

ORGANIZADORES:

Alessandra Nascimento Souza

Ana Cristina Gomes Santos

Camila Mossi de Quadros

Rubens da Costa Ferreira

GESTÃO PÚBLICA

a visão dos técnicos-administrativos
em Educação das Universidades Públicas
e Institutos Federais – GPTAE



Alessandra Nascimento Souza

Ana Cristina Gomes Santos

Camila Mossi de Quadros

Rubens da Costa Ferreira

Organizadores

GESTÃO PÚBLICA

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

- VOLUME 11 -

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: *Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional* - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

- Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil
- Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
- Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil
- Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil
- Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
- Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Germano Ehlert Polinow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal
- Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil
- Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patrícia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Flávia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil
- Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
- Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Parecerista – Avaliador de Conteúdo Textual

Álvaro José da Silva Fonseca
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

Angelúcia Muniz
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Bianca Spode Beltrame
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Carlos André de Oliveira Câmara
Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso - IFMT

Claudia Bene Batista da Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Guilherme de Andrade Ruela
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Gustavo Cravo de Azevedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Jacilene Fiuza de Lima
Universidade do Estado da Bahia - UFBA

Jessica Suzano Luzes
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Maria Luiza Firmiano Teixeira
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG

Milena Cristina Correia de Moura
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Pollyana Esteves dos Reis Moreira
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG

Rafael Palhares Machado
Instituto Federal Minas Gerais - IFMG

Rita de Cacia Borges Liberalesso
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Robson da Silva Teixeira
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Silvano Messias dos Santos
Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOP

Tarcísio Martins dos Santos Lopes
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG

Thales Fabricio da Costa e Silva;
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Wilian Rodrigo Galeazzi
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UFPR

Parecerista – Revisora de Língua Portuguesa

Camila Mossi de Quadros
Instituto Federal do Paraná - IFPR

Parecerista – Revisor de Língua Inglesa

Milena Cristina Correia de Moura
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Parecerista – Revisor de Língua Espanhola

Christiane Silveira Batista
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Parecerista – Revisor de Normas da ABNT

Thales Fabricio da Costa e Silva
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G393

Gestão Pública: a visão dos técnicos-administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais – GPTAE / Organização Alessandra Nascimento Souza... [et al]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Demais organizadores: Ana Cristina Gomes Santos, Camila Mossi de Quadros, Rubens da Costa Ferreira.

Vol. 11

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-337-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-337-0

1. Gestão pública. 2. Educação superior. 3. Serviço público. 4. Gestão de pessoas. 5. Comunicação institucional. I. Souza, Alessandra Nascimento (Org.). II. Santos, Ana Cristina Gomes (Org.). III. Quadros, Camila Mossi de (Org.). IV. Ferreira, Rubens da Costa (Org.). V. Título.

CDD: 351.378

Índice para catálogo sistemático:

I. Gestão pública

II. Educação superior

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/O

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	tongpatong - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Geometos, Montserrat
Revisão	Os autores, os organizadores e revisores parceristas
Organizadores	Alessandra Nascimento Souza Ana Cristina Gomes Santos Camila Mossi de Quadros Rubens da Costa Ferreira

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

SUMÁRIO

Apresentação..... 14

Me. Alessandra Nascimento Souza

Dra. Ana Cristina Gomes Santos

Prefácio 19

Dra. Camila Mossi de Quadros

Capítulo 1

**Estrutura dos conselhos superiores
das universidades federais brasileiras 22**

Structure of the superior councils of Brazilian federal universities

*Estructura de los consejos superiores de educación
de las universidades federales brasileñas*

Rubens Carlos Rodrigues (UFC)

Capítulo 2

**A internacionalização na Universidade Federal
Rural da Amazônia: uma análise sobre o
Ciência Sem Fronteiras 46**

*Internationalization at the Federal Rural University of the
Amazon: an analysis of Science Without Borders program*

*La internacionalización en la Universidad Federal Rural de la
Amazonía: un análisis sobre el programa Ciencia Sin Fronteras*

Luma Barbalho Pontes (UFRA)

Capítulo 3

Gestão universitária e tecnologias: estudo sobre a participação dos servidores da UNEB nos cursos de capacitação ofertados pela instituição..... 67

Management and technologies: study on the participation of UNEB servants in training courses offered by the institution

Gestión y tecnologías de la uneb: estudio sobre la participación de funcionarios de la UNEB en cursos de cualificación que ofrece la institución

Roberta de Oliveira Leal (UNEB)

Dilton Alves Dória (UNEB)

Iuriane Rodrigues dos Santos (UNEB)

Capítulo 4

Inovação no ensino na saúde: contribuição de técnicos-administrativos em uma oficina de design thinking 85

Innovation in health education: contribution of administrative technicians in a design thinking workshop

Innovación en la enseñanza de la salud: contribución del personal técnico y administrativo en un taller de design thinking

Debora de Souza Aranha (UFF)

Ana Karine Ramos Brum (UFF)

Dyuliana Maria Garcia Soares Machado (UFF)

Capítulo 5

Implantação do *campus* avançado da UFJF em Governador Valadares (MG): a permanência do modelo de *campus* universitário “à brasileira” 114

Implementation of the UFJF campus in Governador Valadares (MG): the permanence of the “Brazilian-style” university campus model

Implementación del campus de la UFJF en Governador Valadares (MG): la permanencia del modelo de campus universitario “estilo brasileño”

Vicente dos Santos Guilherme Júnior (UFJF)

Capítulo 6

Trajatória profissional dos técnicos administrativos em educação: desafios e busca pela valorização ao longo da história..... 137

Professional trajectory of administrative technicians in education: challenges and search for appreciation throughout history

Trayectoria profesional del personal técnico y administrativo en educación: desafíos y búsqueda de valorización a lo largo de la historia

Eniete de Oliveira Campos Furtado (IF SUDESTE MG)

Alex Fernandes da Veiga Machado (IF SUDESTE MG)

Capítulo 7

**Contributos para a sustentabilidade institucional:
o caso de uma Universidade Federal Rural
na Amazônia Brasileira..... 157**

*Contributions to institutional sustainability: the case of a
Rural Federal University in the Brazilian Amazon*

*Contribuciones a la sostenibilidad institucional: el caso de
una Universidad Federal Rural de la Amazonia Brasileña*

Alessandra Fortunato de Almeida (UFRA)

Diana Costa Matni (UFRA)

Débora Nascimento e Silva (UFRA)

Capítulo 8

**Análise das instituições federais de ensino
superior que possuem política de comunicação 176**

*Analysis of federal higher education institutions
that have a communication policy*

*Análisis de instituciones federales de educación superior
que cuentan con una política de comunicación*

Solange Prediger (UFSM)

Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)

Capítulo 9

Atividades-meio: o lugar dos servidores técnico-administrativos em educação na história e na memória institucional 205

Support activities: the role of technical-administrative servants in education in history and institutional memory

Actividades de apoyo: el lugar de los servidores técnico- administrativos en la educación en la historia y la memoria Institucional

Fabiana Barbosa Fialho (UFV)

Sobre os organizadores 226**Sobre os autores 228****Índice remissivo 232**

APRESENTAÇÃO

Me. Alessandra Nascimento Souza

Dra. Ana Cristina Gomes Santos

Integrantes da Comissão Organizadora GPTAE 2024

Temos a grande satisfação em apresentar o décimo primeiro volume da coletânea “Gestão Pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais”. Esta sinopse é resultado do trabalho conjunto de técnicos administrativos e docentes de universidades públicas e institutos federais, que partilham seu conhecimento, expectativas e vivências do ponto de vista do corpo técnico administrativo e acadêmico mediante nove capítulos que foram escritos de forma criteriosa e subdivididos em oito áreas temáticas relacionadas; capítulos, esses, que convergem em uma excelente aporte para a percepção quanto ao engajamento da gestão pública no contexto educacional.

