagogos, os diversos profissionais de profissões específicas subordinados a chefias que não são vinculados, que não compreendem o trabalho, já é um indicador de não compreensão institucional da função. Isso deveria ser mudado nesse sentido, autonomia para as pessoas trabalharem.

No entanto, é inviável que os servidores do cargo de pedagogo da UFSC tenham como chefe apenas servidor de cargo similar. O que se deve ter em vista é que faz parte da função dos diferentes gestores compreender as especificidades dos cargos dos servidores subordinados a ele, pois a gestão de pessoas é inerente ao seu trabalho, não é responsabilidade apenas do setor de gestão de pessoas da Instituição, demandando que os gestores atentem-se a esta responsabilidade.

Há casos de pedagogos técnico-administrativos na UFSC que, embora tenham chefia imediata, efetivam suas atividades específicas por meio de organização do próprio grupo de trabalho ao qual pertencem. É o caso de P3, P8, P9, que observam o estabelecimento de uma relação mais colaborativa entre os colegas de trabalho, inclusive entre docentes e técnico-administrativos, quando o próprio grupo coordena conjuntamente as atividades do setor, tendo maior autonomia para atuarem.

O entrevistado P7 esteve na posição hierárquica de chefe do setor e conta sobre esta experiência:

eu não sabia ser chefia, eu ainda não sei, então, eu fiz o que achava que eu tinha que fazer e, com certeza, tem muitas falhas, muitas angústias. Porque como eu devo proceder? Eu sei ser pedagoga, eu sei assessorar, agora eu não sei ser chefia [...] A quem uma chefia se reporta, onde está essa... por mais que tenha um organograma como fica a parte prática, como isso se dá. Ainda mais chefia no serviço público. Então, eu sou

chefe de quem, essa hierarquia, porque eu sempre entendi que eu coordenava o trabalho e não as pessoas, mas as pessoas fazem parte do trabalho. Então, também essa dinâmica de como atuar porque uma vez que tu és chefia, tu já és vista pelo teu grupo de uma maneira diferente. Tu viras chefe, tu não és mais colega apenas. Então, todas essas questões foram um grande desafio também. A ideia é exatamente essa, que todos são iguais, vamos debater, vamos discutir, vamos encaminhar em conjunto, mas ao mesmo tempo tem uma pressão muito grande porque tu és responsável pelo setor. Então, não que tu tenhas que ter subordinados, mas ao mesmo tempo tu tens que saber o que todo mundo tá fazendo porque é tu que vai ser chamada. [...] Só que em alguns momentos eu fui criticada pelos meus colegas como querendo centralizar e controlar tudo. [...] É, e daí eu como pedagoga não sei lidar (P7).

O dilema vivido por P7 foi oriundo do confronto entre seu entendimento como pedagogo sobre o trabalho pedagógico, que requer o trabalho colaborativo, inclusive entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento, a participação coletiva, a tomada de decisão compartilhada com sujeitos envolvidos no processo educativo, e a rigidez da autoridade hierárquica do cargo de chefia, caracterizada, como afirma Pereira (2006), pela centralização, controle, rigidez, características tipicamente burocráticas.

Por outro lado, dois pedagogos do Colégio de Aplicação relataram que as atividades que desenvolvem são coordenadas pela própria equipe de trabalho a qual fazem parte, mesmo havendo uma chefia formalizada, e que conseguem organizar o trabalho em consonância com os objetivos do setor, tomando as decisões em grupo por meio de reuniões periódicas.

Apenas um deles desenvolve outras atividades profissionais além das previstas para o seu setor. É o caso de P6, que participa de curso de especialização oferecido na UFSC ministrando disciplinas, efetuando orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e participando de banca examinadora de TCC.

Quando perguntados sobre como o setor em que atuam pode ser identificado (como administrativo, de ensino, de pesquisa ou de extensão), todos os respondentes identificaram que seu setor de lotação

contempla mais de uma destas dimensões. É o caso de P8, que esclarece a relação do setor em que atua com mais de uma dessas dimensões, contemplando atividades pedagógicas, de pesquisa e extensão, e que se depara poucas vezes com atividades administrativas. Já, P10 relaciona o seu setor de lotação a todas as dimensões citadas pela pesquisadora, declarando o quanto pesam as atividades administrativas por não ter o auxílio de servidor do cargo de assistente em Administração para a realização deste tipo de atividade.

Já, sobre a natureza das atividades que desenvolvem, se são mais de cunho educacional ou mais administrativas, sete dos pedagogos entrevistados consideram que são mais educacionais. Em dois casos, esta questão parece bastante contraditória, visto que, mesmo atuando em um setor que identifica como relacionado ao ensino e à extensão, P6 conta que “elas estão mais próximas do administrativo atualmente. Não que eu ache isso adequado, mas, neste momento, essa é a organização”, enquanto P10, lotado em um setor hierarquicamente ligado ao administrativo, constata uma aproximação maior das atividades que desenvolve com o educacional. O respondente P7 também confirma esta contradição ao relatar que, no primeiro setor em que atuou quando ingressou na UFSC [Secretaria de um curso de graduação], as atividades estavam mais próximas do educacional, e, no setor [que tem como objetivo promover a melhoria das condições de acesso ao conhecimento aos estudantes com deficiência da UFSC] em que está atuando agora, ocorre, “contraditoriamente o inverso (risos)” (P7).

Os relatos apontados evidenciam uma dissociação entre atividades desenvolvidas pelos pedagogos e o ambiente de trabalho, já discutida por Pinto (2011), que defende que o tipo de trabalho a ser desenvolvido não é determinado pelo local de trabalho, mas sim pelo direcionamento da atuação do pedagogo estabelecido por um conjunto de intenções e interesses contraditórios intrínsecos ao processo de formação inicial e continuada deste profissional. É o que defende P1 sobre quais setores o pedagogo técnico-administrativo pode atuar: “Olha, eu acredito que em qualquer um, só é preciso um pouco, assim, de clareza tanto da atribuição como do pessoal, assim, o que é a função dessa pessoa dentro do setor”. A resposta de P3 converge com a de P1, e vai além complementando: “Onde tem trabalho pedagógico tem que ter pedagogo, pode ter pedagogo, é ideal que tenha. Então, o pedagogo dentro da universidade pode trabalhar em muitos lugares”, justamente porque a Universidade é uma Instituição de Educação.

Por meio dos relatos dos pedagogos pode-se também constatar que metade destes profissionais atua em um setor em que há outros servidores do mesmo cargo, e todos dez pedagogos entrevistados esclareceram que outros servidores de outros cargos que atuam no mesmo setor realizam atividades diferentes ou aproximadas, mas em nenhum caso similares às efetuadas pelo pedagogo.

Sobre a descrição do cargo de pedagogo, os entrevistados foram unânimes em declarar que conhecem este documento e as atribuições descritas, mas que a descrição apresentada é bastante genérica. O gestor da SEGESP entrevistado também reconhece esta amplitude da descrição:

A descrição é muito ampla, geral, aí dependendo da área do pedagogo a descrição fica ampla, ela não é específica para cada área [Educação Especial, Educação Infantil, Orientação Escolar, área Educacional], é a mesma para todas as áreas. Então, a legislação ela fere nesse sentido e em vários outros cargos. Ela acaba dificultando um pouco porque ela fica muito ampla, muito geral. [...] Porque a gente tá sempre fechado na legislação da descrição (GESTOR).

E demonstra não ter dúvida da adequação da atuação desses servidores na UFSC, no que tange às atribuições do cargo, quando estes estão trabalhando no Colégio de Aplicação e no NDI, ou quando exercem função gratificada. Inclusive, houve pedagogos (P3 e P5) que consideram as atribuições constantes na descrição do cargo bem próximas às demandas da Educação Básica, ao afirmarem, respectivamente que:

Eu vejo assim, a impressão que dá é que a intenção do cargo era trabalhar com a educação básica mesmo, trabalhar em creche e pré-escola e Colégios de Aplicação ligados à universidade porque a descrição é bem voltada a isso mesmo. [...] Muitos trabalham... que não tá descrito na função, [...] Está indo além do que está escrito na descrição típica, que é uma descrição antiga, mas exercem atividades de pedagogo. [...] A impressão que eu tenho é que a descrição ela tá superada, porque ela trabalha uma área específica dos

pedagogos. Tem que haver uma atualização da descrição típica do cargo para ampliar. (P3).

[...] uma questão a qual me defrontei [...] foi com essa questão de que parecia que o plano levava para uma atuação escolar. Então, a gente teve que fazer essa transposição, sei lá, essa adaptação para que se encaixasse nesse setor. Mas sim, eu acho que pelo menos norteou assim o quê que, claro, não especificamente nesse ambiente de trabalho, mas o que seriam as linhas de atuação, mais ou menos as linhas as quais eu trabalho aqui dentro (P5).

Além desta questão, alguns pedagogos atentam para o fato de que a descrição do cargo de pedagogo, por ser genérica, dificulta que pessoas que não têm formação similar entendam a especificidade do cargo e as possibilidades de atuação dos servidores que o ocupam. É o que alerta P7, quando destaca que,

quando a gente apresenta a descrição do cargo de pedagogo para um professor e que são carreiras diferentes, ele não consegue perceber a nossa especificidade, qual seria a nossa contribuição. E por isso que existe esse equívoco de encaminhar um pedagogo para uma atividade administrativa, porque ele entende que o que tá de pedagógico ali na descrição ele dá conta, de alguma forma ele dá conta. Que na verdade ele não dá, mas não está especificado [na descrição do cargo].

O fato de a descrição do cargo de pedagogo não ser clara sobre a especificidade do trabalho deste profissional, tanto dificulta ao chefe ao qual o pedagogo está subordinado entender, coordenar e avaliar o trabalho deste profissional, bem como possibilitar a sua participação em atividades de formação para o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento na carreira, quanto dá margem para que docentes considerem o trabalho do pedagogo dispensável, por considerarem que eles próprios atendem as demandas pedagógicas, o que dificulta um trabalho colaborativo entre estes profissionais voltado para o processo de ensino aprendizagem, resultando, muitas vezes, no entendimento de que, desta forma, resta ao pedagogo realizar atividades que não são inerentes ao cargo que ocupa.

Já, P3 tem a percepção de que não são somente os chefes da carreira docente que têm dificuldade de compreendê-lo e afirma que

Quem entende são só os pedagogos (riso). [...] Então, um cargo como o nosso é tão específico, é muito difícil a compreensão desse cargo. Mesmo no NDI e no CA existe dificuldade de entendimento do que o pedagogo faria, mas aí lá seria por uma outra questão, é porque os docentes também são pedagogos, então, aí é uma questão diferente, porque você atua na seara deles. Mas eu acho que a Universidade tem dificuldade de compreender o cargo de pedagogo, [...] mas como de diversos cargos de nível superior [...] e que não são muito específicos. [...] Se tem uma visão do técnico de modo geral como um agente de apoio e operacional, e aí tanto os cargos de nível superior, que tá aumentando muito, e outros colegas que não tem cargo de nível superior, mas tem uma formação alta, a UFSC não lida bem com isso. [...] Eu acho que o pedagogo é subaproveitado na Universidade assim como os demais cargos como os técnicos em assuntos educacionais em especial, e os colegas que, embora não tenham o cargo de nível superior, mas tenham alta formação, são pouco aproveitados pela Universidade. [...] A instituição não permite, ou de forma consciente através de problemas de caráter corporativo mesmo [...] Então, acho que eles contribuem menos que poderiam, mas não por vontade própria, mas por uma conjuntura institucional desfavorável (P3).

O entendimento de P3 é semelhante à percepção de P6, de P7 e de P9, já que, para eles,

- a) Culturalmente, “as pessoas acham que técnicos são basicamente como se fosse um cargo e que vai fazer tudo que o professor precisar, tudo que a chefia” ou, enfim, quem está acima hierarquicamente precisar, vai fazer independentemente do cargo. [...] Eles não têm a expectativa de que o técnico vá pensar sobre os assuntos, vá fazer uma análise crítica, uma análise teórica, não existe essa expectativa” (P6);

- b) “Eu falava que era pedagoga e as pessoas achavam que eu era pedagoga de formação e não que era o meu cargo, e quando eu tinha que explicar que era do cargo ‘ah, tá, mas todo mundo aqui é técnico’ ” (P7);
- c) Outra dificuldade, “aí não é somente do cargo de pedagogo, mas de todos os técnicos, é justamente essa hierarquia que se estabelece muitas vezes [...], do que é técnico e do que é docente [...]. Quando, na verdade, de novo, só se perde porque as pessoas não conseguem visualizar no outro uma contribuição pro seu trabalho, isso aí é perder para mim”. “O que me deixa chateada é que, na ponta, quem sai perdendo é o estudante” (P9);

O gestor da SEGESP entrevistado também identifica essa hierarquização, considerando que faz parte da cultura da própria Universidade, como algo que está cristalizado. A cultura organizacional, como bem explica Schein (2009), é criada de forma subjetiva pelas pessoas e interferem em seus comportamentos, de forma que as forças internas causadoras destes comportamentos, por vezes, são de difícil compreensão, no entanto, ela está em constante evolução, o que indica a possibilidade de transformação da cultura organizacional da UFSC e, por conseguinte, também da hierarquização apontada por P6, P9 e pelo gestor. Para o gestor, mais especificamente, quebrar este paradigma depende dos próprios servidores técnico-administrativos, de imporem-se um pouco mais, e acredita que o ingresso de novos docentes possa contribuir para esta mudança, por considerar que seja mais comum entre os docentes mais antigos esta visão, em vez de ser a de trabalharem em conjunto.

Isto se deve, segundo P6, à desvalorização dos cargos técnico-administrativos pela própria instituição [...] “talvez um dos motivos seja porque por uma época não havia concurso, as pessoas entravam sem formação específica para os cargos”. Embora a forma de ingresso na instituição tenha mudado, afirma P6, as pessoas ainda não mudaram a percepção sobre isso, de que as pessoas entram com uma formação específica. E, complementa afirmando que não há compreensão de quanto é importante esse cargo de pedagogo na UFSC.

Diante desta abertura para interpretações equivocadas, P7 declara que é arriscado “porque fica muito na responsabilidade do profissional, e tem perfis e perfis, e contextos e contextos. [...] Eu digo que é um risco porque a nossa descrição do cargo não nos resguarda. [...] É muito

desgastante. [...] É, eu passei por várias questões nesse sentido”. E acrescenta que, além disso, não há um conselho profissional de Pedagogia que regule a profissão, ao qual os pedagogos possam recorrer para esclarecer dúvidas, ainda desabafo “A gente fica muito sozinha. De novo, a gente não tem conselho [profissional], a gente não tem a quem recorrer” (P7). Mas por outro lado, é otimista em dizer que

o fato deles [gestores] não saberem [as atribuições do pedagogo] te dá autonomia, é aquela coisa de fazer do limão uma limonada. Então, assim, não tem nenhuma expectativa, não tem orientação porque eles não sabem, por outro lado te abre a possibilidade de criar, então, se vocês não sabem o que eu faço, então, eu vou dizer para vocês. Eu acho que é isso, se por um lado a gente tá desassistido, e está, por outro a gente tem uma possibilidade de apresentar, dizer aqui nesse setor precisa de um pedagogo porque eu faço isso, isso, isso e isso que tem a ver com a minha formação (P7).

Ao serem perguntados sobre como definiriam, de modo geral, as atribuições do pedagogo técnico-administrativo em educação, os entrevistados apontaram atribuições como as descritas a seguir:

- d) “Trabalhar nesse sentido de coordenar, orientar, supervisionar alguma atividade de ensino aqui dentro seja em qual esfera eu... seja meu local de trabalho: educação infantil, ensino fundamental, ensino superior. E [...] organizar o processo de ensino aprendizagem, e atuar acho que nos currículos também, de ensino. Acho que são duas atuações mais gerais que tem” (P1);
- e) “O assessoramento mais pedagógico na elaboração de políticas educacionais, geral, que você pode atuar tanto na graduação, na extensão, na pesquisa, aí fica mais aberto” (P4);
- f) “Coordenar o trabalho educativo nos setores em que se faz educação que é tudo dentro de uma universidade [...] a pesquisa e a extensão, que não é só uma questão de ensino, apesar de ser um cargo, claro, que tem uma relação com o ensino, ele não se encerra no ensino” (P5);
- g) “a gente atua como facilitador do processo de ensino aprendizagem, mediando projetos educacionais ou

auxiliando também na permanência dos estudantes na instituição, na UFSC de forma geral” (P8).