A primeira área temática, Gestão Pública nas Universidades Públicas e Institutos Federais, é representada por dois capítulos que oferecem uma profunda análise sobre os principais aspectos da gestão pública em Instituições de Educação Superior (IES). O Capítulo 1 - “Estrutura dos conselhos superiores das universidades federais brasileiras”, do autor Rubens Carlos Rodrigues (UFC), que discorre sobre modelos de governança das universidades federais brasileiras baseados em decisões colegiadas, revelando a necessidade de investimento em capacitação para conselheiros na promoção da autonomia universitária e eficácia na tomada de decisões. E o Capítulo 2 - “A internacionalização na Universidade Federal Rural da Amazônia: uma análise sobre o Ciência sem Fronteiras”, da autora Luma Barbalho Pontes (UFRA), realiza uma análise do processo de internacionalização da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) com ênfase na investigação do Programa Ciência sem Fronteiras. As análises realizadas demonstraram

que o modelo de internacionalização promovido pela Ciência sem Fronteiras foi majoritariamente tradicional, marcado pela lógica do mercado com relações desiguais e que o modelo de internacionalização realizado pela UFRA é um modelo periférico. Conclui-se que o CsF, mesmo com seus problemas, contribuiu para o amadurecimento do processo de internacionalização da universidade.

A segunda área temática, Capacitação e qualificação de servidores das instituições de Ensino Superior e equivalentes, é representada por 01 (um) trabalho, o Capítulo 3 - “Gestão Universitária e Tecnologias: estudo sobre a participação dos servidores da UNEB nos cursos de capacitação ofertados pela instituição”, dos autores Roberta de Oliveira Leal (UNEB), Dilton Alves Dória (UNEB), Iuriane Rodrigues dos Santos (UNEB) discorre sobre um estudo sobre o uso das tecnologias como ferramentas de capacitação na área de gestão universitária que oferecem acesso em tempo real a informações, aprimoram a comunicação entre departamentos, facilitam a tomada de decisões e elevam a produtividade. Conclui-se que essas tecnologias desempenham um papel crucial para gestores universitários, potencializando a gestão de recursos, aprimorando a qualidade dos serviços oferecidos e aumentando a satisfação com os serviços prestados.

Na terceira área temática, Práticas de ensino, pesquisa, extensão e apoio pedagógico aos estudantes, é apresentado 01 (um) trabalho, o Capítulo 4 - “Inovação no Ensino na Saúde: contribuição de técnicos-administrativos em uma oficina de *design thinking*”, dos autores Débora de Souza Aranha (UFF); Ana Karine Ramos Brum (UFF); Dyuliana Maria Garcia Soares Machado (UFF). O trabalho empreende uma análise a respeito da contribuição coletiva de técnicos-administrativos da Universidade Federal Fluminense (UFF) em uma oficina interdisciplinar de *Design Thinking (DT)* para uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo era oferecer soluções inovadoras para o ensino na saúde, inicialmente focadas para a segurança do paciente e qualidade do cuidado, visando sua aplicação na Instituição. Os resultados apontam que a participação dos

técnicos-administrativos facilitou a adaptação do protótipo de tecnologia educacional, oferecendo uma perspectiva prática e operacional para a implementação de soluções inovadoras nas IFES.

Quanto à quarta área temática, Realidade das Instituições Federais de Ensino e Orçamento Público, é representada por 01 (um) trabalho, o Capítulo 5 - “Implantação do *Campus* Avançado da UFJF em Governador Valadares (MG): A permanência do modelo de *campus* universitário ‘A Brasileira’”, do autor Vicente dos Santos Guilherme Júnior; (UFJF), aborda um estudo sobre o modelo de *campus* que predominou no processo de implantação do *campus* avançado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no município de Governador Valadares (MG). As análises realizadas permitem argumentar que a configuração atual do *campus* avançado, caracterizada pela ocupação de prédios dispersos pela malha urbana de Governador Valadares, está mais associada a entraves na viabilização de seu território do que à opção por um modelo conceitual de *campus* integrado ao tecido urbano.

Na quinta área temática, Aspectos sobre qualidade de vida, segurança, saúde e cultura organizacional no ambiente laboral dos Técnicos Administrativos em Educação, é apresentado 01 (um) trabalho, o Capítulo 6 - “Trajetória profissional dos técnicos administrativos em educação: desafios e busca pela valorização ao longo da história”, dos autores Eniete de Oliveira Campos Furtado (IFSUDESTEMG) e Alex Fernandes da Veiga Machado (IFSUDESTEMG); traduz questões relativas à importância do trabalho dos técnicos administrativos em educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, objetivando democratizar o ensino e buscar uma formação integrada e cidadã. O estudo evidenciou que as atividades desenvolvidas pelos técnico-administrativos em educação, entrelaçada com a burocracia e a educação, se caracterizam como um trabalho complexo, educativo, não valorizado pela comunidade acadêmica e pelos próprios pares.

Já a sexta área temática, Sustentabilidade Ambiental nas Universidades Públicas e Institutos Federais, é representada por

01 (um) trabalho, o Capítulo 7 - “Contributos para a Sustentabilidade Institucional: O Caso de uma Universidade Federal Rural na Amazônia Brasileira”, dos autores, Alessandra Fortunato de Almeida (UFRA); Diana Costa Matni (UFRA); e Débora Nascimento e Silva (UFRA), apresenta um estudo de caso que avalia e destaca as ações e estratégias desenvolvidas por uma unidade administrativa criada para trabalhar a sustentabilidade no âmbito da Universidade Federal Rural da Amazônia. Assim, faz uma análise sobre o seu posicionamento, enquanto unidade, em relação às demais instituições federais de ensino superior do norte do Brasil, analisando a conjuntura e perspectivas para um futuro trabalho em sistema de redes colaborativas na região Norte relacionados a estratégias e produtos alinhados aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), com vistas a resultados para a Agenda 2030. O estudo constatou que a UFRA é uma das poucas unidades consolidadas em estrutura organizacional com o foco na sustentabilidade institucional, fato que pode indicar um desafio diante da perspectiva de atuar em sistema de rede com as demais IFES da região.

Na sétima área temática, Cultura e Comunicação, é apresentado 01 (um) trabalho, o Capítulo 8 - “Análise das instituições federais de ensino superior que possuem política de comunicação”, dos autores Solange Prediger (UFSM) e Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM), que traz uma reflexão sobre a importância de pesquisar as práticas comunicacionais e entender a comunicação como estratégica para implementação de Política de Comunicação (PC), crucial para o desenvolvimento de uma comunicação organizacional integrada no contexto das Universidades, buscando compreender como os processos de comunicação estão estruturados e são desenvolvidos nas IFES.

Por fim, a oitava área temática, Política de valorização dos Servidores Técnico-administrativos em Educação das Universidades e Institutos Federais, comporta 01 (um) trabalho, o Capítulo 9 - “Atividades-meio: O lugar dos Servidores Técnico-administrativos em Educação na História e na Memória Institucional”, da autora Fabiana Barbosa Fialho (UFV), que apresenta um estudo sobre as atividades-meio como

elementos fundamentais para o funcionamento eficiente e eficaz das Universidades e Institutos Federais, permitindo que as atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão) sejam realizadas com qualidade. Destacando as funções administrativas, de infraestrutura, suporte técnico e outros serviços indispensáveis ao funcionamento institucional. Abordou a invisibilidade dos servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs), em detrimento das produções acadêmicas e científicas desenvolvidas na Universidade pelo corpo docente. Visando compreender as atividades dos TAEs nas instituições de ensino superior, com ênfase em suas contribuições, invisibilidades e desafios, problematiza a desvalorização histórica e contemporânea dessa categoria, analisando o impacto das estruturas de poder e propondo a construção de uma narrativa mais inclusiva e representativa dos TAEs na história.

PREFÁCIO

Dra. Camila Mossi de Quadros
Integrante da Comissão Organizadora GPTAE 2024

Somos todos educadores. Esse mote não é uma novidade: desde a aprovação da última LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2025), os trabalhadores não docentes de instituições de ensino passaram a ser considerados funcionários da educação. Ou seja, essa não é uma discussão nova, pelo contrário, publicada em 1996, a lei já alcançou sua maioria.

Entretanto, no que se refere às instituições públicas de ensino superior e institutos federais, dos quais se ocupa esse livro, é evidente que, talvez pela heterogeneidade de cargos dos funcionários da educação não docentes, os chamados TAEs - técnicos administrativos em educação não apresentam uma identidade bem definida, nem uma categoria organizada como sua expressividade numérica permite.

Isto posto, é importante evidenciar que para além das atividades-meio, o servidor TAE também é qualificado para as atividades-fim das instituições de ensino superior – ensino, pesquisa e a extensão – e para a gestão em sua área. Inclusive, é exatamente a heterogeneidade dos TAEs que os qualifica para discutir proficuamente a gestão pública na educação, como fazemos há onze edições dessa coletânea.

Embora os mais altos cargos de gestão nas IES públicas ainda sejam preenchidos exclusivamente por docentes, os resultados dos artigos publicados pelos TAEs são visualizados em expressivas citações em pesquisas acadêmicas, como dissertações e teses (Gestão [...], 2023). O domínio desses servidores acerca da gestão pública é premente e se materializa no fato de a coletânea GPTAE tornar-se base para elaboração de documentos de gestão de pessoas, tanto na administração pública, quanto na iniciativa privada, atestando sua credibilidade.

As diversas edições da coletânea GPTAE evidenciam, também, que a categoria TAE está disposta a escrever sua própria narrativa e descobrir todas as peculiaridades que compõem a sua identidade. Sobretudo, atestam que a categoria está disposta a utilizar de seus conhecimentos técnicos e acadêmicos para (re)pensar em diversos níveis a gestão das instituições em que atuam. Não obstante, discutem o senso de pertencimento, a memória e a história dos servidores TAEs, que ajudaram a erguer e a estruturar as maiores instituições de ensino do país e, mesmo assim, são relegados ao esquecimento.

Com dez volumes publicados entre 2014 e 2023, o projeto agora celebra o lançamento de seu 11º volume. Essa edição reafirma o compromisso de traçar um panorama reflexivo sobre como os técnicos administrativos em educação enxergam seu papel e seu contexto laboral. A organização desta coletânea, sem fins lucrativos e sem financiamento público, é desenvolvida por uma equipe interinstitucional e multiprofissional de membros da carreira técnico-administrativa, especialmente aqueles vinculados ao Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), selecionada para compor desde as comissões organizadoras, até às comissões avaliadoras. Da mesma forma, os trabalhos submetidos devem englobar a vivência dos TAEs, portanto, é exigida a primeira autoria de um servidor da categoria, com a possibilidade de coautoria de pesquisadores de outras áreas. Todas as pesquisas são avaliadas por pares conforme o padrão de rigor científico. Assim, a coletânea GPTAE se consolida como uma iniciativa que fomenta a produção e a disseminação científico-tecnológica dos servidores da carreira técnico-administrativa em educação, feita por e para esses profissionais.

Ao longo dos anos, os TAEs têm demonstrado que, além de seus papéis essenciais no dia a dia das instituições de ensino, possuem uma voz acadêmica significativa. A cada volume, suas pesquisas contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva, baseada em evidências e comprometida com o desenvolvimento sustentável das universidades públicas e institutos federais.

Diz a máxima socrática que “o homem para ser completo tem que estudar, trabalhar e lutar”, epígrafe cotidiana do trabalho de cada servidor TAE, que atua incansavelmente em sua área técnica, sem abdicar de estudar e aprimorar-se academicamente e, assim, produzir ciência com a sua voz, um sinônimo perfeito de luta. É com grande satisfação que apresentamos o décimo primeiro volume da coletânea *Gestão Pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais*. Este volume é fruto de um esforço colaborativo entre técnicos administrativos e docentes de universidades públicas e institutos federais, que compartilham suas experiências, expectativas e conhecimentos sob a perspectiva da carreira técnico-administrativa. Organizado em nove capítulos criteriosamente elaborados e divididos em oito áreas temáticas, este trabalho oferece uma valiosa contribuição para a compreensão do papel e do engajamento dos técnicos administrativos na gestão pública no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GESTÃO Pública: a visão dos técnicos administrativos em educação de universidades públicas e institutos federais (GPTAE). Alguns excelentes trabalhos referenciando e citando a coletânea GPTAE. Digitalizado. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1MJIFPCmPs3Ueyj-DFNICKfrJFSAIsIGK23khU5IIPD0/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Capítulo 1