Para complementar a descrição do cargo de pedagogo, P7 considera que “um dos itens deveria ser dar suporte técnico no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. Somente esse item abriria um leque para gente”. E, ainda, acrescenta que também poderia constar como atribuição a observação em sala de aula para o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, como meio de subsidiar o suporte técnico oferecido pelo pedagogo aos professores, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. A inserção destas atribuições, de acordo com P7, seria justificada pelo fato de a formação do pedagogo ter como foco o estudo sobre o processo de ensino aprendizagem e o olhar para o aluno, o olhar para os sujeitos no todo, conferindo a este profissional condições que lhe possibilitam buscar estratégias para tornar os conhecimentos acessíveis e promover a aprendizagem. Com base no que afirma Libâneo (2010), pode-se compreender a intenção dos pedagogos entrevistados em ampliarem sua atuação como reflexo da ampliação das esferas do trabalho deste profissional ao longo da história em decorrência de mudanças sociais. De acordo com Libâneo (2010, p. 12), as novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da Pedagogia”.

A partir da descrição efetuada pelos pedagogos entrevistados sobre as atividades que desenvolvem na UFSC, foi possível analisar que, de modo geral, atuam:

- a) no desenvolvimento de programas e projetos relacionados à Educação;
- b) na identificação de dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos com deficiência;
- c) adaptação de materiais pedagógicos para estudantes com deficiência e apoio para a escolarização e socialização destes estudantes;
- d) produção de material pedagógico;
- e) compilação de dados para pesquisas;
- f) na promoção da acessibilidade informacional e educacional para pessoas com e sem deficiência;
- g) na organização de atendimento domiciliar para estudantes do Ensino Fundamental e Médio impedidos de ir para a escola por motivos de saúde física ou mental;

- h) na orientação e formação de professores, de técnico-administrativos, de estagiários e de funcionários de empresas de serviços terceirizado que atuam na UFSC;
- i) acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Básica e, em alguns casos, no Ensino Superior na UFSC;
- j) como mediador na comunicação entre a escola e familiares de alunos da Educação Básica, ou pessoas responsáveis;
- k) no acolhimento de estudantes;
- l) ministrando palestras à comunidade universitária;
- m) como promotor da integração entre diferentes profissionais para a realização de trabalho colaborativo relacionado a processos educativos;
- n) na elaboração de resposta a ações impetradas pelo Ministério Público;
- o) no registro e elaboração de relatórios descritivos sobre o processo de desenvolvimento de atividades relativas a programas, projetos, comissões, acompanhamentos, mediações e intervenções que efetuem;
- p) na editoração técnica das publicações, que é uma atividade que não está atrelada a nenhum cargo técnico-administrativo, podendo qualquer servidor realizá-la.

Os pedagogos entrevistados identificam que as atividades que realizam na UFSC são inerentes ao cargo que ocupam, entretanto, os dois pedagogos que identificam a sobressaliência de atividades administrativas, consideram que as atividades que realizam na UFSC estão um pouco menos próximas das previstas para o cargo. Entre os pedagogos entrevistados que desejam mudar algo em sua atuação, destaca-se o dilema vivenciado por P8, pelo fato de que, pela natureza das atividades que desenvolve, teria a necessidade de entrar em sala de aula e reger uma aula, quando necessário, mas se sente impedida por ser da carreira dos técnico-administrativos em educação, afirmando que: “a gente fica meio engessada nesse sentido. Eu acho que poderia ter um olhar diferenciado” (P8).

Já, a mudança desejada por P5 está relacionada ao tempo dedicado às atividades administrativas, visando a se dedicar mais às atividades de cunho pedagógico: “Minha intenção é me desobrigar um pouco da parte burocrática, que isso também toma um tempo que, apesar de ter esse lado positivo de ter o contato e tal, é um tempo que eu entendo que não precisaria uma pedagoga fazendo, sabe”.

Sobre as atividades apontadas anteriormente na alínea (n), os respondentes P1 e P7 relatam sobre o interesse da gestão somente pelos resultados, pelos dados estatísticos, pelo número de alunos atendidos, em contraposição ao interesse dos pedagogos por todo o processo educativo. Sobre esta questão, P1 e P7 afirmam, respectivamente:

É, as dificuldades vão por esse sentido. Como a Pró-reitoria não tem muita compreensão do cargo, e nem da importância do pedagógico, a gente se sente um pouco amarrada, limitada e até pressionada porque o resultado que nós temos que demonstrar não é aquilo que é importante demonstrar. A gestão se preocupa com outro tipo de resultado, enquanto que os programas vão pelo viés pedagógico. Se a gente está ofertando é isso que importa. Existe o programa, é isso que importa. Propondo formação, é isso que importa. Enquanto a gestão se preocupa com quantos alunos estão participando desta formação, quantos professores, entende? Então, isso é um complicador, porque existe uma pressão para o programa funcionar de um jeito e agente entende que deve funcionar de outro (P1).

Essa questão para mim sempre foi muito difícil porque, eu até brincava que quando as pessoas me viam na reunião ficavam apavoradas (riso), principalmente reunião administrativa, porque eu sempre fui muito de contextualizar tudo, e as pessoas não queriam isso, elas queriam dados estatísticos. E quantos cursos tu já assessorou? Eu não queria dizer quantos números, eu queria dizer a qualidade do assessoramento, se esse aluno está tendo o acesso. Eu nunca vou conhecer esse aluno, é um número de matrícula. Então, eu fiz muitos relatórios descritivos [...], que eu imagino que a maioria dos setores que eu encaminhei nem leu. [...] Então, era isso, quantos contatos foram feitos com os cursos, agora a qualidade... (P7).

O interesse somente por resultados é típico da administração gerencialista, adotada na Administração Pública brasileira, que tem como uma de suas características o foco na transformação de recursos em resultados, como explica Bergue (2011). A tendência gerencialista

tem influenciado, inclusive, a gestão das universidades públicas, como bem apontam Chauí (2003) e Dias Sobrinho (2005), induzindo à sobressaliência da instrumentalidade, em detrimento de aspectos mais importantes e consonantes com a sua função social, de produzir e socializar conhecimentos e de contribuir para a formação humana. Não é a toa que os entrevistados P1 e P7 discordam da cobrança dos gestores apenas por resultados, por número de alunos atendidos, pois, como pedagogos, atentam-se e sentem-se responsáveis por todo o processo relacionado às atividades que desenvolvem na UFSC, tendo em vista o compromisso social desta Instituição. Assim, observa-se certo conflito entre os princípios destes profissionais como pedagogos, e os princípios que embasam a administração gerencialista.

Aos pedagogos entrevistados foi solicitado que apontassem quais setores consideram que estes profissionais poderiam atuar na UFSC e quais atividades poderiam desenvolver, além dos setores e atividades já assumidos por servidores deste cargo, considerando a formação e especificidade do cargo destes profissionais, o que resultou em diversas possibilidades de atuação.

Vários entrevistados apontaram a necessidade de haver pedagogos nas Pró-reitorias e nas coordenadorias de cursos de graduação e de pós-graduação, para fazer as mediações que fossem necessárias. Em relação às Pró-reitorias da UFSC, P4 acredita que, na maioria dos setores da PROGRAD, seria interessante a presença de um pedagogo, até mesmo no Departamento de Ensino (DEN) e no Departamento de Administração Escolar (DAE), para que possam contribuir na reflexão de várias questões, sobretudo, aquelas referentes ao ingresso e permanência de estudantes. Apontou também a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), na qual o pedagogo poderia trabalhar em conjunto com os assistentes sociais no desenvolvimento de projetos que favoreçam a integração e permanência dos estudantes na Universidade (P4).

A necessidade de colaboração de pedagogos nas coordenadorias dos cursos de graduação e de pós-graduação é justificada pelos entrevistados pela significativa contribuição que estes profissionais poderiam fazer em relação ao ensino superior, como explica P2:

Eu acho que a gente poderia contribuir muito pro ensino na UFSC, ajudando a pensar, metodologias de ensino, ouvindo o aluno e o professor, pensando formas de ensino [...] Eu acho que existem os recursos, mas às vezes as pessoas não

utilizam, [...] Mas eu acho que tem tanta coisa nova que pode ser inserida no ensino e não é inserida [...] É muito tradicional o ensino ainda na UFSC, muito mesmo. Eu acho que o pedagogo atuando nas coordenações de centros, ele poderia estar ampliando essas formas de ensino, pensando projetos de extensão, atuando junto do aluno e professor. [...] A minha proposição é intervir junto ao aluno com dificuldade de aprendizagem. [...] Eu acho que tendo um pedagogo nas coordenadorias ele trabalharia com o aluno da graduação, porque o sofrimento do aluno é muito grande. Eles ficam em estado de sofrimento muito grande. [...] E não tem... a escuta é pouca ainda, digamos que tá muito claro para todo mundo que precisa ter uma equipe multidisciplinar atuando. [...] Não só para o aluno com deficiência, mas para todo conjunto de alunos (P2).

P5 também vê a atuação nas coordenadorias dos cursos de graduação da UFSC como uma oportunidade de os pedagogos técnico-administrativos estarem envolvidos com os sujeitos do processo educativo, ou seja, professores e alunos, com o objetivo de mitigar conflitos, que supõe serem resultantes do fato de muitos professores terem uma formação específica, mas não terem uma formação para a docência. Neste sentido, a atuação dos pedagogos consistiria não somente sobre questões metodológicas, mas também sobre a organização do processo educativo, por fases, na articulação entre professores de disciplinas diferentes e a integração dos conhecimentos, contribuindo, tanto nas discussões sobre o projeto pedagógico dos cursos, como ao longo do desenvolvimento do trabalho educativo cotidiano, pensando e contribuindo para a formação dos estudantes, com vistas a uma prática docente mais alargada, que vai além das horas em sala de aula junto com as turmas.

O gestor da SEGESP entrevistado também considera que a atuação nas coordenadorias dos cursos de graduação da UFSC seja adequada aos pedagogos técnico-administrativos em educação, no suporte aos docentes e aos discentes, “porque faz parte do ensino aprendizagem, eu acho que o pedagogo está inserido nisso, tanto na parte do ensino aprendizagem quanto na parte de organização até do próprio curso” (GESTOR), embora entenda que seja algo que ainda tenha que ser conquistado pelos pedagogos por considerar que “há um

problema com os professores de aceitarem a intervenção de um técnico, isso já é um problema (risos). E se sentirem auxiliados também. Não é nem questão de servir ou de mandar no como fazer, mas um auxílio, que eles não veem isso, de trabalhar em conjunto como uma equipe” (GESTOR). O gestor entrevistado considera que este trabalho colaborativo entre docentes e técnico-administrativos é algo que acontece pouco na UFSC.

Sobre as possíveis contribuições que os pedagogos podem fazer em relação ao processo de ensino e aprendizagem, P2 atenta para a necessidade de ter mais profissionais deste cargo atuando mais próximos aos sujeitos que estão envolvidos neste processo, com o objetivo de prestarem suporte, inclusive, nos casos em que são identificadas dificuldades de aprendizagem, e explica: “Eu acho que não tem, além da CAE, que trabalha com graduandos com problemas de aprendizagem, com diagnóstico de distúrbios e transtornos ou deficiência, acho que não tem mais ninguém atuando com aluno. [...] É, eu acho que ainda tem esse campo a desbrava”.

O entrevistado P5 considera que os espaços de cultura da UFSC, não só o Museu, também seriam propícios para o trabalho dos pedagogos, até mesmo por serem pouco reconhecidos como espaços de atuação deste profissional, inclusive pela área da Educação, havendo pouco reconhecimento da especificidade desse lugar e do papel do pedagogo como formador neste contexto. Já P6 aponta como propícia a atuação do pedagogo no Laboratório de Novas Tecnologias – LANTEC do Centro de Ciências da Educação – CED da UFSC.

O respondente P2, assim como P6, sugere que a SEGESP abra espaço para a atuação de pedagogo na gestão de pessoas na UFSC, como integrante da equipe desta Secretaria, por considerar que este profissional tenha muito a contribuir nesta área, participando da elaboração e desenvolvimento de projetos e no que tange à formação voltada aos servidores da UFSC, tanto técnico-administrativos em Educação quanto docentes, questão sobre a qual o gestor da SEGESP entrevistado concorda. Para P4, os pedagogos também poderiam contribuir com a SEGESP, no sentido de viabilizar a oferta de cursos específicos da área da Educação.

Caberia ao pedagogo também, segundo P5, atuar como agente integrador entre a UFSC e as escolas públicas de Educação Básica, no sentido de propagar o que é a Universidade, a especificidade da UFSC, a riqueza do que é estudar numa universidade pública, de acolher e de contribuir para que os estudantes entendam que esse é um espaço que eles podem ocupar, visto que em alguns contextos sociais estudar na

universidade não está entre as perspectivas dos sujeitos, que sequer sabem que têm este direito. Sobre a integração entre a UFSC e a Educação Básica, P5 ainda comenta que

a Universidade tem vários projetos voltados para a Educação Básica, para o ensino médio e tal, mas são sempre trabalhos nas áreas que não têm esse diálogo maior. Eu sinto que a gente [servidores da UFSC] tem esse dever de comunicar mais à sociedade. [...] Eu penso que a gente na academia tá muito fechadinho na gente, assim, sabe. Esse seria um trabalho muito rico.

Diante desta demanda, o trabalho do pedagogo, segundo P5, seria de pensar sobre esta integração de uma forma mais sistêmica, mais recíproca, mais dialógica, no sentido de reduzir os efeitos da lógica fragmentadora, que tem fragilizado a relação entre a UFSC e a Educação Básica.

A ideia de o pedagogo atuar na Universidade como agente integrador foi também expressa por P6, mas no sentido de articular as três etapas da Educação Básica no âmbito da UFSC, pois

discute-se, pensa-se em se estudar possibilidade de pensar a Educação Básica na UFSC não como separados Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio, mas se pensar a Educação Básica na UFSC. Então, assim, acho que isso seriam trabalhos que seriam interessantes ter pedagogos e acaba-se não se lembrando desses cargos, acaba-se chamando professores de um lugar, professor de outro, e o pedagogo acaba não contribuindo, enquanto que nossa função deveria ser essa, contribuir para pensar, a Educação Básica na UFSC, pensar, formação. E acaba que não se aproveita esse potencial, NE (P6).

E, além disso, P6 enfatiza as importantes contribuições que pedagogos técnico-administrativos em Educação podem fazer no que diz respeito à elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFSC, principalmente no que se refere ao Projeto Pedagógico Institucional – PPI, por terem formação que lhes dá condições para a participação neste processo. Afinal, a participação dos pedagogos da

UFSC neste processo corresponde a uma das atribuições do cargo de pedagogo que é a participação na elaboração de projeto pedagógico, constante na descrição do cargo (BRASIL, 2005c).

Para P4, a contribuição do pedagogo faz-se necessária na análise de certas políticas na Universidade, que, na maioria das vezes, não tem participação destes profissionais, pois, como lembra P6, o cargo de pedagogo

é mais direcionado um pouco a isso, a esses aspectos, e na verdade o pedagogo não é chamado para pensar política. Ele tá nos setores e aí com essa confusão com outros cargos se espera que o pedagogo na UFSC, pelo menos nos setores que eu tenho mais proximidade, faça o trabalho burocrático, mais de assistente administrativo, então, assim, enquanto que ele deveria pensar políticas. Então, poderia contribuir para políticas da Educação Básica a instituição, pensar políticas de formação para técnicos e docentes pensar políticas, enfim, de formação, políticas de educação em diferentes modalidades.

Embora os servidores do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação tenham tomado diferentes frentes na UFSC e existam, ainda, outras possibilidades de atuação, como constatam os pedagogos entrevistados, P6 entende que estes profissionais poderiam ter mais espaço para contribuir, no entanto, afirma: “a gente acaba ficando meio que apagando incêndio e a gente acaba fazendo atividades que um assistente em administração poderia fazer, enquanto a que a gente tem uma formação, tem um salário que a gente deveria oferecer mais à Instituição.” Para ampliação da atuação dos servidores do cargo de pedagogo, P3 indica que “é só a Universidade dar mais espaço, talvez, para turma fazer, espaço institucional, autonomia para trabalhar, entendeu? Não ficar restringindo como no NDI que não pode ocupar a coordenação pedagógica”, pois “Em geral o pessoal é muito bem informado. Não tenho dados, mas todo mundo que eu conheço ou está fazendo especialização, está fazendo mestrado ou já fez mestrado e são muito novos, então, a tendência é que o nível de qualificação seja muito alto num período curto de tempo” (P3). A busca por este espaço, segundo P1, também deve ser por parte dos pedagogos, pois percebe que estes profissionais pouco têm se articulado e lutado por mais espaço,

mas não por falta de interesse ou de iniciativa, e sim por causa da grande demanda de trabalho, que os faz ficarem fechados em seus setores.

As respostas dos entrevistados sobre a participação em atividades de pesquisa, extensão, comissões e instâncias deliberativas na UFSC mostram que é pouco expressivo o envolvimento destes profissionais nestas atividades e, mesmo quando participam, não pelo fato de serem pedagogos e poderem contribuir com conhecimentos referentes à sua área de formação. As atividades em que os pedagogos quase não têm se envolvido são a pesquisa e a participação em instâncias deliberativas. No entanto, há pedagogos que estão mais próximos às atividades de pesquisa participando de grupos de pesquisa e grupos de estudo, e em projetos de pesquisa como no caso de P3, que participa como pesquisador assistente de um projeto de pesquisa que tem a ver com a sua formação e cargo.

Olha, atualmente na pesquisa eu tô tendo muito, assim...estou num setor que eu tô sendo bem privilegiada, trabalhando diretamente, assim, junto com o coordenador de pesquisa que me incentiva muito, me incentiva muito a fazer o mestrado. Agora, no antigo setor que eu trabalhava, como tinha muitos professores, eu acho que a gente ficava mais... com menos possibilidade de fazer isso. Acho que a luta, daí, do técnico-administrativo era uma luta muito de mostrar que ele pode estar na pesquisa, pode estar na extensão. [...] O que eu vejo é pouca, a nossa participação pesquisa (P2).

No caso de comissões, os pedagogos relataram que, na maioria das vezes, participam apenas ter representante dos servidores técnico-administrativos ou para fazerem a ata. Mesmo neste caso, o fato de participar de comissões que envolvem servidores de outros setores e reuniões em outros espaços faz P7 entender que “ter o movimento acaba nos permitindo pensar possibilidades que se a gente ficasse no nosso setor não teria”. Mas algumas oportunidades relatadas por pedagogos entrevistados de participar de comissões específicas e poder contribuir com conhecimentos da sua área de formação e de atuação apontam que estes profissionais vêm conquistando este espaço.

O envolvimento em atividades de extensão tem sido propício para os pedagogos. Entre os entrevistados, alguns têm coordenado e ou desenvolvido mais este tipo de atividade que outros, mas todas as

atividades relatadas são bastante significativas e de grande impacto social, mostrando a importância do papel deste profissional na relação entre a UFSC e a sociedade. Embora ainda exista o impedimento de os servidores técnico-administrativos inscrevem projetos de extensão para receber financiamento e bolsas a desenvolvê-los como o Pró-bolsa, da Pró-reitoria de Extensão da UFSC, como lembra P5: “Eu acho que o nó ainda é essa questão do financiamento ter que passar pelos professores, as bolsas, os projetos. Mas a gente tem feito parcerias com professores também que trabalham junto”.

Quanto à participação em eventos, congressos, palestras e cursos de aperfeiçoamento, os pedagogos entrevistados relataram que têm procurado participar e que, geralmente, conseguem ajuda de custo quando solicitam à UFSC, é o que confirma P2:

Eu acho que nesse sentido a UFSC... ela tá aberta para formação das pessoas, ela é um lugar de formação e ela possibilita. Eu acho também que a gente não pode se queixar da nossa carreira. A gente tem abertura para formação, incentivo. Acho que deve ter casos isolados de chefias que travam, mas na minha experiência eu não tive travamento para isso, para participar (riso).

Quando há dificuldades de participação em eventos, congressos, palestras e cursos de aperfeiçoamento externos à UFSC, estão relacionadas à sobrecarga de trabalho no setor em que atuam ou, porque não há o entendimento da importância desta participação, como conta P1 e P4, respectivamente:

- a) Não tem incentivo por não se perceber a importância e também pela demanda que a gente tem aqui é complicado de se ausentar (P1).
- b) Eu acho que a demanda de trabalho realmente consome tempo e a disponibilidade que a gente tem de conseguir se ausentar e, também, para ser sincera, não houve nenhum pedido que foi recusado, eu nunca fiz um pedido que foi recusado por não entender que [...] mas também não há nenhum incentivo, pelo menos eu vejo que não há nenhum incentivo (P4).

Ainda, P9 ressalta que a participação em atividades como estas, externas à UFSC, podem oferecer maiores oportunidades de se conhecer

profissionais da mesma área ou de outras e estabelecer relações profissionais que possibilitem um trabalho colaborativo favorável aos objetivos institucionais.

Os pedagogos entrevistados sentem-se satisfeitos com a sua atuação no cargo de pedagogo na UFSC, no entanto, ressaltam que esta satisfação foi algo conquistado e que é gradual à medida em que conseguem a aproximação das atividades que realizam com as atividades inerentes ao cargo que ocupam, conseguindo ganhar mais espaço e contribuir para a Instituição. Os respondentes P8 e P10 falam sobre a satisfação de atuar na UFSC:

- a) Me sinto feliz, talvez pouco valorizada pelas relações, por tudo, mas é o que eu sei fazer, é o que eu acho que tem que ser feito, então, tem que ter mais espaço, tem que ser uma coisa mais. Acho que é um cargo fundamental, imprescindível. Eu sou muito feliz com o que eu faço. [Nós] temos aqui um espaço rico e um campo de atuação privilegiado ainda que com todas as tensões de relacionamentos ou as diferenças nas carreiras, que isso a gente lida todo santo dia essa sensação de subalternidade, não a nossa sensação de subalternidade, mas o olhar de parte do corpo docente com menosprezo a nossa função como se a gente não tivesse conhecimento técnico para e a gente tem formação para isso. Muito feliz, mas também acho que é um campo de luta e de embate que vai ser para minha vida na UFSC (P8).
- b) Atuar como pedagoga me faz muito feliz, não somente por ser na UFSC, uma Instituição Federal, mas principalmente porque faço o que gosto. Atuar como pedagoga na UFSC é um desafio cotidiano [...], ainda encontro dificuldades para ocupar o meu espaço, principalmente junto aos docentes que não têm uma compreensão clara do trabalho do pedagogo no ensino superior (P10).

O entrevistado P6 reconhece o lado positivo de atuar como pedagogo técnico-administrativo na UFSC, mas demonstra certa frustração:

Tem o lado bom (risos), que é o fato de ser a minha formação além de ser o que eu gosto, mas na verdade desde que eu entrei eu me sinto bastante frustrada porque a gente tem toda uma

possibilidade de atuação e acaba sendo muito restringida. Então eu acho que, não to falando só de mim, mas também de outras colegas pedagogas que eu vejo que se sentem muito frustrados porque vêm com muita empolgação, com muita vontade de trabalhar e chega aqui e se sente... não sente esse espaço aberto, para colocar esse trabalho em prática, assim. Acho que já mudou um pouquinho, assim. Acho que aos pouquinhos a gente vai conquistando esse espaço, mostrando o que esse cargo tem a contribuir, mas eu entendo que a UFSC poderia melhorar muito mais nesse sentido.

Já P7, também demonstra insatisfação, mas por outro motivo:

Eu me sinto muitas vezes insatisfeita porque a gente não consegue fazer tudo que gostaria por causa de uma quantidade de demandas que não tem como uma pessoa realmente dar conta de fazer. E por essa cultura de que você tem que realizar as coisa individualmente, então, até o fato de você ter que sentar para discutir com o outro que não dá para ser assim, de que a gente precisa propor uma articulação, isso já demanda tempo e muitas vezes não é priorizado esses momentos.

Um dos pedagogos entrevistados, que atua no NUP/CED, por estar exercendo uma função comum a todos os cargos, sente falta de atuar como pedagogo, objetivo que ele pretende alcançar em curto prazo.

Todos os entrevistados, inclusive o gestor do setor de gestão de pessoas da UFSC, consideram de grande importância a atuação dos pedagogos técnico-administrativos em educação na Instituição, nas diferentes frentes de trabalho que ele já assume ou possa assumir, como relatam alguns dos entrevistados:

- a) Eu acho que tem vários pedagogos que ocupam vários cargos de extrema importância e que a formação possibilita que eles contribuam para setores específicos, tanto de formação de professores, quanto de apoio pedagógico para estudantes, quanto de trabalho em programas específicos, em políticas específicas, que a formação, que a gente obtém possibilita que nesses setores se possa pensar em várias

questões e possa se [...] Então eu acho que é de extrema importância (P4).

- b) Eu acho importante porque o pedagogo tem uma formação bem direcionada à educação. Então, não necessariamente só o ensino, mas a educação em geral, assim em nível de legislação, de compreender o processo de ensino aprendizagem. Então, eu acho que o pedagogo tem uma contribuição super importante para UFSC em geral. Porque os professores de graduação eles têm uma formação específica, geralmente. Ou ele dá aula de matemática ou ele dá algumas disciplinas específicas. O pedagogo tem uma formação um pouco mais geral, ele compreende um pouco mais da relação do ensino aprendizagem. Então, eu compreendo que teria uma contribuição importante (P6).
- c) Eu acho que é imprescindível porque o conhecimento, repito, pedagógico, técnico, plural, humanista, que hoje os cursos de formação de pedagogos, de Pedagogia, têm garantido são fundamentais para qualquer nível da educação, seja Educação Básica ou Ensino Superior. Acho que o Ensino Superior talvez esteja carente de educadores. Eu acho que o Ensino superior está ganhando um *status* fabril, assim, meio técnico e que a gente precisa começar a pensar também quem são esses sujeitos que estão chegando no Ensino Superior e de que forma que a gente quer formar, que o pedagogo seria uma figura de referência. Acho que é imprescindível (P8).
- d) Tem muito a acrescentar. Gente, eles têm importância (riso) é uma universidade. Como eu acabei de falar, o pedagogo tá inserido no nosso fim dentro de vários âmbitos, tanto na parte administrativa quanto na parte da Educação, do fim (GESTOR).

E, de fato, o trabalho destes profissionais tem feito diferença na Instituição, embora não seja devidamente reconhecido. Pode ser citada como exemplo a estruturação das diretrizes pedagógicas do Museu de Arqueologia e Etnologia Oswaldo Rodrigues Cabral, que foi efetuada por um dos pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC. Como também a construção do regimento do curso de graduação em

Letras Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS presencial por um pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em Educação, no qual consta, inclusive, o papel do pedagogo naquele curso, as diretrizes do trabalho de um pedagogo em um curso de graduação, abrindo precedente para a atuação de outros pedagogos em outros cursos de graduação no suporte pedagógico a docentes e discentes.

Considerando as importantes contribuições que o pedagogo pode efetuar no contexto da UFSC, o respondente P5 lamenta os casos em que alguns pedagogos não têm espaço para contribuir como gostariam e como poderiam:

Em alguns espaços eu penso que o pedagogo está muito articulado às questões administrativas, e eu acho isso uma pena. [...] Não é que eu acho que não é função participar do processo como um todo. Eu acredito que sim [...], e eu penso que isso, pelo contrário, soma a minha prática. Mas o que eu vejo em alguns setores é que o burocrático se sobrepõe, assim, o administrativo se sobrepõe. E teria muito potencial, eu penso, estas pessoas poderiam estar fazendo atividades mais pedagógicas (risos) digamos, chega a ser redundante, mas não saberia como me [...] É, estar mais articulado diretamente às especificidades do cargo (P5).

Os relatos de P4, P5, P6, P8 e do Gestor estão alinhados à definição do trabalho do pedagogo formulada por Libâneo (2010, p. 33), para o qual o pedagogo

é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Diante das evidências apontadas, não ficam dúvidas da convergência entre os objetivos de atuação do pedagogo e da universidade enquanto instituição social, da amplitude de possibilidades de atuação não docente deste profissional existentes, da importância de suas contribuições no âmbito da UFSC.

Os pedagogos entrevistados consideram, de forma geral, que a atuação dos pedagogos técnico-administrativos na UFSC pode ainda ser bastante ampliada, à medida que conseguem conquistar espaço para contribuir como pedagogos e mostrar a importância do trabalho que realizam para o alcance dos objetivos institucionais.

#### 4.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DE PESSOAS EM RELAÇÃO AOS OCUPANTES DO CARGO DE PEDAGOGO NA UFSC

*A priori*, cabe assinalar que, acerca dos limites e possibilidades inerentes à gestão de pessoas referente ao cargo de pedagogo na UFSC, tanto é apresentado o entendimento dos próprios profissionais, como o do gestor responsável pelo Departamento de Desenvolvimento de Pessoas -DDP da Instituição.

##### 4.3.1 Limites e possibilidades na percepção de um gestor da SEGESP-UFSC

O gestor, cujos relatos são descritos na sequência, apesar de estar há, somente, um mês ocupando a função de Diretor do DDP, já atua na UFSC há mais de três anos, sempre na SEGESP.

Assim, inicialmente, perguntou-se a este gestor sobre os parâmetros que a SEGESP/UFSC se ampara para a gestão dos cargos na Instituição. Sobre o assunto, o entrevistado (GESTOR, 2016) alerta, antes de tudo, que “são várias as ferramentas, que são diferentes para cada tipo de coisa”. E, complementa, informando que

a capacitação, na verdade, já tem os cursos que é feito todos os anos e também sempre são feitos levantamentos que são encaminhados para as chefias para que indicassem algum, porque depende de cada setor também. Como eu te falei, a UFSC é grande e todo setor tem a sua especificidade. [...]. A gente tenta fazer esse tipo de levantamento para oferecer algo que seja útil a cada setor e a cada servidor (GESTOR, 2016).

Já, quanto ao papel das chefias na identificação dessas demandas de capacitação, diz o gestor (2016) que a orientação é que estes busquem, por meio do diálogo com seus subordinados, saber sobre o

que precisam ser capacitados. Mesmo assim, segundo o gestor (2016), os próprios servidores tem liberdade para tomar tais decisões acerca da capacitação que desejam participar.

O relato anterior deixm transparecer a importância dada pelo setor de gestão de pessoas da UFSC acerca das atividades de capacitação, por meio das quais, segundo Dutra (2009), a Instituição encontra uma forma de estimular condições para o desenvolvimento dos seus servidores e da organização como um todo, além de demonstrar cuidado com a carreira e desempenho destes sujeitos.

Outro aspecto destacado pelo pesquisado sobre os meios adotados para a gestão dos cargos diz respeito ao fato de a UFSC não contar ainda com um sistema totalmente automatizado para fazer a gestão de pessoas, como, por exemplo, para efetivar a distribuição e alocação dos servidores. Não obstante a SEGESP, juntamente com a SETIC, já está providenciando uma ferramenta desse tipo, o respondente mostrou-se preocupada ao comentar que a situação deveria ser diferente, já que refere-se a

uma universidade onde a gente tem mão de obra disponível de sobra, bem qualificada e a gente tem que tá trabalhando ainda manualmente. E, por ser setor público, é uma coisa mais difícil, porque, para adquirir qualquer sistema de fora, tem que fazer, tem que ter orçamento, não é tão simples. Então, no fim, fica mais simples fazer manualmente (GESTOR, 2016).

Outro complicador neste âmbito, citado pelo gestor (2016), é que “os sistemas usados na UFSC não se cruzam. O de gestão, por exemplo, a gente tem o sistema do governo federal, que é o SIAPE, e o da UFSC, que é o DRH, e os dois não conversam”. Pelo DRH, assinala o respondente, “podemos ver onde o servidor está lotado, todas as suas ocorrências funcionais, por exemplo, afastamento, férias e atestados. Tem todas as portarias emitidas, que, daí, são as ocorrências no caso de função, se ganha alguma chefia, se tá com insalubridade” (GESTOR, 2016).

De fato, a ausência de meios informatizados adequados para a administração de pessoas na UFSC representa um complicador, pois, como recorda Dutra (2009), neste âmbito, há uma série de subsistemas que devem interagir entre si e que, no setor público, como observa Bergue (2014), é preciso garantir a articulação de esforços para que os

seus objetivos sejam atingidos. Neste caso, a tecnologia de informação é uma grande aliada, na medida em que permite o cruzamento e processamento ágil dos dados, melhorando a qualidade das decisões que são tomadas na gestão de pessoas na Instituição.

Porém, no caso de atividades voltadas especificamente à alocação e remoção, a gestão considera que o ideal seria atender tanto as demandas dos servidores, como dos setores que tem disponibilidade para recebê-los (GESTOR, 2016). Mas, como isso ainda não acontece, por falta de recursos, de informações e de tempo suficientes, o processo comumente adotado pelo setor em análise (DDP) é descrito como segue:

[...] quando a pessoa tem interesse e tiver nas nossas demandas, daí a gente vai preencher um formulário para entrevista, nós ligamos para o setor. Fazemos esse contato, marcamos o dia da entrevista para o servidor ir lá, o servidor vai com uma cartinha nossa e com o formulário para entregar lá para chefia, onde ele vai fazer a entrevista. Daí, ele deve preencher, e nos mandar de volta, dizendo se está aceitando ou não aceitando (GESTOR, 2016).