**ESTRUTURA DOS CONSELHOS
SUPERIORES DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS BRASILEIRAS**

Structure of the superior councils of Brazilian federal universities

*Estructura de los consejos superiores de educación
de las universidades federales brasileñas*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-337-0.1

Rubens Carlos Rodrigues (UFC)

RESUMO:

O modelo de governança das entidades é baseado em decisões colegiadas, com princípios direcionadores, como responsabilidade e transparência. Destaca-se a importância dos Conselhos Superiores na discussão e aprovação de políticas, planos e diretrizes, assim, este artigo objetiva caracterizar os conselhos superiores das universidades federais brasileiras, concernente à quantidade, processos, composição e diversidade da gestão superior. A pesquisa, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, utiliza a Plataforma Fala.Br e documentos eletrônicos (estatutos e relatórios de gestão) como fonte de dados das 63 universidades, com análise documental e de conteúdo. A análise revela a necessidade de investir em capacitação para conselheiros, promovendo autonomia universitária e eficácia na tomada de decisões. Discrepâncias na remuneração das pró-reitorias apontam para a complexidade das políticas de gestão de pessoal. O estudo sugere pesquisas futuras explorando a relação entre estrutura organizacional e eficácia institucional, além de investigar impactos de políticas de inclusão de gênero e capacitação na governança universitária.

Palavras-chave: Conselhos Superiores; Instituições de Ensino Superior (IES); Governança Universitária; Estrutura Organizacional.

ABSTRACT:

The governance model within organizations is founded on collective decision-making processes, guided by principles such as accountability and transparency. Highlighting the crucial role of Higher Councils in the discussion and approval of policies, plans, and guidelines, this article aims to characterize the higher councils of Brazilian federal universities regarding quantity, processes, composition, and diversity of senior management. Employing a descriptive qualitative approach, the research utilizes the Fala.Br platform and electronic documents (statutes and management reports) as data sources for all 63 universities, conducting a document and content analysis. The analysis reveals the need for investment in counselor training, promoting university autonomy and effective in decision-making. Discrepancies in the remuneration of vice-rectors point to the complexity of personnel management policies. The study suggests future research exploring the relationship between organizational structure and institutional effectiveness, as well as investigating the impacts of gender inclusion and training policies on university governance.

Keywords: superior councils; higher education institutions; university governance; organizational structure.

RESUMEN:

El modelo de gobernanza de las organizaciones se basa en decisiones colegiadas, con principios rectores como la rendición de cuentas y la transparencia. Se destaca la importancia de los Consejos Superiores de Educación en la discusión y aprobación de políticas, planes y directrices, por lo que este artículo tiene como objetivo caracterizar los Consejos Superiores de Educación las universidades federales brasileñas, en términos de cantidad, procesos, composición y diversidad de la gestión superior. La investigación, de naturaleza descriptiva y enfoque cualitativo, utiliza la Plataforma Fala.Br y documentos electrónicos (estatutos e informes de gestión) como fuente de datos de las 63 universidades, con análisis documental y de contenido. El análisis revela la necesidad de invertir en la capacitación de los consejeros, promoviendo la autonomía universitaria y la eficacia en la toma de decisiones. Las discrepancias en la remuneración de los pro-rectorados apuntan a la complejidad de las políticas de gestión de personal. El estudio sugiere futuras investigaciones que exploren la relación entre estructura organizativa y eficacia institucional, así como que investiguen el impacto de las políticas de inclusión de género y de formación en la gobernanza universitaria.

Palabras clave: consejos superiores; instituciones de educación superior; gobernanza universitaria; estructura organizativa.

INTRODUÇÃO

As Instituições Federais de Ensino (IFE) passaram por uma transformação significativa nos últimos anos, com a interiorização de suas unidades e a introdução do conceito de multicampi. Esse redesenho organizacional alterou a dinâmica da gestão dessas instituições, exigindo uma governança focada não apenas nos objetivos de *campi* específicos, mas também nos objetivos que perpassam toda a entidade e as integra (Sengik; Lunardi, 2022).

O modelo de governança de uma IFE é estruturado com base em decisões colegiadas como um mecanismo de compartilhamento de poderes exercido pelas lideranças da entidade, cuja organização é baseada nos mecanismos de liderança, estratégia e controle (Gesser *et al.*, 2022). No entanto, a forma como estas são utilizadas é que faz o sentido de contribuir para a governança. Transformar a obrigação legal em uma oportunidade para criar mecanismos de melhoria dos serviços prestados é otimizar recursos para a geração de valor (Castro, 2023).

As políticas, planos e diretrizes na área da governança das IFEs são discutidos e aprovados pelos Conselhos Superiores, cuja composição preceitua-se pela representatividade dos diversos segmentos da comunidade interna (estudantes, docentes, servidores técnicos-administrativos), podendo ter participantes da comunidade externa à instituição também e, com isso, proporciona o estabelecimento de estratégias e promoção da gestão estratégica baseados na atual realidade (Pinheiro; Oliva, 2020).

Em um cenário educacional cada vez mais complexo e dinâmico, compreender a governança das IFEs é relevante para orientar políticas públicas, implementar estratégias eficazes e promover a excelência acadêmica. De acordo com Balbachevsky (2022), a governança das IFEs é um processo que envolve diversos atores e dimensões. Nesse contexto, os conselhos superiores desempenham um papel importante, pois são responsáveis pela deliberação sobre questões estratégicas,

como a missão, a visão, os valores, os objetivos, as políticas e os planos de ação da instituição. Esta pesquisa objetiva caracterizar os conselhos superiores das universidades federais brasileiras, concernente à quantidade, processos, composição e diversidade da gestão superior.

Os resultados contribuem para a teoria e a prática organizacional, tendo em vista que podem ser utilizados por gestores universitários, formuladores de políticas públicas e pesquisadores como subsídio para orientar as decisões sobre a composição, estrutura e o funcionamento dos conselhos (Rodrigues; Oliveira, 2024), (re) configurando-os, fitando aprimorar a efetividade destes na promoção da governança nas IFEs. Há de se considerar o desenvolvimento de novos modelos teóricos para explicar essa relação.

A *Stewardship Theory*, ou Teoria do Guardião, que fundamenta-se na premissa de que os gestores, ao contrário da visão tradicional que os considera motivados apenas por interesses pessoais, podem ser motivados por um senso de dever, lealdade à organização e desejo de contribuir para o seu sucesso (Nigri; Del Baldo; Agulini, 2020); foi escolhida como um prisma teórico devido ao seu alinhamento intrínseco com os princípios de integridade, transparência e responsabilidade (Donaldson; Davis, 1991), os quais são importantes para a governança eficaz nas IFEs, e oferece uma perspectiva interessante sobre o comportamento dos gestores e a dinâmica de poder interno aos conselhos superiores.