As respostas anteriores, que evidenciam a carência de um conjunto de critérios que ajudem na tomada de decisões em processos de alocação e remoção de servidores, em verdade, distinguem sobre a necessidade de a Instituição definir padrões normativos que endossem políticas e práticas de gestão de pessoas baseadas em princípios típicos da Administração Pública, como a legalidade e a publicidade, a exemplo do que dispõem Ramió Matas e Serna (1999) e Bergue (2014).

Após, fez-se a seguinte pergunta ao gestor: Como se realiza o (re)dimensionamento do quadro de pessoal da UFSC? Responde o entrevistado (GESTOR, 2016) que efetuar esta atividade é “muito difícil, porque vai mexer com muitas estruturas, pois mexe com a cultura da UFSC. Para fazer um redimensionamento, a gente teria que juntar todos os cargos e começar tudo de novo [...]”. Muito embora a resposta revele dificuldades, por parte da gestão da UFSC, em redimensionar o quadro de pessoal, o gestor (2016) reconhece que a ausência dessa ação acaba ocasionando efeitos indesejados, como a existência de setores com excesso de servidores e outros com insuficiência. Mesmo assim, há um esforço particular em tentar (re)dimensionar o quadro de pessoal na medida em que, segundo o

gestor (2016) pesquisado, a SEGESP procura atender pedidos dos Centros (e seus respectivos Departamentos) por novos servidores, embora, “às vezes, quando acontece de eles virem nos solicitar vários, e a gente percebe que não precisam de todos, [...] orientamos o responsável pelo setor para tentar fazer uma mudança, uma realocação de servidor. Só que isso é muito difícil [...]”.

Na sequência, ao ser questionado sobre quais demandas levam a UFSC a solicitar vagas para o cargo de pedagogo em concursos, o entrevistado responde que, geralmente, isso é motivado por solicitações justificadas ou por uma imposição legal, como, aquela feita pelo Ministério Público, orientando a UFSC “a contratar pedagogos para a área de supervisão educacional” (GESTOR, 2016). A partir daí, de acordo com o gestor (2016), é preciso “tentar, com o MEC, um acordo para que venham códigos de vaga”, com vistas a, realmente, viabilizar essa contratação.

No que tange a outra pergunta, sobre como são definidas as atividades correspondentes aos diferentes cargos da UFSC e como a descrição dos cargos auxilia neste sentido, o entrevistado, novamente, evidenciou que há que se seguirem as especificações presentes no PCCTAE (GESTOR, 2016). Este fato revela limitações institucionais de gestão quanto a inovar, a inserir ou a excluir atividades no rol daquelas que devem ser realizadas pelos ocupantes de cada um dos cargos que integra a estrutura universitária, circunstância esta que, com base no que define Pereira (2006), pode ser compreendida como sendo reflexo da presença do modelo burocrático na gestão da UFSC. Depreende-se, portanto, que, de forma indireta, também o gestor responsável pelo setor onde se encontra o servidor acaba se guiando pela descrição apresentada pelo PCCTAE. Apesar de que, segundo confirmado pelo entrevistado, usa-se um mesmo formulário para avaliar o desempenho dos TAEs da Instituição. Inferindo-se, daí, que os critérios de avaliação dispostos em tal documento servem de importante referência para o servidor conhecer o que se espera das atividades que realiza na UFSC.

Na questão subsequente, o propósito era saber se a SEGESP já tinha tido a oportunidade de definir em quais setores da UFSC um pedagogo poderia atuar. O entrevistado respondeu mais uma vez que a definição do setor ocorre, inicialmente, por demanda, mas, depois, ela fica incorporada à estrutura da Instituição (GESTOR, 2016). Ou seja, havendo movimentação ou vacância do cargo, outro pedagogo deverá ser lotado no mesmo setor. Concomitantemente, se, a partir daí, surgem demandas de outros setores, afirma o gestor pesquisado ser necessário investigar os motivos dessa solicitação, pois, por exemplo, “[...] quando

vem do Colégio de Aplicação, [...] a gente sabe que é um setor que tudo bem, tem como, agora se vier de um setor sem relação direta com o cargo solicitado, [...] então, a gente faz esse questionamento e, dependendo da justificativa que nos trazem, podemos conceder ou não” (GESTOR, 2016). Ocorrem, ainda, situações em que o gestor desconhece as especificações do cargo que está solicitando, lembra o entrevistado. E, continua, aduzindo que justamente nesse momento é que a SEGESP precisa intervir e explicar acerca das atribuições do cargo requerido (GESTOR, 2016).

Novamente, as respostas obtidas exibem o valor de instrumentos para a captação de informações sobre profissionais que a UFSC, e seus setores estão precisando. Uma vez que, diante desta ausência, geram-se dificuldades de gestão, desde a etapa de recrutamento, que, como recordam Carvalho, Nascimento e Serafim (2012), precisa de tais informações para atrair justamente aqueles candidatos com potencial para atender às necessidades da instituição. De outro modo, tal como sugere Bergue (2014), a descrição dos cargos tem se mostrado um importante aliado em decisões sobre pedidos de remoção de servidores, e, até para definir qual deve ser a sua atuação no setor onde foi alocado.

Finalmente, buscou-se obter a percepção do pesquisado sobre limites e possibilidades inerentes à gestão do cargo de pedagogo, seja na perspectiva da SEGESP/UFSC, como na perspectiva do gestor desse profissional. Para o respondente (GESTOR, 2016), as principais limitações são:

- a) O Colégio de Aplicação - CA e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI são os setores que mais solicitam servidores do cargo de pedagogo: “Eu não vejo eles [diretores do CA e do NDI] pensando em algo maior, mas, realmente deveriam ter essa visão de algo mais amplo [...]. Acho que cabe aos próprios pedagogos lutarem por esse espaço” (GESTOR, 2016);
- b) Atributos da cultura da UFSC, pois, tradicionalmente, os pedagogos não atuam diretamente no planejamento e execução de ações dos Centros, e de seus respectivos departamentos: “Para os pedagogos entrarem nos Centros [...] vai ser uma luta bem grande. E daí é no que a SEGESP não pode interferir, porque diz respeito à parte da Educação [...]” (GESTOR, 2016);

- c) Pouca integração entre pedagogos e docentes: “a necessidade tem que vir para gente, porque quem deve dizer se isso é necessário para a parte educacional é a Pró-reitoria de Graduação, são eles que cuidam dessa parte” (GESTOR, 2016). Aqui, assinala-se também as limitações da citada Pró-Reitoria, visto que quem dispõem de informações sobre o quadro de pessoal da UFSC é a própria SEGESP;
- d) a SEGESP só determina o local de atuação do pedagogo mediante solicitações/demandas formalmente encaminhadas (GESTOR, 2016).

Mesmo havendo limitações, o respondente é pontual quanto às possibilidades, afirmando que seria interessante a atuação do pedagogo “nos Centros, de ele fazer esse trabalho tanto com os docentes, como na própria coordenação dos cursos [...] e também para fazer capacitações, que eu acho que ele tem muito a contribuir” (GESTOR, 2016).

Assim, em especial no que se refere às limitações citadas pelo pesquisado, observa-se que, diferentemente do que traz a legislação acerca da gestão de pessoas no setor público (BRASIL, 2006c), a alocação do cargo de pedagogo na UFSC parece não estar acontecendo com base em critérios de dimensionamentos previamente definidos, ocorrendo muito mais para atender demandas pontuais e não dentro de uma política mais ampla de desenvolvimento institucional, indicando que há espaço para mais avanços.

#### **4.3.2 Limites e possibilidades na percepção dos pedagogos da UFSC**

Com vistas a explorar a percepção dos pedagogos pesquisados a respeito dos limites e possibilidades da gestão do cargo que ocupam na UFSC, reitera-se que os dados foram obtidos, por meio de entrevistas junto a uma amostra composta por dez profissionais dessa área, localizados em diversos setores da Instituição, conforme já explanado no Capítulo 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS -, e na seção 4.2 - CARACTERIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS NA UFSC. Ademais, vale frisar que as perguntas feitas aos pedagogos são aquelas previstas no Quadro 2 – Objetivos específicos, sujeitos da pesquisa e perguntas para as entrevistas -, e dispostas no Apêndice A - Roteiro de entrevista com os pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC.

Na primeira pergunta (Qual a sua percepção em relação à gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de Pedagogo na UFSC?), o intento foi de obter uma visão mais ampla a respeito do tema, considerando-se que o processo em foco (de gestão de pessoas) é integrado por um conjunto de subprocessos, que incluem desde o recrutamento/seleção até o desligamento do servidor, e que foram considerados a especificidade do cargo e os subprocessos (alocação, movimentação e desenvolvimento) posteriores à entrada dos pedagogos em exercício na UFSC.

Nas respostas obtidas para este primeiro questionamento, observa-se que os entrevistados dedicaram-se a descrever mais detalhadamente suas experiências na UFSC em relação aos sistemas de admissão, lotação, movimentação, capacitação e avaliação.

Assim, todos fizeram questão de lembrar o momento em que entraram na Instituição, a respeito do que foram unânimes em dizer que a sistemática adotada na época pela SEGESP, durante a posse, e anteriormente à sua lotação, não contemplava meios de investigação, como entrevistas, para tentar descobrir quais eram as experiências profissionais dos recém-admitidos e, ainda, as suas expectativas quanto à sua atuação na UFSC, e, ao mesmo tempo, a respeito das demandas da organização. As falas de P3 e de P10, aqui usadas para exemplificar a dos demais entrevistados, resumem-se a: “eu cheguei e já tava definido que eu viria para cá e simplesmente vim, não teve entrevista, não teve nada [...]” (P3). Já, P10 cita:

Após a posse, apenas fui orientada a procurar o administrativo no Campus. Iniciei as minhas atividades sem passar por nenhum processo de formação ou orientação. Este é um ponto negativo, afinal é difícil chegar a um ambiente novo de trabalho e, iniciar as atividades, sem conhecer pelo menos a estrutura organizacional da Instituição e ter uma referência para o trabalho. Mas, eu sou uma pessoa que enfrento os desafios sempre com muita disposição, então, corri atrás e busquei pessoas que pudessem me auxiliar nesse momento inicial (P10).

A capacitação de iniciação ao serviço público, a qual P10 sentiu falta quando ingressou na UFSC, é obrigatória conforme o estabelecido pelo Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006c, Parágrafo único, I). Em contrapartida, os entrevistados também informaram que seus gestores

diretos estabeleceram diálogo com eles, feito que, em alguns casos, ocorreu durante a própria cerimônia de posse. A esse respeito, P6 declara o que segue:

É, então, houve uma entrevista, eu acho que muito menos para saber da minha afinidade, mas muito mais porque as chefias queriam identificar perfis para os setores que elas precisavam, porque eram cinco vagas de pedagogo para dois setores diferentes: o NDI e o Hospital Universitário. Então, as entrevistas foram feitas pelas diretoras dos dois órgãos, escola do Hospital e NDI, e tinha mais uma pessoa, [...] eu acho que era alguém da SEGESP. [...] na verdade eu fui bem acolhida pelo setor para o qual eu vim (P6).

Igualmente, P8 comenta que, para saber as suas experiências anteriores e interesses, foi “a gestora da escola, depois que eu já tinha me apresentado” que tomou esta iniciativa. Sobre este momento, de admissão e lotação do servidor na UFSC, cabe assinalar as palavras de P6, por meio das quais se torna possível identificar a sua preocupação quanto à carência de informações sobre o cargo do pedagogo, pois, segundo ele, quando começou a trabalhar no local para o qual foi designado, notou que, embora tivesse sido bem acolhido

pelo setor para o qual eu vim, as pessoas procuraram receber bem, porém, a compreensão equivocada delas desse cargo é que eu entendo que foi problemática, porque elas até tentaram explicar o que eu ia fazer. Mas, isso que eu ia fazer não tinha relação com o meu cargo, com a descrição do meu cargo. Ao mesmo tempo, a expectativa da instituição é que nós viéssemos fazer atividades que não tinham a ver com o cargo, [...] atividades mais do assistente em administração, do auxiliar em administração. Então, aos pouquinhos que a gente foi mostrando: - não, mas olha só, esse cargo, isso é mais específico de outro cargo (P6).

Contudo, P7, tal como P8, comenta que a sua lotação foi definida “por afinidade [...], não que tenha passado por um processo de verificar o interesse, não. É porque já tinha um trabalho iniciado e como eu é que

já estava fazendo, eu fui convidada a dar continuidade e ampliar naquele setor” (P7).

Apesar do desconforto revelado pelos entrevistados no que tange a não serem consultados acerca das suas experiências prévias e do local onde gostariam de atuar na UFSC, é legítima a forma como tais decisões são tomadas pela área de Gestão de Pessoas, posto que a própria Lei n.8112/90 (BRASIL, 1990) assegura o deslocamento do servidor a critério ou por interesse da administração. Em contrapartida, o mais indicado seria agir alinhado a um projeto institucional de longo prazo, evitando-se, com isso, os efeitos da descontinuidade administrativa provocada por mudanças periódicas de gestão, como destaca Bergue (2014).

Mas, P3 vai além, ao apontar as dificuldades de compreensão do cargo de pedagogo, uma vez que

um cargo como o nosso é tão específico, por isso, é muito difícil a compreensão desse cargo. Mesmo no NDI e no CA existe dificuldade de entendimento do que o pedagogo faria, mas aí lá seria por outra questão, é porque os docentes também são pedagogos [...]. Mas, eu acho que a Universidade, como eu falei, tem dificuldade de compreender o cargo de pedagogo. [...] Os pedagogos na UFSC não deveriam ser chefiados por ninguém que não fosse pedagogo, [...] que não compreendem o trabalho, já é um indicador de não compreensão institucional da função (P3).

Inclusive, P7 refere-se ao problema discorrendo que sentiu falta de uma descrição adequada que pudesse orientá-lo, e também ao chefe do setor, o que poderia fazer ali, relatando como seu chefe o recebeu: “Eu não sei o que tu irás fazer [...]. Eu não sei o que uma pedagoga vai fazer aqui”.

É compreensível que existam dificuldades de interpretação do cargo de pedagogo, como evidenciam as respostas supracitadas, afinal, mesmo autores da área da Educação, como Freire (1979), Saviani (2008), Libâneo (2010) e Franco (2011), definem de forma vaga o âmbito de atuação desse profissional. Tal fato é decorrente, *a priori*, da complexidade envolta ao ato de educar – prática social, segundo articulam Saviani (2007) e Freire (1979), que se constitui em um processo formativo pelo qual o homem desenvolve-se enquanto sujeito social. Depreende-se desse entendimento que não é tarefa simples

especificar de forma objetiva as atribuições e local de exercício do citado profissional em uma instituição que é igualmente complexa como é a UFSC, cuja atividade educacional está relacionada ao ensino, à pesquisa e à extensão, nos mais diferentes níveis – do infantil ao de pós-graduação – e em diferentes áreas do conhecimento, ainda mais pelo fato deste profissional não atuar diretamente na docência por não ser da carreira de magistério.

Mesmo diante desse cenário, P10 é mais otimista, contando que

inicialmente, a minha chefia imediata não tinha muito claro o papel do Pedagogo junto à Instituição, mas, fui desenvolvendo o meu trabalho, principalmente junto aos discentes, tendo como base a teoria e a minha formação e apresentando, refletindo e discutindo com a chefia os projetos e resultados. [...] Lá, eu tenho liberdade para propor e executar projetos. A chefia não se opõe, ao contrário, incentiva (P10).

Na continuidade, as respostas dadas a respeito de solicitações de movimentação do servidor dentro da Instituição mostraram-se similares àquelas analisadas, anteriormente, sobre a sua admissão e lotação, com algumas particularidades, como é o caso de P2 que demonstrou uma postura mais ativa no processo, ao tomar a iniciativa, ao mesmo tempo em que fez a solicitação junto à SEGESP, de oferecer colaboração ao setor que deseja ir, dizendo: “eu fiz a conversa também no setor para o qual eu pretendia ir. Eu fui lá mostrar, conversar, mostrar meu interesse de colaborar naquele trabalho”. De outro modo, P3, a exemplo dos demais, não teve tal oportunidade, além de manifestar certa insatisfação, como se observa na sua fala, a seguir

A remoção? Já estava definido que eu viria para cá e simplesmente vim, não teve entrevista, não teve nada. [...] não existe uma regra específica. Minha percepção é essa, que não tem uma política definida. O que existem são ações, mas elas estão meio desarticuladas, não existe sistema de priorização (P3).