REFERENCIAL TEÓRICO

STEWARDSHIP THEORY

A *Stewardship Theory* é amplamente aplicada em contextos organizacionais e tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente no ambiente público (Woodman, 2017), pois sua

premissa reside na ideia de que os gestores públicos devem atuar como “*stewards*” ou guardiões, zelando pelos recursos e interesses da organização em nome da sociedade, buscando maximizar o valor organizacional a longo prazo, de maneira altruísta e colaborativa, e não somente como agentes em busca de seus próprios ganhos (Moutinho; Penha; Marques, 2019).

A *Stewardship Theory* contrasta com a visão tradicional da Teoria da Agência, onde os gestores são, frequentemente, considerados como agentes que podem agir em detrimento dos interesses da organização, tendo em vista que a ênfase recai sobre a responsabilidade, transparência e *accountability* dos gestores, considerados guardiões dos recursos e do propósito da instituição (Kaveski; Beuren, 2022), pois tornam-se responsáveis por administrar os recursos públicos de forma eficaz, transparente e ética, dado que são encarregados de garantir que cada decisão contribua para o benefício público e seja alinhada com o interesse da comunidade a qual está vinculada (Mason *et al.*, 2007). Esta abordagem tem sido particularmente relevante em organizações públicas, onde a confiança e a integridade desempenham um papel central nas relações com as partes interessadas ou *stakeholders* (Chambers; Cornforth, 2010).

MODELOS E ESTRUTURAS DE GOVERNANÇA

A estrutura de governança é a base que suporta o funcionamento na instituição, definindo as linhas de autoridade e responsabilidade, bem como a forma como a tomada de decisão é distribuída e delegada entre os seus membros (Pinheiro; Oliva, 2020).

As variáveis necessárias, como tamanho, complexidade, natureza e objetivos da IFE para construir um modelo de governança, podem variar dependendo do contexto e do objetivo específico do modelo (Balbachevsky, 2022). É importante lembrar que a estrutura

de governança deve ser flexível às mudanças na instituição e ao ambiente externo, devendo possuir algumas características, tais como (Castro, 2023):

Conselho de Administração ou Conselho Universitário: é o órgão máximo da governança, responsável por estabelecer as políticas e estratégias da instituição. É composto por membros internos e externos à instituição, como representantes do setor empresarial, do governo e da sociedade civil.

Reitoria ou Diretoria Executiva: é o órgão executivo da instituição, sendo responsável pela implementação das políticas e estratégias definidas pelo Conselho de Administração. É composto pelo Reitor ou Diretor Geral e seus principais assessores.

Conselhos Consultivos: comitês de membros internos e externos à instituição que aconselham a Reitoria ou o Conselho de Administração em questões específicas, como finanças, desenvolvimento acadêmico, pesquisa, relações com a comunidade e outras.

Órgãos de fiscalização: são responsáveis por monitorar a gestão financeira e administrativa da instituição, garantindo a transparência e a conformidade com as normas e regulamentações aplicáveis. Podem ser compostos por auditores internos e externos, conselhos fiscais e outros órgãos.

Nesse sentido, o estudo de Rodrigues (2019) destaca a importância de uma abordagem participativa na construção de modelos de governança para as universidades federais, envolvendo todos os atores relevantes, como a comunidade acadêmica, os gestores, os órgãos de controle e a sociedade em geral, devendo ser pautada pelo diálogo e pela transparência, garantindo a inclusão de diferentes perspectivas e a construção de consensos.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de uma gestão de mudanças efetivas, que permita a implementação das práticas de governança de forma gradual e sustentável. Nesse sentido, é importante que as lideranças institucionais atuem como agentes de mudança, promovendo a cultura da governança e o alinhamento das práticas aos objetivos estratégicos da instituição (Fonseca; Jorge; Nascimento; 2020).

A Constituição Federal, em seu artigo 207, estabelece que “as universidades gozam de autonomia-didática, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (Brasil, 1988, online), e a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) atribui às IFEs, autonomia para elaborar e executar vários itens da sua gestão administrativa e financeira (Brasil, 1996). No entanto, ao examinar a aplicação desse princípio na prática, emerge uma dissonância significativa entre a formalidade normativa e a realidade institucional, diante da complexidade do ambiente educacional, aliada a uma série de desafios financeiros, políticos e sociais, os quais muitas vezes, impõem limitações substanciais à efetiva materialização dessa autonomia.

Destarte, prevista na constituição, a autonomia das universidades federais confere liberdade para que estas possam definir sua proposta pedagógica, elaborar currículos, bem como regulamentar sua organização interna (TCU, 2020). Para melhor compreensão, num sentido genérico, a autonomia designa poder de autodeterminação, exprimindo a ideia de direção própria, poder que possui tal entidade de estabelecer normas e regulamentos que são o ordenamento vital da própria instituição (TCU, 2020). Portanto, incumbe às IFEs, organizarem o seu ordenamento interno, gerenciando a sua força de trabalho de forma autônoma, sem depender de intervenções ou restrições significativas de autoridades externas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, com abordagem qualitativa e recorte transversal (Beuren, 2014), que utiliza, como fontes de dados, solicitações efetuadas através da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação Fala.Br; documentos disponíveis nos sítios eletrônicos das entidades (Relatórios de Gestão, Estatutos e informações nos próprios endereços eletrônicos); bem como dados disponíveis no Portal da Transparência.

A população objeto desta pesquisa compreende as universidades federais brasileiras listadas no Ministério da Educação (MEC), num total de 69 instituições, conforme consulta realizada no portal eletrônico desta, no dia 28 de março de 2023, sendo que seis destas instituições (Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Universidade Federal de Catalão, Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Universidade Federal de Jataí, Universidade Federal do Norte do Tocantins, e Universidade Federal de Rondonópolis) ainda estavam em processo de implantação, com os conselhos superiores ainda em formação, por isso não foram consideradas para a realização desta pesquisa. Assim, como todas as demais 63 universidades federais brasileiras foram analisadas, nesta pesquisa tornou-se censitária.

O período escolhido foi o ano de 2021, tendo em vista que foi a última edição do levantamento de governança realizada pelo TCU, cujos dados estão disponíveis no sítio eletrônico desta entidade.

Para a construção do banco de dados necessário para a realização da pesquisa, iniciou-se a coleta de dados no dia 29 de março de 2023, pesquisando os relatórios de gestão das universidades em seus respectivos sítios eletrônicos. Entretanto, como os relatórios das universidades UFS, UFRGS, UNIFEI, UFSCAR e UFPE não estavam disponíveis *online* na data da pesquisa, estes precisaram ser solicitados por meio da transparência passiva, utilizando o portal Fala.Br. Os documentos requisitados foram posteriormente enviados, atendendo às solicitações, no período compreendido entre 30 de março e 10 de abril de 2023.