A exemplo da resposta dada anteriormente pelo gestor da SEGESP, percebe-se, pelas falas dos pedagogos entrevistados, a ausência de um padrão de ações de gestão de pessoas, o que poderia

caracterizar estratégias institucionais, estas tão necessárias para o alcance da missão e de objetivos de longo prazo da Universidade. Sobretudo, quando se concebe a UFSC como instituição social que, como retrata Chauí (2003), admite como pressuposto ser um reflexo da estrutura da sociedade e do Estado.

Para complementar a análise do aspecto movimentação de pessoal, o entrevistado P2 elogia o procedimento da SEGESP neste processo, por que seus servidores “quiseram deixar muito claro quais são as funções do pedagogo [...] eu sentia, assim, nos profissionais da SEGESP essa preocupação de que eu não fosse trabalhar em um local em que eu não pudesse exercer funções específicas do pedagogo”.

Quanto à capacitação, as respostas foram coincidentes, posto que os entrevistados revelam ainda não terem encontrado, e nem realizado, cursos mais direcionados à sua área de atuação, muito embora, afirmem estar recebendo apoio das respectivas chefias para se qualificarem. Neste contexto, P4 comenta que: “Participei de alguns cursos oferecidos pela capacitação, porém, cursos mais gerais [...], mais básicos, e aquele obrigatório, para os servidores que estão ingressando”. Para P2, trata-se de um estilo de gestão, pois, já foram efetivadas ações mais direcionadas a esse respeito, assim, alerta o respondente que: “Eu acho que faltam momentos como aquele que a gente teve em 2010, [...] que a SEGESP programou aquele curso para refletirmos sobre a nossa função mesmo. [...]. Fora aquele, não houve mais nenhum outro para pensar a função do pedagogo dentro da UFSC”. Observa-se que, se de um lado a capacitação específica, que deve ser oferecida aos servidores conforme Portaria nº 017/2008/GR (UFSC, 2008), para os pedagogos tem sido insuficiente, como apontam estes profissionais. Por outro lado, caso a UFSC não possa atender necessidades de capacitação, existe a possibilidade, apontada na Portaria Normativa nº 017/GR/2008 (UFSC, 2008) de a SEGESP contratar serviços de organizações ou instituições especializadas que atendam aos requisitos exigidos em lei para este fim. Além disso, como lembra P7, a oferta de cursos de capacitação à distância, por meio de ambiente virtual de aprendizagem, beneficia os servidores ao possibilitar que organizem melhor o tempo para se capacitarem. A capacitação dos servidores da Administração Pública Federal à distância é apontada como uma possibilidade pelo Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a), estando a UFSC em consonância com este Decreto.

Finalmente, no que tange à avaliação de desempenho, encontram-se igualmente respostas coincidentes, sobretudo, quando os

entrevistados elogiam o sistema de avaliação aplicado no estágio probatório que, na opinião de P7, “enquanto instrumento, a parte descritiva, eu acho que é fundamental, eu acho que ela possibilita que o avaliado apresente várias coisas”, e aborda de forma mais pontual a atuação de um pedagogo. Porém, continua P7, destacando que o modelo usado após o estágio probatório, isto é, “a parte objetiva, aquela de assinalar, que eu também tive que avaliar alguns colegas, eu acho ela péssima porque ela abre frente para várias interpretações”. Opiniões semelhantes são trazidas por P3 e P4, respectivamente:

- a) “O modelo de avaliação é ultrapassado, sem vínculo nenhum com as atividades que a gente exerce. Eu a considero uma avaliação pró-forma” (P3);
- b) “Eu acho que é um pouco geral, quanto à atuação como um todo [...]” (P4).

Mesmo nessas condições, o comentário geral também é no sentido de reconhecer, como atributo, o fato de a avaliação ser realizada por quem realmente acompanha de perto o desempenho do pedagogo, como diz P5: “Sim, sim. As minhas chefias imediatas sempre foram muito próximas, assim, e foram elas que geralmente fizeram as avaliações”. Enquanto P1 atenta sobre a interferência na avaliação do trabalho do pedagogo quando há uma expectativa mais em relação ao trabalho administrativo, tomando-se como parâmetro de avaliação mais o desempenho em atividades administrativas que em atividades que demandam conhecimentos pedagógicos. Relata que os parâmetros utilizados para avaliar sua atuação durante o estágio probatório correspondem somente às atividades que são solicitadas pela Pró-reitoria. P1 expõe sua percepção sobre esta questão: “É colocado muito no sentido administrativo e burocrático, [...] mas nenhum momento é avaliada a função de pedagogo, se estou desenvolvendo minha função aqui dentro”.

Encerrada a análise das respostas referentes à primeira questão feita aos pedagogos no âmbito dos limites e possibilidades relativos à gestão do cargo, parte-se para segunda questão, qual seja: Qual é o entendimento do seu gestor direto sobre as atribuições do cargo de pedagogo e sobre a definição de atividades que os ocupantes deste cargo devem desenvolver na UFSC? Constata-se, inicialmente, que as posições a respeito desse tema estão divididas, pois, se, de um lado, há aqueles respondentes que não veem impasses neste campo, de outro, há os menos confiantes.

Entre os discursos sobre a compreensão que gestores tem sobre o papel dos pedagogos na UFSC, há que se evidenciar os que seguem:

O gestor do setor, ele tem total compreensão, nos dá autonomia para tocar os projetos. Claro que, assim, a gente se reúne com certa frequência, quando surgem problemas, ou até a gente precisa de sugestões de como dar alguns encaminhamentos, a gente troca ideias com a chefia, mas, assim, ela tem total compreensão de que nós temos uma formação para contribuir no trabalho que a gente toca (P1).

Os gestores da UFSC tem tal entendimento “bem claro, tanto no Colégio de Aplicação, quanto ali e ali, [...] acho que muito por conta da demarcação que a SEGESP fez mesmo. Houve muita exigência que ficasse claro qual era a função do pedagogo, bem claro, sabe (P2).

Às vezes, há muita solicitação de coisas que não são atribuições do cargo, ou seja, às vezes coisas administrativas que embolam junto. Mas, eu acho que, na medida do possível, [...] eu acho que, na medida do possível, tem-se dado atenção para algumas coisas que são propositivas e que são relacionadas ao entendimento da política e eu acho que muito relacionada ao cargo, muito relacionada ao que a gente está entendendo pelo programa e o que a gente acha que tem que ser implementado a partir dali. Acho que a chefia imediata tem dado atenção com relação e tem entendido que isso é de competência do cargo (P4).

Já, como exemplo dos que são mais céticos sobre o tema, traz-se o depoimento de P3, que diz: “Quem entende são somente os pedagogos”. Similarmente, P7 considera que

não existe. Na minha concepção, não existe. Primeiro porque não existe uma clareza da SEGESP, o que a SEGESP tem é a descrição do cargo, [...] não existe uma orientação, até porque eu tenho colegas pedagogas que estão fazendo coisas totalmente diferentes das que eu faço, enfim, não por conta da área específica. Então, assim, cada pedagogo tá fazendo um trabalho

muito diferente. Na minha percepção, as chefias também não tem clareza (P7).

Há outros, ainda, que mostram os dois lados da moeda, como P6, segundo o qual:

Pelo gestor local, eu acho que ainda há muitos equívocos. Não sei se não há compreensão, mas as pessoas têm expectativas que não correspondem ao cargo. Em relação à SEGESP, eu tenho dúvida se eles têm clareza. Eles conhecem a descrição do cargo, mas se eles conseguem transpor essa descrição para a prática, em que o pedagogo poderia atuar, eu tenho bastante dúvida se eles têm essa clareza, eu acho que não. [...] Eu acho que não há muita clareza lá na SEGESP também. Há clareza da descrição geral, mas não há uma compreensão, assim, de que esse cargo poderia contribuir em tal e tal área, em tal e tal setor. Eu acho que teria que esclarecer (P6).

Tentando justificar o fato, P6 faz alusão ao processo histórico de construção da profissão de pedagogo, que tem como base de sua formação a docência e ao fato de se achar que ser técnico-administrativo é um cargo e não uma carreira, conforme observado em sua fala:

Eu acho que é um pouco disso, o fato de a formação ser voltada à docência mesmo, apesar de que, em municípios e em secretarias de educação têm o cargo técnico, e em algumas redes de educação têm o cargo técnico nas escolas também [...]. Acho que a formação tem um pouco, mas eu acho que o ponto principal, os aspectos principais é a própria desvalorização, pela própria instituição, do cargo técnico, eu acho que há uma desvalorização mesmo. Não há compreensão de quanto é importante esse cargo. Eu entendo que talvez um dos motivos seja porque, por uma época, não havia concurso, as pessoas entravam sem formação específica para o cargo. Então, apesar de ter mudado a forma de ingresso na instituição, as pessoas ainda não mudaram a percepção sobre isso, de que hoje é diferente, que as pessoas entram com uma formação específica.

Os relatos até aqui expostos sinalizam os dilemas defrontados tanto pelos próprios pedagogos, por seus gestores diretos, como pelos gestores da SEGESP/UFSC, sendo nesta perspectiva que se desenvolve a questão seguinte, por meio da qual se solicita aos entrevistados que indiquem limites e possibilidades da gestão do cargo de pedagogo na UFSC.

Nestes termos, inicialmente, para cada um dos desafios citados pelos pedagogos, são trazidas as respostas entendidas como sendo as mais completas, que são listadas na sequência:

- a) Falta de autonomia para decidir e inovar: Segundo P1, “[...] a gente faz o que nos é solicitado da chefia. A gente não tem autonomia, [...], dentro do programa que a gente toca, nós temos certa autonomia” (P1). Em complemento, P1 lembra que,

apesar de que, no PROFOR, foi feita uma comissão na qual somente nós aqui do setor éramos as técnicas que participavam, os demais eram professores da UFSC. Sobre a Monitoria, também foi montada uma comissão para criar a resolução. A comissão da resolução da monitoria era uma pedagoga, que é a responsável pela monitoria, era a única técnica responsável, os demais eram professores da UFSC. O PIAPE ainda não passou por um processo de criação de resolução, mas eu acredito que vai ser da mesma forma, a comissão vai ser montada da mesma forma. As técnicas daqui, as pedagogas e responsáveis pelo programa e mais seis, sete professores. Então, assim, isso nos amarra bastante. Claro que é importante ter uma comissão para a troca de ideias, sugestões, só que a gente trabalha conforme as orientações dessa comissão. A gente não tem muita autonomia. E aí, depois que o programa é montado é que a gente, as pedagogas, toca o programa. Então, assim, nesse sentido nós não temos nenhuma autonomia para a gestão [...], para criação dos programas (P1).

Sobre esta questão, P5 defende a necessidade de os pedagogos terem autonomia

Até porque quem toma a frente é a gente porque a gente que tá aqui todos os dias. Então, assim, não é só tomar a frente de propor é tomar a frente de executar também. Mas eu acho que essa é a riqueza poder... isso é uma coisa que a gente tem discutido, que só faz sentido planejar com quem vai fazer porque você fazer uma coisa que você estruturou é outra coisa.

- b) Reconhecimento insuficiente do papel dos ocupantes do cargo. Sobre o assunto, P2 e P6 comentam que

Eu acho que nós ainda poderíamos ser mais bem reconhecidos pelos professores, como um colaborador do trabalho deles. Acho que ainda não existe esse reconhecimento que a gente pode colaborar com esse apoio externo ao trabalho deles, de fazer um trabalho em equipe de fato, pensando a aprendizagem, pensando a melhora da dinâmica daquele ambiente que a gente tá trabalhando. Então, esses encontros entre pedagogos, eu acho que se poderia estar pensando em ações que promovessem o nosso reconhecimento (P2).

Então, os limites são esses, os relacionados à própria carreira do técnico, o fato de achar que o técnico tem menos condições, menos qualificação apesar de ter a mesma certificação. Então, essa desvalorização do técnico eu acho que é um limitador bem grande (P6)

- c) Definição pouco clara sobre a atuação do pedagogo. Os entrevistados P2 e P3, neste contexto, respectivamente, creem que

É, tá lá no papel aquelas funções, mas eu acho que pode ser pensado melhor sobre o que a gente pode atuar, não ficar engessado a aquilo ali. Eu acho que, quando parte para o específico, as pessoas não sabem o que fazer (P2).

Outro limitador é não ter clareza da descrição dos cargos, não compreender o que aquilo quer dizer,

o que aquela descrição quer dizer. Especialmente aqui [NDI], a preocupação de perder espaço para o pedagogo, já que os docentes assumiam todas as funções técnicas relacionadas diretamente a ensino e coordenação. Então, há uma preocupação de o pedagogo vir e ocupar esse espaço. [...] (P6).

A maior dificuldade se encontra no fato de a comunidade acadêmica não ter bem clara a importância e o papel do Pedagogo na Universidade. [...] apenas no Campus de Florianópolis e no Blumenau tem Pedagogo atuando e, sem sombra de dúvidas isso é negativo, afinal a troca de experiência com os pares é fundamental para um trabalho realmente significativo. Como desafio, entendo que é necessário participar ainda mais das decisões na reestruturação dos currículos e projetos dos cursos (P10).

- d) Política institucional pouco clara sobre a gestão do cargo. Quanto a essa questão, P3 considera que:

a impressão que eu tenho é que não há um planejamento em relação ao cargo de pedagogo. Pode ser uma visão que eu tenha de fora, não conheço lá o setor. Mas, a impressão que eu tenho é que não tem uma gestão voltada a pensar na Universidade, nos seus diversos setores e onde seria necessário, em primeira linha, como prioridade que tivessem pedagogos, em segunda prioridade, em terceira prioridade, e assim por diante (P3).

- e) Cultura da UFSC, especialmente caracterizada por um comportamento de resistência por parte dos docentes: P6 confirma esta postura, afirmando que

Há bastante resistência do quadro docente talvez por ser um cargo novo na instituição, o de pedagogo, relativamente novo, pelo menos na quantidade que tem hoje, e também por causa da proximidade da função. Eu acredito que talvez tenha uma relação com isso.

Em contrapartida, sem necessariamente ter que converter os desafios listados anteriormente em oportunidades, os respondentes também puderam se colocar a respeito delas, sobre as quais P2 defende que

Devia haver mais troca de experiência entre os pedagogos. Acho que, até para a ampliação da nossa área de atuação porque, assim, para te dar mais possibilidades de atuação porque não pode ficar tão engessada essa questão [...] Eu acho que tem outras alternativas [...] (P2).

Eu acho que também atuar no ensino superior seria importante, mas, assim, que fosse visto também que a gente pode atuar diretamente com o aluno, que faz parte também do nosso trabalho atuar diretamente com o aluno porque a gente só pode melhorar um processo se a gente fizer a escuta do professor, do aluno e de todo entorno desse processo (P2).

Aqui [...], o fato de o pedagogo ser alguém que fica no setor, então, é quem vai se apropriando de vários aspectos que têm continuidade, é quem consegue dar continuidade ao trabalho. E aí, nesse sentido, o trabalho do pedagogo é reconhecido porque quando a direção precisa de algum dado ou pensar sobre algum aspecto que precisa compreender a continuidade, quem dá mais conta disso é quem está aqui permanentemente, que são, então, os pedagogos. Então, vários aspectos [...] quem acompanha continuamente são os pedagogos. Então, acaba que são a pessoas que têm conhecimento dessa continuidade, que pode contribuir bastante, o que tem sido considerado assim. O que mais? Acho que é mais nesse sentido, assim, que é quem consegue pegar a continuidade, então, acaba que quem dá conta disso são os pedagogos, que fazem manter essa continuidade (P6).

Para finalizar esta questão, P2 contribui, demonstrando interesse em programas de formação como meio “para a gente ampliar a nossa atuação. Assim como, para nós, acho que é importante nos vermos como categoria dos técnico-administrativos em Educação”. E, prosseguindo,

P2 acredita que este entendimento seria mais por questões políticas, do que por qualquer outro fator. O respondente P2, de início, valoriza processos de formação para o seu crescimento profissional. Estes processos são reconhecidos pelos demais pesquisados como prática frequente por parte da Gestão de Pessoas – o que atende as diretrizes do Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a). Contudo, admite que é influenciado também pelo fator político, ao constatar que na UFSC, assim como nas outras IFES, o processo decisório é fundamentado também no modelo político, como afirmam Rizzatti e Dobes (2004).

Nesta mesma seara, chama a atenção o fator valorização profissional no âmbito da gestão de pessoas, sobre o qual P5 faz a seguinte manifestação:

Para mim, o reconhecimento profissional do cargo é fundamental para a gente se sentir valorizada, e por se sentir valorizado vem trabalhar bem, e por trabalhar bem produz bem. Não somente uma questão quantitativa, mas, eu penso que esse viés é fundamental. Que a gestão de pessoas é uma coisa que eu penso que precisa ser ampliada, assim, é essa valorização, que não é a valorização de mandar um cartão ‘servidor você é super importante para UFSC’, é de se sentir valorizado no cotidiano, assim, nas instâncias [...].