Destarte, no mesmo dia (29 de março de 2023) buscou-se os estatutos das universidades, utilizando as seguintes palavras-chave: “Estatuto” e “sigla da universidade”, sendo efetuado *download* das versões disponíveis, transcrição em planilha de controle do endereço eletrônico cujo arquivo estava disponível, bem como foi enviada, no mesmo dia, uma solicitação, via portal Fala.Br, esquadrinhando se tal versão era a mais recente.

Assim, no período entre 29 de março de 2023 e 22 de junho de 2023, todas as universidades consultadas responderam às solicitações de acesso à informação. Analisando as respostas obtidas, tem-se que a versão atualizada estava disponível no endereço eletrônico de 60 universidades, ao passo que UFPB, UFRGS e UFRN informaram que os seus estatutos estavam em processo de atualização nos trâmites administrativos. Após elencados todos os conselhos superiores informados nos estatutos, no dia 04 de maio de 2023 foi enviada solicitação, via portal Fala.Br, a cada uma das 63 universidades, indagando se todos os Conselhos Superiores haviam sido contemplados no enunciado desta solicitação de informação. Caso não, que informassem o nome do conselho divergente. Assim, as respostas foram recebidas no período compreendido entre 05 de maio de 2023 e 28 de junho de 2023, constatando que em onze universidades, embora houvesse previsão no Estatuto, não houve a implementação de alguns conselhos (UFABC; UFPB; UFT; UFTM; UNIFAL-MG; UFFVJM; UNILAB) ou que não constavam no Estatuto (UFAC; UFBA; UFMT).

Nesta mesma solicitação também foi indagado sobre: a) o processo de eleição ou de escolha dos membros dos conselhos superiores; b) a capacitação dos membros dos conselhos superiores; e c) a existência de vantagens remuneratórias ou de outras formas compensatórias, concedidas aos participantes dos conselhos.

Quanto às informações sobre os reitores, vice-reitores e pró-reitores das 63 universidades, acessou-se o sítio eletrônico do portal da transparência Gov.br para obtenção dos dados dos servidores, no dia 27 de julho de 2023, sendo efetuado *download* dos dados relacionados ao mês de dezembro do ano de 2021 e efetuados os ajustes necessários para filtrar os dados relacionados às entidades.

Adotou-se a análise documental para organizar e extrair as informações quanto ao informe da estrutura de governança, existentes ou em implantação nas entidades. Para os dados dos Conselhos Superiores, em razão da grande variedade de nomenclaturas utilizadas

pelas instituições pesquisadas, tomou-se o cuidado de consultar os Estatutos e Relatórios de Gestão disponibilizados de modo a não confundir os Conselhos Estratégicos da instituição com colegiados situados nos níveis tático e operacional.

Os dados provenientes da análise documental e das informações obtidas através de solicitações de informações via transparência passiva foram submetidos à análise de conteúdo, seguindo os procedimentos delineados por Bardin (2016), correspondendo a um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas aplicadas à análise de comunicações, com o intuito de inferir os conhecimentos concernentes às condições de produção e recepção das mensagens analisadas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

QUANTIDADE DE CONSELHOS

Após coleta nos Estatutos das 63 universidades federais brasileiras, foram identificados 251 conselhos superiores. No entanto, após consulta via transparência passiva, oito conselhos foram excluídos da relação, pois não estavam implementados em sete universidades. Três conselhos foram acrescentados, haja vista que não constavam no Estatuto, mas haviam sido implementados em três universidades distintas. Esses ajustes estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Ajustes na quantidade de Conselhos

Ajustes	Sigla	Região	Conselho
Excluídos	UFABC	Sudeste	Conselho de Desenvolvimento da UFABC
	UFPB	Nordeste	Conselho Social Consultivo
	UFT	Centro-Oeste	Conselho de Desenvolvimento da UFT
	UFTM	Sudeste	Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis
	UFVJM	Sudeste	Órgão Consultivo
	UNIFAL-MG	Sudeste	Conselho de Integração Comunitária
	UNILAB	Nordeste	Conselhos de Integração Comunitária
	UNILAB	Nordeste	Conselho de Integração Internacional
Incluídos	UFAC	Norte	Conselho Diretor
	UFBA	Nordeste	Conselhos Acadêmicos
	UFMT	Centro-Oeste	Conselho Diretor

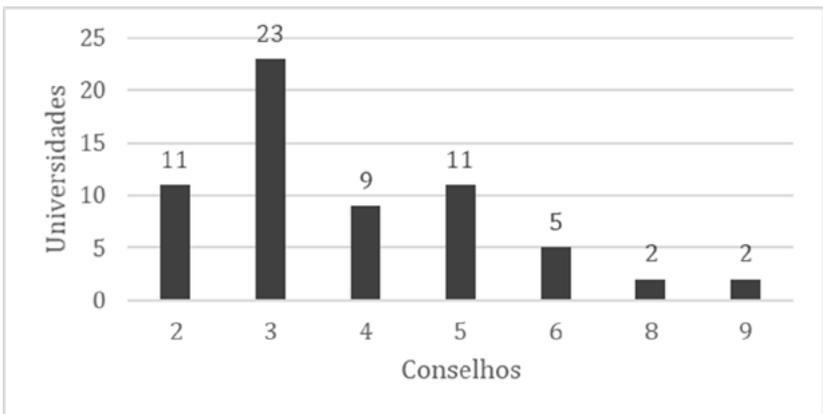
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Assim, o número final de conselhos superiores em funcionamento nas universidades federais é de 246, os quais, após análise de sua finalidade, foram aglutinados em 34 tipos diferentes. Tal heterogeneidade na distribuição dos conselhos entre as universidades também pode ser interpretada como uma forma de garantir que as especificidades de cada universidade sejam consideradas na governança. Destarte, a governança das universidades federais brasileiras é caracterizada por uma estrutura diversificada, com vários tipos de Conselhos Superiores. Há universidades com um número reduzido de conselhos, enquanto outras têm uma estrutura mais complexa, com um número maior de conselhos, conforme exposto no Gráfico 1.

Conforme o Gráfico 1, a moda (valor mais repetido) é três, correspondente a 23 universidades. Em onze universidades há somente dois conselhos superiores. O Conselho Universitário está presente em

todas as 63 universidades. O Conselho Curador, responsável pela fiscalização da gestão financeira e patrimonial da universidade, está presente em 34 universidades. As instituições UNILA e UNIFESP possuem o maior número de conselhos, nove no total. Na sequência têm-se a UFSCAR e a UTFPR, com oito conselhos cada.

Gráfico 1 – Quantidade de conselhos nas universidades



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Destaca-se que, em nove universidades, há conselhos superiores bem específicos, que se diferenciam dos demais por suas finalidades, composição ou funcionamento. Pela lente teórica *Stewardship*, tais conselhos podem ser interpretados como uma forma de garantir que os interesses de todos os *stakeholders* sejam representados na tomada de decisões.

Um exemplo é a UTFPR, cujos conselhos específicos refletem a sua missão de promover o desenvolvimento regional. O Conselho de Desenvolvimento, por exemplo, é responsável por planejar e acompanhar o desenvolvimento institucional da universidade, buscando alinhar-se com as necessidades da região, demonstrando que a universidade está comprometida com o seu próprio desenvolvimento e com a melhoria da sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento da região.

O Conselho Universitário (Consuni) está presente em todas as universidades, constituindo-se como o órgão colegiado máximo das universidades federais brasileiras, com funções consultivas, deliberativas e normativas; sendo responsável por definir a política geral da universidade, em matéria acadêmica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar, portanto, suas competências são amplas e abrangem todas as áreas da gestão universitária, conferindo-a um papel central na governança da entidade.

Há de se ressaltar que, em obediência ao princípio da gestão democrática, é assegurada a participação de segmentos da comunidade institucional, local e regional, mantendo a ocupação de, no mínimo, setenta por cento dos assentos ocupados por docentes em cada órgão colegiado deliberativo e comissões estatutárias, regimentais e de escolha de dirigentes nos diferentes níveis da universidade, em atendimento ao disposto no parágrafo único do art. 56 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Na perspectiva da *Stewardship Theory*, o Consuni é um órgão que exerce um papel de guardião dos interesses da universidade e visa garantir que a universidade cumpra sua missão e objetivos, bem como proteger seus recursos e ativos. A presença de representantes dos docentes, servidores técnico-administrativos, estudantes e da sociedade civil instiga uma pluralidade no processo de tomada de decisões.

COMPOSIÇÃO

A participação de membros externos à comunidade acadêmica nos Conselhos Superiores está prevista em 40 universidades federais brasileiras, ou seja, a composição desses conselhos é bastante diversificada, havendo membros indicados por entidades representativas da sociedade civil, como associações de classe, sindicatos ou conselhos de fiscalização profissional; por órgãos governamentais, como o Governo Federal ou o Governo Estadual; e pelo próprio conselho

superior da universidade. Tal participação pode garantir que os interesses desses *stakeholders* sejam representados na tomada de decisões.

Caso fossem listados todos os componentes de cada um dos conselhos, a pesquisa demandaria mais tempo e esforço, e não agregaria informações relevantes para o estudo. Isso porque a *Stewardship Theory* não se concentra na composição dos conselhos, mas, sim, na sua atuação e na sua capacidade de promover a confiança e a responsabilidade. Por outro lado, caso a pesquisa fosse analisada pela lente teórica dos *Stakeholders*, a lista dos componentes dos conselhos seria mais relevante, tendo em vista que essa teoria enfatiza a importância da representatividade de todos os grupos de *stakeholders* nos conselhos.

PROCESSOS

A autonomia universitária é um princípio constitucional que garante às universidades a liberdade de organização e funcionamento, sem interferência do Estado.

Eleição

Nesse sentido, as universidades federais possuem autonomia para definir os procedimentos de eleição dos membros não natos de seus conselhos superiores. Os procedimentos de eleição devem ser definidos pelos Estatutos e Regimentos gerais das universidades, devendo assegurar a transparência, a igualdade de oportunidades e a representatividade dos diversos segmentos da comunidade universitária.

Conforme os Estatutos das universidades federais listadas nos documentos analisados, as eleições para escolha dos membros não natos dos Conselhos Superiores seguem os seguintes procedimentos:

- a. Eleição direta e secreta: os membros docentes, discentes e técnico-administrativos são eleitos por seus pares, em votação direta e secreta. O processo eleitoral é regido por edital publicado pela instituição ou por seus órgãos colegiados.
- b. Indicação: os representantes da comunidade externa são indicados por entidades representativas da sociedade civil, sendo eleitos pelos conselheiros.
- c. Designação: os membros natos são designados por lei, por decreto ou por ato administrativo.

Segundo Castro (2023), a eleição dos membros não natos dos conselhos superiores é um mecanismo importante para garantir a participação da comunidade acadêmica na gestão das universidades, no entanto, Matias-Pereira (2022) argumenta que a eleição é um espaço de disputa de poder, em que os diferentes segmentos da comunidade acadêmica buscam defender seus interesses, constituindo-se um desafio para a autonomia universitária, se o processo eleitoral não for transparente e equitativo.

Os estatutos das universidades brasileiras analisadas contêm um texto genérico sobre o processo de eleição dos membros dos Conselhos Superiores, estabelecendo que os membros serão eleitos por seus pares, ou seja, por membros da comunidade acadêmica da universidade. No entanto, não especifica os critérios para a eleição dos membros dos Conselhos Superiores, nem características relacionadas à competência e experiência nas áreas relevantes para as atividades da universidade, assim, pode dificultar a transparência e a inclusão ao acarretar possíveis interpretações diferentes sobre o processo de eleição.

Capacitação

Quanto ao processo de capacitação dos conselheiros, têm-se que, em 56 (88,89%) universidades federais, não existe capacitação formal para os seus conselheiros. Essa situação pode ser um desafio, do

ponto de vista da *Stewardship Theory*, pois dificulta o desenvolvimento de um sentimento de propriedade e de responsabilidade pelos interesses da universidade, nos Conselheiros, e sugere um cenário em que a preparação e orientação destes podem não ser priorizadas ou não consideradas fundamentais para o exercício de suas funções. Refletindo, dessa forma, em desafios na gestão do conhecimento e na construção de uma cultura organizacional que promova o entendimento das responsabilidades e do funcionamento dos Conselhos.

No entanto, sete universidades informaram que realizam algum tipo de capacitação para os conselheiros, as quais variam em termos de duração, conteúdo e formato; e incluem palestras sobre o funcionamento dos conselhos superiores, a distribuição de documentos informativos e instruções gerais sobre a atuação dos conselheiros.

A capacitação realizada pela UFAC é um exemplo que pode contribuir para o desenvolvimento de um sentimento de propriedade e de responsabilidade nos conselheiros, pois inclui uma palestra sobre o funcionamento dos Conselhos Superiores, a disponibilização de documentos informativos e instruções gerais sobre a atuação dos conselheiros, as quais complementam as informações fornecidas na palestra e fornecem aos conselheiros acesso a informações relevantes para o trabalho do Conselho. A combinação desses elementos pode ensinar um sentimento de propriedade e de responsabilidade nos conselheiros, bem como melhorar a qualidade das suas participações nas decisões que impactam o desenvolvimento das atividades da universidade.

Remuneração ou vantagens

No contexto da participação nos conselhos superiores das universidades, a *Stewardship Theory* sugere que os membros desses conselhos não devem ser motivados apenas por vantagens remuneratórias ou outras formas de compensação (Mason *et al.*, 2007), pois devem ser motivados por um sentimento de responsabilidade e compromisso com a universidade.