Depois de feita a descrição da atuação do cargo de pedagogo na UFSC, e apontados os limites e possibilidades da sua gestão, na próxima seção, são elaboradas propostas focadas na superação das inconsistências diagnosticadas.

#### 4.4 ALTERNATIVAS PARA O APRIMORAMENTO DA GESTÃO DE PESSOAS DO CARGO DE PEDAGOGO NA UFSC

Esta seção destina-se a apresentar alternativas de ação voltadas ao aperfeiçoamento da gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo na UFSC, que consequentemente, potencializem a atuação destes profissionais. Para tanto, inicialmente, apresentam-se as respostas obtidas a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa, sendo que, quanto ao gestor, trata-se da resposta dada à questão 20, do apêndice B, e, quanto aos pedagogos, refere-se às respostas obtidas para

a questão 21, do Apêndice A. E, em seguida, é apresentada uma proposta que busca consolidar e atender as particularidades do cenário diagnosticado no presente estudo.

O Gestor entrevistado não apresentou propostas de ação alegando que é tudo “muito difícil” no que se refere à gestão de pessoas na UFSC.

De outro modo, os pedagogos, que vivem as dificuldades para a gestão do cargo que ocupam na UFSC também fizeram proposições, a partir de suas percepções, apresentando alternativas de ação de gestão de pessoas que consideram que poderiam potencializar a atuação dos pedagogos na UFSC.

Em relação ao processo de movimentação, que inclui a lotação, remoção e redistribuição de servidores do cargo de pedagogo, P3 pensa que

a primeira coisa importante era saber em relação aos setores da UFSC aqueles em que faz necessário a presença de um profissional de Pedagogia como algo prioritário. A universidade teria que ter um mapa de setores aonde a presença do pedagogo é imprescindível como pedagogo [ênfase no “como pedagogo”]. Olha, em tais e tais locais precisa, é imprescindível que a equipe tenha um pedagogo e aí, fazendo isso, disso decorre diversas questões. O perfil de qual pedagogo precisa. Então, eu vejo que a gestão de pessoas deveria olhar para os setores da UFSC e pensar quais setores a equipe tem que ter um pedagogo e também levantar quais setores em que somente pedagogos podem atuar, que é imprescindível ser pedagogo.

Antes disso, P7 sugere que seja efetuado o mapeamento dos setores onde pedagogos já estão em exercício na UFSC e atividades que realizam, como ponto de partida para o mapeamento de setores que necessitam da contribuição de servidores do cargo de pedagogo, para o qual P3 sugere que

Talvez seria necessário juntar os pedagogos e eles olharem para o organograma da UFSC. Porque não é só uma questão de organograma, tem que olhar o mapeamento de processos também. Porque, às vezes, em um determinado setor que, aparentemente, precisa de um pedagogo, mas não

precisa, precisa só de um profissional que tenha determinada formação.

Ainda sobre o processo de movimentação, P6 aponta como necessidade a publicação no *site* do setor de gestão de pessoas das vagas abertas existentes nos setores da UFSC e os servidores que solicitam remoção ou redistribuição, bem como a definição de critérios para a ocupação destas vagas, de forma que a ocupação seja decorrente de processo de movimentação regulamentado por edital. A regulamentação e transparência do processo de movimentação demandaria aos chefes dos setores o conhecimento prévio dos cargos da carreira dos técnico-administrativos em educação, que supostamente favoreceria a definição do plano de atividades dos servidores nos setores e a coordenação destas atividades, daria subsídio à avaliação e colaboraria para maior entendimento sobre a necessidade de formação contínua destes profissionais. No caso dos pedagogos, a compreensão maior sobre cargo que ocupam significaria também a possibilidade de poderem contribuir mais para a UFSC como pedagogos, principalmente no que se refere à formação humana.

Como propostas para o aperfeiçoamento da gestão de pessoas, que também potencializem a atuação dos pedagogos técnico-administrativos em Educação na UFSC, P7 aponta que a SEGESP poderia investir na coleta de dados via entrevista para identificar o perfil de formação e de experiências profissionais. Essa prática pode ser adotada tanto com os pedagogos que já estão em exercício, como com aqueles que estiverem ingressando na UFSC, como meio de escutar e conhecer estes profissionais e de buscar o entendimento sobre a profissão de pedagogo e como podem contribuir para Instituição. As informações coletadas por meio de entrevista, assim como as obtidas por meio de consulta a sistema informatizado de gestão, poderiam subsidiar os subprocessos de gestão de pessoas em relação aos ocupantes deste cargo para a efetivação de atividades como a capacitação.

Aliás, todos os pedagogos entrevistados indicaram a necessidade de a SEGESP investir mais em capacitação específica para este cargo, que possa inclusive, como aponta P7, contribuir para a articulação entre estes profissionais, para se conhecerem, trocarem conhecimentos e experiências e oportunizar que façam parcerias para o desenvolvimento de projetos e de outras atividades convergentes com os objetivos da UFSC. Sobre esta questão, as respostas dos pedagogos entrevistados foram coincidentes a respeito da importância de a SEGESP possibilitar a articulação entre eles. Esta perspectiva é confirmada por P10, que

considera a interação entre tais atores para a troca de conhecimento e experiências essencial, “afinal os saberes que fundamentam o trabalho pedagógico se constituem pelo aporte teórico e pela experiência, pela prática (práxis)”. Esta articulação entre os pedagogos, segundo P4, seria, inclusive, um estímulo para a formação de um grupo de estudos, no qual estes profissionais pudessem estudar e discutir sobre temas relacionados à Educação e refletir sobre questões inerentes ao trabalho que realizam, de grande valia para o embasamento teórico de sua prática profissional e, de acordo com P5, seria uma oportunidade “para os pedagogos apresentarem seus trabalhos. Até porque, às vezes, a Pedagogia tem uma marca muito forte, um estigma, assim, de relação com o ensino e com as crianças e na verdade é um campo muito mais amplo”. Inclusive, P5 acredita que possa ser interessante que os pedagogos técnico-administrativos da UFSC promovessem um seminário para estudantes de Pedagogia, em que pudessem mostrar trabalho que vêm realizando na Universidade e discutir possibilidades de atuação do profissional pedagogo.

Uma proposta de capacitação específica foi sugerida por P1, que consiste em SEGESP oferecer uma formação direcionada ao papel do pedagogo no ensino superior “para que o pedagogo que está aqui possa se autoafirmar e contribuir para essa cultura assim da importância do pedagogo no ensino superior” (P1).

Outra proposta de capacitação é sugerida por P7. Para ele, há que se ofertarem cursos mais genéricos sobre a vida funcional do servidor, sobre a estrutura e funcionamento da UFSC, pois o curso que é oferecido aos servidores ingressantes aborda estas questões, mas é de maneira superficial. De acordo com P7, este curso contribuiria bastante para o trabalho dos pedagogos por oferecer a eles um panorama sobre a organização e sobre a dinâmica da UFSC, para que entendam melhor sobre a Instituição e, conseqüentemente, consigam identificar demandas cujo atendimento requeira conhecimentos pedagógicos.

Quanto ao processo de avaliação durante o estágio probatório, entre os pedagogos entrevistados, alguns propuseram que a comissão avaliadora, instituída por portaria, seja formada com base, não apenas a hierarquia, mas, também, na premissa de que as pessoas designadas sejam aquelas que tenham acompanhado, de fato, o trabalho do servidor avaliado. Sobre esta questão P4 afirma

Imagino que isso deva variar muito dentro dessa Universidade, dependendo do setor e tal, mas isso eu vejo algumas vezes que a pessoa que faz a

avaliação ou o grupo de pessoas que fazem a avaliação nem sempre estão ligados diretamente com o trabalho daquela pessoa ou que estão acompanhando efetivamente o trabalho que essa pessoa desempenha. Então, nem sempre isso já vi ocorrer aqui, então isso é muito complicado. Então, às vezes a pessoa nem tem condições de avaliar o teu trabalho porque não acompanha (P4).

Para o aprimoramento da avaliação de desempenho no período pós-estágio probatório, foi sugerido que sejam efetuadas mudanças no formulário e nos critérios de avaliação, de forma que se desenvolva uma reflexão quanto à atuação do pedagogo. As duas propostas consistem em mudanças que permitem maior proximidade ao objetivo formativo destes instrumentos. A percepção de P1 é de que as avaliações são efetuadas com base somente no que é solicitado pelos superiores na hierarquia e que

na verdade, sobre a função do pedagogo nem é mencionado na avaliação, se eu estou contribuindo com as funções do pedagogo. Em nenhuma das avaliações que eu já passei foi colocado. É colocado muito no sentido administrativo e burocrático, por exemplo, é falado sobre assiduidade, pontualidade, iniciativa para o trabalho, responsabilidade, esses são os eixos, assim, que foram avaliados nas avaliações pelas quais eu passei. Com relação à função, se desempenha, tem uma questão, eu acho, que fala sobre o desempenho, mas nenhum momento é avaliada a função de pedagogo, se estou desenvolvendo minha função aqui dentro (P1).

Em relação à descrição do cargo de pedagogo, considerada pelos entrevistados como uma descrição que apresenta as atribuições de forma genérica e mais próxima do trabalho na Educação Básica, P3 afirma que é uma questão que tem ser resolvida com mudanças na legislação. Para isto, propõe que a Comissão Interna de Supervisão da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação da UFSC proponha a atualização das atribuições dos cargos desta carreira à Comissão Nacional de Supervisão da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.

Enquanto a descrição do cargo de pedagogo não é atualizada legalmente, com o objetivo de minimizar dúvidas sobre as atribuições do pedagogo técnico-administrativo em educação na UFSC e, conseqüentemente, evitar discrepâncias entre as atividades inerentes ao cargo e as realizadas, geradas em decorrência da amplitude da descrição do cargo, foi proposto, por alguns pedagogos entrevistados, a institucionalização, por meio de uma normativa interna, do procedimento de descrição das atividades a serem realizadas pelos servidores técnico-administrativos em educação nos diferentes setores da UFSC, que estabeleça a necessidade de este documento ser elaborado conjuntamente pelo servidor e a respectiva chefia, no caso de alocação, remoção e redistribuição, e a obrigatoriedade de as atividades descritas serem consonantes com a descrição do cargo e com o contexto de trabalho, não apenas com as demandas gerais apresentadas pela chefia.

A proposta apresentada é de que a SEGESP defina um protocolo para mediação, com o objetivo de esclarecer à chefia a especificidade do cargo e contribuir para que chefia e servidor entrem em consenso sobre função do servidor no setor em que está lotado.

Aliás, os relatos dos pedagogos entrevistados indicam a necessidade de a SEGESP estabelecer uma sistemática de orientações aos servidores que ocupam cargo de direção coordenação e chefia para que entendam sobre as diferenças entre as carreiras do magistério e dos técnico-administrativos em educação sobre a importância do trabalho dos servidores das duas carreiras e sobre a necessidade de haver trabalho colaborativo entre eles, bem como o esclarecimento a respeito da existência de níveis de classificação referentes à carreira dos técnico-administrativos em Educação, sobre a existência de diferenciação dos cargos e de atribuições correspondentes, bem como sobre as especificidades dos cargos do nível de classificação E, cujo requisito mínimo de ingresso é o nível superior, decorrente da profissão que exercem. As orientações também seriam sobre o objetivo da avaliação do período de estágio probatório e da avaliação de desempenho e sobre o modo de proceder para a sua efetivação e sobre a importância da formação para o aperfeiçoamento contínuo dos servidores. Medida que teria repercussão não somente para os ocupantes do cargo de pedagogo, mas para todos os servidores.

É importante que o setor responsável pela gestão de pessoas da UFSC amplie o entendimento sobre a atuação dos servidores do cargo de pedagogo e permita a estes profissionais apresentarem novas formas de atuar e contribuir para esta Instituição.

Efetuada essas considerações, parte-se para a proposta de ação que busca atenuar os limites e aproveitar as oportunidades inerentes à gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo técnico-administrativo, bem como potencializar a atuação destes profissionais na UFSC. Para este fim, foi utilizada a Ferramenta 5W2H para a estruturação de um plano de ação necessário para a implementação da proposta.

No que tange à gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo, foi possível compreender que um dos fatores que mais tem interferido nos processos de gestão em relação a estes profissionais na UFSC é o reduzido entendimento sobre a atuação do pedagogo não docente na UFSC, decorrente da associação da profissão exclusivamente à docência e de sua regulamentação apenas para a atuação profissional na Educação Básica, da desvalorização desta área do conhecimento, bem como do entendimento equivocado de que ser técnico-administrativo em educação significa ocupar um cargo comum a todos os servidores da carreira dos técnico-administrativos em educação, em detrimento das especificidades do cargo. Estes fatores, já apresentados neste trabalho, associados às dificuldades encontradas para se definirem as atividades inerentes ao cargo a partir da descrição prevista no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, 2005c) são apreendidos, pelos entrevistados, como sendo de natureza genérica e, ao mesmo tempo restritiva por demarcar uma proximidade maior da atuação do pedagogo à Educação Básica. Sendo assim, para minimizar esta dificuldade, elabora-se, aqui, uma proposta de ação a partir da elaboração de uma descrição interna do cargo, tendo em vista a possibilidade que a UFSC possui, como universidade federal, de elaborar o regulamento de seu pessoal com base nas normas gerais concernentes, devido à autonomia administrativa que usufrui, conforme prevê a LDB (BRASIL, 1996). Sugere-se que a elaboração da Descrição interna do cargo de pedagogo proposta seja efetuada conforme plano de ação apresentado no Quadro 6 – Proposta de Plano de Ação para a gestão de pessoas na UFSC.

Quadro 6 - Proposta de Plano de Ação para a gestão de pessoas na UFSC

O que será feito?	Descrição interna do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em Educação, que possa subsidiar os subprocessos de gestão de pessoas referentes aos servidores ocupantes deste cargo na UFSC.
Como será feito?	Efetivar, primeiramente, o mapeamento dos setores em que há pedagogos técnico-administrativos e identificação das frentes de trabalho que assumem na UFSC. Em seguida instituir por meio de portaria uma comissão formada por servidores do setor responsável pela Gestão de Pessoas na UFSC, por gestores de setores em que estejam lotados servidores do cargo de pedagogo e servidores do cargo de pedagogo, considerando o critério de representatividade, para estudo e discussão sobre a descrição oficial do cargo de pedagogo, formação e profissão do pedagogo no Brasil, sobre os conhecimentos específicos da área, a ampliação da atuação profissional para além da Educação Básica, panorama da atuação dos pedagogos na UFSC, considerando o contexto institucional e possibilidades de contribuição dos servidores ocupantes deste cargo, culminando na elaboração da descrição interna do cargo, a ser regulamentada pelas instâncias competentes da UFSC.
Onde será feito?	Em uma sala integrante do espaço físico da UFSC, reservada para reunião da comissão.
Quando será feito?	No período considerado mais adequado por todos os envolvidos.
Por que será feito?	Com objetivo de se ter um documento institucional de descrição do cargo de pedagogo, baseado na descrição oficial do cargo, considerando o contexto da UFSC e as possibilidades de atuação que oferece aos profissionais ocupantes deste cargo, de modo a minimizar dificuldades de compreensão e possibilitar que contribuam de forma mais efetiva para esta Instituição.
Quem fará?	Servidores do setor responsável pela Gestão de Pessoas na UFSC, gestores de setores em que estejam lotados servidores do cargo de pedagogo e servidores do cargo de pedagogo, que correspondam ao critério de representatividade.
Quanto custa fazer? isso?	Hora de trabalho dos servidores envolvidos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Supõe-se que esta descrição interna possa tornar mais claras as atribuições inerentes ao cargo de pedagogo no contexto da UFSC e, conseqüentemente, concorra para maior compreensão sobre a especificidade do cargo e sobre as atividades consonantes por constituir-se como fundamento mais inteligível para a efetivação de subprocessos de gestão de pessoas referentes aos servidores ocupantes deste cargo e para a definição do plano de atividades destes profissionais nos setores em que atuarem.

No que se refere à ampliação e potencialização da atuação dos pedagogos técnico-administrativos em Educação na UFSC, a proposta consiste na criação de um núcleo de atendimento aos estudantes e professores dos cursos de graduação, que tenha como objetivo a identificação de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes ao longo da sua trajetória no curso de graduação ao qual estejam matriculados na UFSC, independentemente de serem diagnosticados com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos do desenvolvimento e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, atuando em regime de colaboração com os professores para se pensar estratégias e executar ações para amenizar estas dificuldades, repensando o planejamento de aula e metodologias de ensino, visando a redução de conseqüências negativas como reprovações, abandono de curso, trancamento de matrícula, advindas de outras condições de limitação e sofrimento do estudante.

Esta proposta pressupõe a atuação conjunta e interdisciplinar de profissionais de várias áreas de atuação, como psicólogos e assistentes sociais, tendo o pedagogo importante papel no processo educacional do aluno com problemas de aprendizagem, apoiando-o ao longo da sua vida acadêmica na UFSC.

Diante da realidade constatada por meio da presente pesquisa, estas são as propostas formuladas que demandam ações por parte da gestão de pessoas na UFSC, considerando-se os fundamentos teóricos e as oportunidades oferecidas pela presença de servidores ocupantes do cargo de pedagogo na Instituição.



## 5 CONCLUSÃO

Retomo o objetivo da pesquisa realizada, pelo qual se buscou compreender como vem se constituindo a gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Este objetivo foi traçado pela pesquisadora a partir da percepção de que a gestão de pessoas influencia a atuação dos servidores que atuam na UFSC e que, no caso dos ocupantes do cargo de pedagogo, esta influência tem grande importância em relação à consolidação e potencialização do exercício profissional destes servidores no sentido de contribuir para a efetivação da missão institucional. Para o alcance deste objetivo foram delineados alguns objetivos específicos.

Tendo em vista o primeiro objetivo específico de caracterizar a atuação dos pedagogos técnico-administrativos em educação na UFSC, analisou-se que estes profissionais apresentam interesse em manterem-se em processo contínuo de formação como meio para integração entre a teoria e a prática e as propostas efetuadas, e a necessidade de se garantir a convergência entre o foco da formação e o trabalho do pedagogo e o objetivo central da UFSC, depreendendo-se que este profissional é crucial no sentido de contribuir com a preservação da missão institucional e com os princípios fundamentais da Educação previstos na LDB (BRASIL, 1996). Ademais, é papel, do citado profissional, contribuir para que o acesso à educação seja oportunizado, não somente no que tange ao ingresso de estudantes na UFSC, mas, também, para uma aprendizagem efetiva, que extrapola os muros dos conhecimentos específicos das diferentes áreas e que segue na contracorrente dos princípios neoliberais de Educação, quais sejam, o foco nos resultados, na eficiência, na competitividade, na produtividade, no individualismo e no mérito. Trata-se, portanto, de uma atuação atrelada à responsabilidade em se dedicar ao processo educativo, à busca de se promover a aprendizagem efetiva, ao trabalho educativo colaborativo, ao coletivo, ao direito humano à Educação.

Os servidores do cargo de pedagogo, apesar de encontrarem ainda algumas restrições, tem conquistado cada vez mais espaço para a realização de atividades de extensão por meio das quais vêm contribuindo significativamente para a o estreitamento da relação entre a UFSC e a sociedade.

A atuação do pedagogo na UFSC caracteriza-se, neste sentido, como um conjunto de práticas sociais formativas, no entanto, de forma ainda muito mais indireta do que o desejado por estes profissionais e muito menos abrangente do que pode ser, apesar de apresentarem qualificação apropriada e necessária para sua atuação como pedagogo de forma mais efetiva e ampliada, devido a limitações encontradas no contexto da UFSC.

Ademais, verificou-se um esforço particular por parte dos pedagogos para que chefias e demais colegas de trabalho entendam sobre as suas atribuições, com vistas a ampliarem seu espaço de atuação, que está aquém, da sua própria formação. Neste sentido, buscam participar mais intensamente dos processos decisórios relativos ao âmbito do ensino-aprendizagem e do delineamento de políticas educacionais da Instituição, bem como buscam mais espaço para realizarem trabalho colaborativo com docentes da Instituição. Também, almejam atuarem no planejamento das atividades que executam, para de fato poderem coordenar processos educativos e projetos relacionados de forma que as atividades administrativas sejam efetuadas apenas como meio para a realização das atividades principais do pedagogo, para que as atividades administrativas não ocupem o lugar central da atuação deste profissional, e buscam, sobretudo, a valorização profissional no âmbito da UFSC e reconhecimento da importância do trabalho que realizam neste contexto.

Também é preciso levar em conta que a atuação deste profissional, por vezes, entra em conflito com os princípios educacionais gerencialistas, que têm influenciado esta Instituição de forma crescente, fragilizando a efetivação de seu objetivo central enquanto instituição social de promover a formação humana e de manter um vínculo com a sociedade. Neste contexto, ocorre o subaproveitamento dos pedagogos, cujo objetivo de atuação assemelha-se ao da Instituição, como consequência, sobretudo, do pouco conhecimento que a comunidade universitária, de modo geral, tem sobre as possibilidades de trabalho destes profissionais e sobre a importância que possuem para o contexto da UFSC.

Diante das significativas contribuições que o pedagogo técnico-administrativo em educação pode fazer na Universidade Pública, a gestão de pessoas referente aos servidores ocupantes deste cargo na UFSC é fundamental para minimizar fragilidades e potencializar faculdades da sua atuação. Assim, a pesquisa realizada permitiu não somente que fossem levantadas características da atuação desse profissional na aludida Instituição, como, igualmente, que fossem

apontados limites e possibilidades de gestão de pessoas referentes aos servidores ocupantes do cargo de pedagogo da UFSC, segundo objetivo específico da investigação realizada. Diante desta perspectiva, percebeu-se, por meio dos relatos dos pedagogos entrevistados e do relato do gestor do DDP/SEGESP, que ainda são muitas as limitações encontradas, sejam as decorrentes de determinações legais, da cultura institucional, da forma como a Instituição está estruturada, da descontinuidade administrativa, dentre outros fatores, para a realização de mudanças necessárias na organização e desenvolvimento do trabalho deste Departamento, que alcancem os gestores dos setores nos quais os pedagogos atuam, para a efetivação de ações de gestão de pessoas que poderiam contribuir para a potencialização da atuação dos pedagogos técnico-administrativos em educação da UFSC, para que a especificidade do cargo de pedagogo seja melhor compreendida pela comunidade universitária, para que os pedagogos consigam se qualificar cada vez mais por meio da pós-graduação, capacitação, participação em eventos relacionados a sua área profissional com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas teoricamente fundamentadas, para ampliarem seu espaço de atuação e para o reconhecimento do seu trabalho.

As limitações referem-se, principalmente, à desarticulação entre o setor de gestão de pessoas da UFSC e os gestores dos setores corresponsáveis pela gestão de pessoas, às determinações legais relacionadas à gestão de pessoas no setor público, às dificuldades de se realizar o redimensionamento anual do quadro de pessoal, à indefinição de critérios claros de alocação, remoção e redistribuição, à indefinição de procedimentos formais para a efetivação de ações de gestão de pessoas, às dificuldades de se definir locais de atuação dos pedagogos baseando-se na descrição oficial do cargo, à baixa oferta de capacitação específica para os ocupantes deste cargo, à inexistência de um sistema informatizado integrado ao sistema nacional de gestão de pessoas do Serviço Público, à dependência da SEGESP de solicitações/demandas formalmente encaminhadas para determinar o local de atuação do pedagogo, à utilização de instrumento de avaliação de desempenho inadequado. Dentre as possibilidades relacionadas à gestão de pessoas na UFSC, estão as ações permitidas pela legislação como, por exemplo, o custeio de curso de capacitação externo à UFSC que possibilitam que os pedagogos busquem capacitação específica para o exercício no cargo; a oferta anual de cursos de capacitação básicos para os cargos da carreira dos técnico-administrativos em educação, o uso de instrumento

de avaliação descritivo durante o período de estágio probatório, a iminência da integração entre os sistemas informatizados de gestão de pessoas institucional e o nacional, a possibilidade que a UFSC possui de elaborar o regulamento de seu pessoal com base nas normas gerais concernentes devido a sua autonomia administrativa, a possibilidade de mudança tanto da cultura institucional ao longo do tempo quanto da efetivação da gestão de pessoas na UFSC e da concepção de gestão de pessoas a qual está fundamenta.

Ao se atingir os dois primeiros objetivos específicos, foi possível compreender que a gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação na UFSC vem constituindo-se muito mais de limitações, que de possibilidades, devido a fatores diversos, e que a maior interferência na efetivação dos processos de gestão de pessoas, referente à movimentação e ao desenvolvimento, tem sido provocada pelas dificuldades em se compreender as atribuições do cargo de pedagogo e em se perceber as possibilidades de atuação dos servidores ocupantes deste cargo, o que tem, por conseguinte, interferido na atuação destes profissionais na UFSC, dificultando a sua atuação efetiva como pedagogo e a ampliação das possibilidades de atuação, que, de fato, restringem as contribuições que estes profissionais podem fazer à Instituição.

As limitações relativas tanto à atuação dos ocupantes do cargo de pedagogo quanto à gestão de pessoas referente a estes profissionais na UFSC podem ser minimizadas ou até mesmo superadas à medida que, ao longo do tempo, ocorram mudanças sociais e institucionais, que oportunidades para o aprimoramento da organização e desenvolvimento das ações de gestão de pessoas na Instituição sejam aproveitadas e que tanto os responsáveis pela gestão de pessoas quanto os servidores do cargo de pedagogo reconheçam-se como sujeitos capazes de transformar a realidade.

Como consequência da investigação efetivada e das constatações identificadas, é possível afirmar que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, seja o objetivo geral ou objetivos específicos. Tornando-se possível, ao final, atingir o terceiro objetivo específico de propor alternativas de ação voltadas ao aprimoramento da gestão de pessoas na UFSC referente aos servidores do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em educação, que possam contribuir para a potencialização da atuação destes profissionais.

Foram propostas alternativas de ação que apoiem a gestão de pessoas da UFSC a lidar com a realidade, muitas vezes, adversa em que

se encontra a atuação dos servidores que ocupam o cargo de pedagogo. Entre as propostas delineadas, uma delas, por sua importância para as demais, e por incluí-las, foi escolhida para ser detalhada, usando-se a ferramenta 5W2H. Trata-se de uma descrição interna do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em Educação, obtendo-se, a partir daí, informações que possam subsidiar os subprocessos de gestão de pessoas referentes aos servidores ocupantes deste cargo na UFSC. A implementação desta proposta exige a execução de uma sequência de atividades, entre as quais valem ser destacadas as de mapeamento dos setores em que há pedagogos atuando, além do levantamento das frentes de trabalho que assumem e que poderiam assumir na UFSC. A proposta também exige, para que seja levada a cabo, a criação de uma comissão integrada por representantes do setor de gestão de pessoas da UFSC, por representantes dos gestores de setores em que estejam lotados servidores do cargo de pedagogo bem como por servidores do cargo de pedagogo. Esta comissão terá a importante incumbência de elaborar documento interno referente à descrição do cargo de pedagogo, com base na formação deste profissional, na descrição oficial do cargo e no contexto da UFSC de modo que o trabalho que os servidores do cargo de pedagogo já efetuam e o que ainda podem efetuar estejam contemplados de forma mais inteligível, para que se torne compreensível que a sua atuação profissional na Instituição vai além da Educação Básica. Com tais ações e efetivação das propostas apresentadas pelos entrevistados, a gestão de pessoas referente aos profissionais que ocupam o cargo de pode ser potencializada, ganhando todos: UFSC, pedagogos, e sociedade em geral.

A pesquisadora, contudo, tem clareza de que nesta pesquisa não foi possível esgotar o estudo de um fenômeno tão importante como este. Neste sentido, sugere o desenvolvimento de estudos futuros que contemplem o tema em questão.

Uma dessas possibilidades seria realizar um estudo semelhante, na própria UFSC, mas, agora, fazendo o levantamento da percepção dos demais sujeitos envolvidos no processo educacional, sejam, discentes, docentes e gestores das Unidades e Departamentos de Ensino.

Sugere-se, ainda, a elaboração de uma pesquisa similar em outras instituições federais de ensino superior, com vistas a identificar alternativas de gestão e de atuação dos ocupantes desse cargo já implantadas e em curso.

Propõe-se, igualmente, o desenvolvimento de uma pesquisa-ação no sentido de estruturar e implantar o aludido núcleo educacional indicado nesta pesquisa. Este seria um meio de verificar as características e condições para o seu funcionamento, obtendo-se uma nova oportunidade para que os pedagogos técnico-administrativos em educação, por atuarem em prol da formação humana integral, possam contribuir ainda mais para o fortalecimento da UFSC como instituição social.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Janette M. F. de. **Relações de gênero e suas influências na escolha do Curso de Pedagogia do Campus I da Universidade Federal do Maranhão**. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2008. Disponível em: <[http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2009-07-23T163052Z-318/Publico/JANETTE%20MARIA%20FRANCA%20DE%20ABREU.pdf](http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2009-07-23T163052Z-318/Publico/JANETTE%20MARIA%20FRANCA%20DE%20ABREU.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

ANFOPE. - ASSOCIAÇÃO PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Pedagogia: um curso com Projeto Político Pedagógico próprio. **Boletim da ANFOPE**, Campinas, ano V, n. 11, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim11.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

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

BERGUE, Sandro Trescastro. **Modelos de gestão em organizações públicas**: teorias e tecnologias para análise e transformação organizacional. Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão estratégica de pessoas no setor público**. São Paulo: Atlas, 2014.

BERNARDES, José Francisco. As políticas de recursos humanos e suas influências na gestão universitária. In: MELO, Pedro Antônio de; COLOSSI, Nelson (Orgs.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 set. 1920. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960. Dispõe sobre a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os vencimentos correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jul. 1960. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/1950-1969/L3780.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/1950-1969/L3780.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 21 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 fev. 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del0200.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm)>. Acesso em: 21 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 abr. 1987. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7596.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7596.htm)>. Acesso em: 21 set. 2016

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 dez. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Imprensa Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 maio 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9637.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos

em Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 2005a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ofício Circular nº.006 /2005/MEC/SE/SAA/CGGP, de 30 de março de 2005. Delibera sobre pontos fundamentais para a continuidade da segunda etapa do enquadramento das Instituições Federais de Ensino. Brasília, DF: MEC, 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc00605.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. Encaminha anexa descrição dos cargos técnico-administrativos em educação previstos na Lei nº 11.091/2005. Brasília, DF: MEC, 2005c. Disponível em: <<http://segesp.ufsc.br/files/2010/03/Oficio015-2005MEC.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 fev. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 11, 2006b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091/2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jun. 2006c. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 maio 2006d. Disponível em: <<http://www4.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Banco de Teses**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para o sistema de ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 15-47.

CARVALHO, Anna M. P. de. Identidade profissional do pedagogo: introduzindo o debate. **Estudos e Documentos**, FE-USP, São Paulo, v. 36, 1996.

CARVALHO, Antônio Vieira de; NASCIMENTO, Luiz Paulo do; SERAFIM, Oziléia Clen Gomes. **Administração de recursos humanos**. 2. ed. ver. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, out. 2008.

DENHARDT, Robert B. **Teorias da administração pública**. Tradução técnica e glossário Francisco G. Heidemann. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a14n28.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.).

**Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-129.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GODOI, Christiane Kleinübing; BALSANI, Cristina Pereira Vecchio. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDERIA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 96-112.

GRILLO, Antonio Niccoló. **Gestão de pessoas:** princípios que mudam a administração universitária. Florianópolis: UFSC/CAD, 2001. 194p. (Serie didática).

HAIR JÚNIOR., J. F. et al. **Análise multivariada de dados.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALL, Richard H. **Organizações:** estruturas, processos e resultados. Tradutor Roberto Galman; Revisão Técnica Guilherme Maximiano. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

JUSTEN FILHO, Marçal. **Curso de direito administrativo.** 7. ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

KETTL, Donald F. A revolução global: reforma da administração do setor público. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Tradução Carolina Andrade. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LYNN JÚNIOR, Laurence E. Gestão pública. In: PETERS, B. G.; PIERRE, J. (Orgs.). **Administração pública**: coletânea. São Paulo: Ed. da Unesp; Brasília, DF: Enap, 2010. p. 33-52.

MACHADO, Nelson Santos; SILVEIRA, Amélia. **Configurações estruturais em organizações universitárias**. Florianópolis: Insular, 1998.

MADEIRA, José Maria Pinheiro. **Administração pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

MAINARDES, Emerson Wagner; ALVES, Helena; RAPOSO, Mário. As Instituições de Ensino Superior no Século XXI: desafios para a gestão e relacionamento com os Stakeholders. In: SILVEIRA, Amélia; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza (Coord.). **Reflexões sobre administração universitária e ensino superior**. Curitiba: Juruá; Blumenau: Edifurb, 2010. p. 131-161. v. 1.

MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de administração pública**: foco nas instituições e ações governamentais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manual de gestão pública contemporânea**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 38. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 29. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2012.

MEYER JÚNIOR, Victor. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: \_\_\_\_\_; MURPHY, Patrick (Orgs.). **Dinossauros, gazelas e tigres**. Novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana Corrêa. **UFSC 50 anos**: trajetórias e desafios. Florianópolis: UFSC, 2010.

NOVA, Luciana Florentino; MELO, Pedro Antônio de. Universidade empreendedora: fortalecendo os caminhos para a responsabilidade social. In: MELO, Pedro Antônio de; COLOSSI, Nelson (Orgs.).

**Cenários da gestão universitária na contemporaneidade.**

Florianópolis: Insular, 2004.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Sistemas, organização e métodos:** uma abordagem gerencial. 16. ed. reestruturada e atual. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paroquialização do ensino superior:** classe média e sistema educacional no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. In: \_\_\_\_\_.; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Tradução Carolina Andrade. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

\_\_\_\_\_.; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: \_\_\_\_\_. **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Tradução Carolina Andrade. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. (Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agent x principal).

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à 3ª edição. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

PIMENTA, Selma Garrido. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRZEWORSKI, Adam. Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agent x principal. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública**

**gerencial**. Tradução Carolina Andrade. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RAMIÓ MATAS, Charles; SERNA, Miquel Salvador. Los modelos de orientación estratégica (MOEs): una adaptación Del enfoque etratégico para El rediseño organizativo em lãs administraciones públicas. **Revista Gestión e Análisis de Políticas Publicas**, Madrid, n. 16, 1999.

Disponível em:

<[http://revistasonline.inap.es/index.php?journal=GAPP&page=article&op=view&path\[\]=199&path\[\]=199](http://revistasonline.inap.es/index.php?journal=GAPP&page=article&op=view&path[]=199&path[]=199)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

REBELO, Luiza Maria Bessa; COELHO, Christianne C. S. R.; ERDMANN, Rolf Hermann. Contribuições da teoria da complexidade ao processo de planejamento estratégico em universidades. In: MELO, Pedro Antônio de; COLOSSI, Nelson (Orgs.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

RIZZATTI, Gerson; DOBES, Cantalícia Elaine I. A complexidade do processo decisório em universidades. In: MELO, Pedro Antônio de; COLOSSI, Nelson (Orgs.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo; BECKER, Grace Vieira; MELLO, Maria Ivone de. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágio, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007a. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**, Minas Gerais, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. Tradução Ailton Bomfim Brandão; Revisão Técnica Humberto Mariotti. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Carmen Luiza da; SILVA, Sidney Reinaldo da. Responsabilidade social nas universidades como marco normativo para a política e a gestão da educação. In: POMPEU, Randal Martins; MARQUES, Carla Susana da Encarnação. **Responsabilidade social das universidades**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

SILVA, Reinaldo O. da. **Teorias da administração**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

SOUSA FILHO, Alípio de. O ideal de universidade e de sua missão. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Universidade e mundo do trabalho**. 1. ed. Brasília-DF: INEP, 2006.

SOUZA, Irineu Manoel de. Contribuições para a construção de uma teoria de gestão universitária. In: SILVEIRA, Amélia; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza (Coord.). **Reflexões sobre administração universitária e ensino superior**. Curitiba: Juruá; Blumenau: Edifurb, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

UFSC. **Campus Araranguá**. Araranguá: UFSC, 2016c. Disponível em: <<http://sinter.ufsc.br/campus-ararangua/>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Campus Blumenau**. Blumenau: UFSC, 2016f. Disponível em: <<http://blumenau.ufsc.br/mapa/>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Campus Curitiba**. Curitiba: UFSC, 2016d. Disponível em: <<http://curitiba.ufsc.br>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Campus Joinville**. Joinville: UFSC, 2016e. Disponível em: <[joinville.ufsc.br](http://joinville.ufsc.br)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Centro de Ciências da Educação. **Apresentação do Núcleo de Publicações - NUP**. Florianópolis: UFSC, 2016k. Disponível em: <http://nup.ced.ufsc.br/>. Acesso em: 5 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. **Apresentação do Núcleo de Acessibilidade Educacional**. Florianópolis: UFSC, 2016j. Disponível em: <[http://www.ca.ufsc.br/files/2016/03/Proposta-de-Inclus%C3%A3o-CA\\_FINAL\\_Apos\\_Assembleias.pdf](http://www.ca.ufsc.br/files/2016/03/Proposta-de-Inclus%C3%A3o-CA_FINAL_Apos_Assembleias.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Diretoria-Geral de Comunicação/GR. **Mapa do Campus Reitor João David Ferreira Lima Trindade - Florianópolis - SC**. Florianópolis: UFSC, 2016b. Disponível em: <[http://identidade.ufsc.br/files/2014/02/mapa\\_UFSC\\_2014.pdf](http://identidade.ufsc.br/files/2014/02/mapa_UFSC_2014.pdf)>. Acesso em: 28 jul.2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 2011.

\_\_\_\_\_. Gabinete da Reitoria. Portaria nº 017/2008/GR. Institui as normas de funcionamento dos cursos de capacitação profissional ofertadas aos servidores da UFSC. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <<http://sgca.sistemas.ufsc.br/publico/login.xhtml?jsessionid=3B3A9F383FE9AD214511997DF981D54B>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

UFSC. Hospital Universitário. **Apresentação do Núcleo Desenvolver**. Florianópolis: UFSC, 2016l. Disponível em: <<http://www.hu.ufsc.br/setores/nucleo-desenvolver/objetivo/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Hospital Universitário. Serviço de Educação Infantil. **Divulgação sobre período de inscrição de novos alunos para o ano letivo de 2016**. Florianópolis: UFSC, 2016m. Disponível: <<http://www.hu.ufsc.br/wp-content/uploads/2014/10/Servi%C3%A7o-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Núcleo de Assistência Estudantil do *Campus* Blumenau. **Apresentação**. Blumenau: UFSC, 2016i. Disponível em: <<http://blumenau.ufsc.br/assistencia/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019**. Florianópolis: UFSC, 2015a. Disponível em: <<http://pdi.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas - PRODEGESP. **Concursos Públicos e processos seletivos para ingresso de técnico-administrativos em Educação**. Florianópolis: UFSC, 2016h. Disponível em: <<http://prodegesp.ufsc.br/servidor-tecnico-administrativo-em-educacao/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Graduação. **Apresentação**. Florianópolis: UFSC, 2016q. Disponível em: <<http://prograd.ufsc.br/sobre-a-prograd/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

UFSC. Pró-reitoria de Graduação. Coordenadoria de Acessibilidade Educacional. **Apresentação**. Florianópolis: UFSC, 2016n. Disponível em: <<http://cae.ufsc.br/o-que-e-a-cae/>>. Acesso em: 4 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Graduação. **Coordenadoria de Articulação da Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Apresentação**. Florianópolis: UFSC, 2016o. Disponível em: <<http://coafor.prograd.ufsc.br/2016/05/04/41/>>. Acesso em: 4 maio 2016.

UFSC. Pró-reitoria de Graduação. **Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico. Apresentação.** Florianópolis: UFSC, 2016p. Disponível em: <<http://apoiopedagogico.prograd.ufsc.br/cap/>>. Acesso em: 4 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento. Departamento de Planejamento e Gestão da Informação. **Boletim de dados 2015.** Florianópolis: UFSC, 2016c.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento. Departamento de Planejamento e Gestão da Informação. **UFSC em números 2015.** Florianópolis: UFSC, 2016d. Disponível em: <<https://arquivos.ufsc.br/d/6b9e384f07/files/?p=/UFSC%20EM%20NUMEROS%20-%202006%20A%202015.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Atribuições.** Florianópolis: UFSC, 2015f. Disponível em: <<http://segesp.ufsc.br/apresentacao/atribuicoes/>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Gestão de Pessoas. Departamento de Desenvolvimento de Pessoas. **Apresentação.** Florianópolis: UFSC, 2016a. Disponível em: <<http://segesp.ufsc.br/apresentacao/>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Gestão de Pessoas. Departamento de Desenvolvimento de Pessoas. **Dados sobre os ocupantes do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação da UFSC.** [Mensagem eletrônica]. Requerente: Joyce Regina Borges. Florianópolis: UFSC, 2015b. Mensagem recebida em: 18 mar. 2015. UFSC. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Missão.** Florianópolis: UFSC, 2015e. Disponível em: <<http://segesp.ufsc.br/apresentacao/missao/>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Organograma.** Florianópolis: UFSC, 2015d. Disponível em: <<http://segesp.ufsc.br/apresentacao/organograma-prdhs/>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Relatório de servidores do cargo de pedagogo da UFSC.** Florianópolis: UFSC, 2015c.

UFSC. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Relatório última certificação apresentada pelos servidores do cargo de pedagogo da UFSC para solicitação de Incentivo à Qualificação**. Florianópolis: UFSC, 2016h. (Emitido 21 jan. 2016).

VERDINELLI, Marta Emma Piñero; VERDINELLI, Miguel Angel. A formação universitária no contexto da globalidade: novos desafios para a extensão. In: MELO, Pedro Antônio de; COLOSSI, Nelson (Orgs.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

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



## **APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os pedagogos da UFSC**

### **Identificação do perfil dos pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC**

1. Informe os seguintes dados: Nome, idade, sexo, naturalidade, ano de formação na graduação, instituição formadora, ano de conclusão, configuração do currículo do curso de Pedagogia que cursou, se tem ou não pós-graduação ou se pretende fazer, experiências profissionais anteriores ao ingresso na UFSC.

### **Caracterização da atuação dos pedagogos técnico-administrativos em Educação:**

2. Já atuou em outros setores e atividades na UFSC? Já teve função gratificada? Realiza mais alguma atividade profissional?

3. Em relação ao setor em que atua, quais as finalidades, público que atende? De qual carreira e cargo é o seu chefe imediato?

4. O setor em que atua pode ser considerado como unidade administrativa, de ensino, de pesquisa ou de extensão?

5. Há mais pedagogos atuando no mesmo setor que você? Há servidores ocupantes de outros cargos? Algum deles realiza atividades similares as que você realiza?

6. Você conhece a descrição do cargo que ocupa? Como você analisa este documento como referência para entender as atribuições e as atividades que os pedagogos técnico-administrativos podem desenvolver na UFSC?

7. Tomando como referência a descrição do cargo, como você definiria, de modo geral, as atribuições dos pedagogos técnico-administrativos em Educação?

8. Quais atividades você desenvolve? Você mudaria algo em sua atuação?

9. As atividades que desenvolve estão mais próximas do administrativo ou mais próximas do educacional?

10. Qual a relação das atividades que você desenvolve e as atividades inerentes ao cargo que ocupa?

11. Quais setores você considera que os pedagogos técnico-administrativos em Educação podem atuar na UFSC e quais atividades podem desenvolver?

12. Qual a sua participação em atividades de pesquisa, extensão, comissões e instâncias deliberativas na UFSC?

13. Qual a sua participação em atividades de pesquisa, extensão, comissões e instâncias deliberativas na UFSC?
14. Como você se sente atuando no cargo de pedagogo na UFSC?
15. Como você avalia a atuação do pedagogo na UFSC no que diz respeito a sua contribuição para a Instituição e para a Educação?

### **Gestão de pessoas referente aos ocupantes do cargo de Pedagogo:**

16. Qual a sua percepção sobre a gestão de pessoas (setor de gestão de pessoas e o seu chefe) na UFSC em relação aos ocupantes do cargo de Pedagogo no que se refere aos subprocessos de movimentação (alocação, remoção e redistribuição), à avaliação e ao desenvolvimento?
17. Como é a relação entre os pedagogos técnico-administrativos em Educação da UFSC? Você identifica ações de gestão de pessoas que viabilizem esta inter-relação na UFSC?
18. Como você compreende as expectativas internas em relação ao seu trabalho na UFSC?
19. Como o gestor ao qual você está subordinado compreende as atribuições do cargo de pedagogo e as atividades que este profissional pode desenvolver na UFSC?
20. Aponte os limites e as possibilidades tanto da gestão de pessoas em relação ao cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação quanto da atuação deste profissional na UFSC.

### **Proposições:**

21. Quais propostas você apresenta para potencializar tanto a gestão de pessoas na UFSC no que se refere aos pedagogos técnico-administrativo em Educação, quanto a atuação destes profissionais?

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com o gestor do  
Departamento de Desenvolvimento de Pessoas – DDP/ SEGESP/  
UFSC**

**Identificação do entrevistado:**

1. Informe, por favor, sua idade, formação profissional, tempo de trabalho na UFSC, cargo que ocupa, tempo no cargo de gestor da SEGESP/ UFSC, se já atuou em outros setores e ou se já desenvolveu atividades similares com as desenvolvidas no setor atual, se já foi gestor em outros setores da UFSC.

**Caracterização da atuação dos pedagogos técnico-administrativos em Educação:**

2. Como você analisa a descrição do cargo de pedagogo como referência para entender as atribuições e atividades possíveis de este profissional desenvolver na UFSC?

3. Como você avalia a alocação dos pedagogos nos setores em que se encontram atualmente?

4. Qual o entendimento por parte da SEGESP sobre a descrição do cargo de pedagogo técnico-administrativo em Educação e como são definidas as atividades que os ocupantes deste cargo devem desenvolver na UFSC?

5. Em quais parâmetros os gestores dos diferentes setores da UFSC se amparam para coordenarem as atividades a serem desenvolvidas pelos ocupantes dos diferentes cargos técnico-administrativos em educação subordinados a eles?

6. Quais atividades você considera que os pedagogos técnico administrativos em educação podem desenvolver na UFSC?

7. Como você avalia a atuação do pedagogo na UFSC no que diz respeito a sua contribuição para a Instituição e para a educação?

**Gestão de pessoas em relação aos pedagogos técnico-administrativos em Educação:**

8. Qual é a finalidade da SEGESP na UFSC?

9. De que forma a SEGESP obtém as informações necessárias para a efetivação da gestão de pessoas na UFSC?

10. Como está estabelecida a relação da SEGESP com os gestores dos diferentes setores da UFSC?
11. Como é realizado o redimensionamento na UFSC?
12. Quais fatores têm motivado o ingresso de pedagogos na UFSC?
13. Como são definidas as atividades correspondentes aos diferentes cargos do quadro de pessoal no contexto da UFSC? De que forma a descrição do cargo contribui para a definição das atividades a serem realizadas pelo ocupante do cargo de pedagogo?
14. Como vem sendo efetuada a lotação, alocação, avaliação e desenvolvimento dos pedagogos na UFSC?
15. A SEGESP efetua a identificação de setores potenciais para a atuação dos servidores, considerando os diferentes tipos de cargo? Cite alguns dos setores identificados para a atuação do pedagogo. Caso não esteja definido, quais setores você considera que os pedagogos podem atuar?
16. Como você compreende as expectativas internas em relação ao trabalho dos pedagogos técnico-administrativos em Educação na UFSC?
17. Aponte limites e as possibilidades tanto da gestão de pessoas referente aos pedagogos técnico-administrativos em Educação quanto da atuação destes profissionais na UFSC.

**Proposições:**

18. Quais propostas você apresenta para potencializar tanto a gestão de pessoas referente aos pedagogos técnico-administrativos em Educação quanto a atuação destes profissionais na UFSC?

## **APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária - PPGAU da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estou realizando uma pesquisa, sob a orientação da professora Dra. Alessandra de Linhares Jacobsen, cujo objetivo é compreender como vem se constituindo a gestão de pessoas em relação aos servidores do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Convido-o (a) a participar da etapa na qual será realizada uma entrevista semiestruturada, com perguntas relacionadas ao tema de pesquisa, que será gravada em áudio. Na publicação dos resultados desta pesquisa sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, pois serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora pelo e-mail [joyce.regina@ufsc.br](mailto:joyce.regina@ufsc.br) ou pela entidade responsável – PPGAU/ UFSC, pelo telefone (48) 3721-6525.

A participação nesta pesquisa é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar a qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Para que colabore com a pesquisa, precisamos de seu consentimento para a realização da entrevista e gravação em áudio bem como para a transcrição e utilização dos dados coletados para análise e publicação dos resultados.

Atenciosamente  
Joyce Regina Borges

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Por meio deste instrumento o (a) senhor(a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ após a leitura deste termo declara estar ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e explicado, firma seu consentimento livre e esclarecido, concordando em participar da pesquisa de mestrado

que tem como objetivo compreender como vem se constituindo a gestão de pessoas em relação aos servidores do cargo de pedagogo da carreira dos técnico-administrativos em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, realizada pela mestranda Joyce Regina Borges sob orientação da professora Dra. Alessandra de Linhares Jacobsen.

Tem clareza de que a qualquer momento pode desistir de colaborar com a pesquisa, está ciente de que as informações fornecidas serão tratadas como confidenciais e declara ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

---

Local e data

---

Assinatura do participante