A análise dos dados enviados, via transparência passiva, indica que a participação nos Conselhos Superiores, em todas as universidades, não é remunerada. No entanto, em seis delas existem algumas formas de compensação, como a contagem de horas para fins de progressão funcional, a inclusão da participação no currículo e a concessão de declarações de participação. Essas formas de compensação podem ser vistas como reconhecimento do trabalho e do compromisso dos membros dos conselhos superiores.

Diversidade da alta administração

As universidades federais são instituições públicas que possuem autonomia para organizar sua estrutura organizacional, significando que cada entidade pode decidir quem será o reitor e vice-reitor, de acordo com suas necessidades e prioridades. No entanto, a escolha dos reitores e vice-reitores é uma decisão que cabe ao Presidente da República, a partir de listas tríplexes organizadas pelas instituições.

A análise dos dados apresentados indica que, em 13 (20,63%), o cargo de reitor é ocupado por uma pessoa do gênero feminino; e em 22 (34,92%) das 63 universidades federais brasileiras, a vice-reitoria é ocupada por uma pessoa do gênero feminino. A análise dos dados apresentados indica que, em 35 (55,36%) das 63, pelo menos um dos cargos de liderança é ocupado por uma mulher. Resultado que sinaliza um avanço na equidade de gênero e, também, sugere um papel de liderança substantivo para as mulheres na formulação e execução de estratégias acadêmicas.

No contexto da *Stewardship Theory*, a quantidade de pró-reitorias é analisada como uma forma de garantir que a universidade tenha uma estrutura organizacional adequada para cumprir seus objetivos estratégicos, do mesmo modo que pode ser uma forma de garantir que a universidade tenha uma liderança diversificada, incluindo mulheres e representantes de diferentes segmentos da comunidade acadêmica.

No ano de 2021, nas 63 universidades pesquisadas, havia 445 pró-reitorias, das quais 200 eram ocupadas por mulheres. Embora a teoria destaque o compromisso voluntário dos gestores em agir no melhor interesse da organização, é importante reconhecer que o contexto social e cultural influencia significativamente na participação de homens e mulheres em cargos de liderança e decisão.

A presença de mulheres em 45% das pró-reitorias é um avanço importante para a representatividade feminina na gestão universitária, pois sinaliza uma perspectiva mais inclusiva e plural na gestão, alinhada com princípios de equidade e responsabilidade.

Em 40 universidades (63,49%) possuíam sete pró-reitorias, destaque-se a possibilidade de uma padronização ou convergência na estrutura organizacional. Esse alinhamento pode ser interpretado, à luz da *Stewardship Theory*, como uma busca por consistência e eficiência na gestão administrativa, facilitando a comparação e avaliação entre as instituições. A UFMT possui a maior quantidade, com dez, seguida pela UFG, com nove. A UTFPR possui a menor quantidade, com quatro, seguida pela UNIFESSPA e UNIFEI, com cinco pró-reitorias.

A análise dos dados referentes às pró-reitorias revela uma variação salarial significativa entre os ocupantes desses cargos, conforme a classificação de Cargos de Direção (CD). Das 445 pró-reitorias existentes, 21 delas recebem remuneração correspondente ao CD nível 3, fixada em R\$8.842,39, enquanto as demais estão enquadradas no CD nível 2, com remuneração de R\$11.263,53, valores vigentes no ano de 2021. É pertinente destacar que essas 21 pró-reitorias estão distribuídas em 13 universidades, das quais 10 tiveram um aumento no número de pró-reitorias, ultrapassando a marca de sete. Em particular, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) destaca-se, pois todos os seus pró-reitores recebem CD nível 3.

Ademais, merece atenção o fato de que três universidades específicas, a UNIRIO, a UFG e a UFCA, que possuem, respectivamente,

8, 9 e 8 pró-reitorias, remuneram seus ocupantes com o CD nível 2, ao contrário da tendência observada nas demais instituições. Tal disparidade salarial entre as pró-reitorias em universidades que possuem quantidades similares de pró-reitorias indica uma variação significativa nas políticas de remuneração adotadas pelas instituições, suscitando a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre os critérios e justificativas subjacentes a essas disparidades.

Essa distribuição pode ser explicada por diversos fatores, como o tamanho da universidade, a complexidade da sua estrutura organizacional e as suas prioridades estratégicas, e assim apoiar atividades e serviços priorizados pela alta administração. No entanto, podem estar criando estruturas burocráticas redundantes buscando atender a demandas políticas ou administrativas, sem considerar a necessidade real das universidades, gerando custos desnecessários e prejudicando a eficiência da gestão universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revelou que a governança das universidades federais brasileiras é caracterizada por uma estrutura complexa e diversificada. As universidades possuem um número variável de Conselhos Superiores, com diferentes funções e composições. A participação da comunidade acadêmica na gestão das universidades é prevista nos Estatutos e Regimentos Gerais, mas sua aplicação ainda é um desafio a ser superado.

O Conselho Universitário (Consuni), presente em todas as universidades, desempenha um papel crucial na definição das políticas gerais e na gestão acadêmica, financeira e administrativa. A participação democrática nos conselhos, garantindo representatividade dos diversos segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil, é fundamental para promover uma governança inclusiva e transparente.

A análise, sob a lente teórica da *Stewardship Theory*, ressalta a importância de investir em programas formais de capacitação para os conselheiros, fortalecendo sua responsabilidade e eficácia na tomada de decisões. A autonomia universitária, aliada à diversidade na composição dos conselhos, permite que as universidades atendam às suas necessidades específicas e promovam uma governança eficaz e responsável.

Diante desses achados, sugere-se que pesquisas futuras explorem ainda mais a relação entre a estrutura organizacional das universidades e sua eficácia na promoção da missão institucional, bem como investiguem os impactos das políticas de inclusão de gênero e capacitação dos conselheiros na governança universitária. Esses estudos podem fornecer uma melhor compreensão das práticas de governança nas universidades federais brasileiras, contribuindo para uma gestão mais transparente, responsável e orientada para o alcance dos objetivos acadêmicos e sociais.

REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, E. Dilemas do futuro da Governança Universitária: profissionalização ou colegialidade? *In: USP: novos tempos, novos olhares*. Org. Amâncio Jorge Oliveira; Ana Estela Haddad; Bruno Caramelli; Luiz Fernando Ramos; Marcílio Alves, p. 83 – 103. São Paulo: Annablume. <https://doi.org/10.4322/978-65-5684-054-3.c04>. 2022.

BEUREN, I.M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. **Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2019]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 01 mar 2021.

CASTRO, M. C. C. S. **Governança pública organizacional na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2023. 243 p. Tese (Programa de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade). Universidade Federal de Minas Gerais. 2023.

CHAMBERS, N.; CORNFORTH, C. The role of corporate governance and boards in organizational performance. *In: **Connecting Knowledge and Performance in Public Services***. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 1–24. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511762000.007>.

DONALDSON, L.; DAVIS, J. H. Stewardship theory or agency theory: CEO governance and shareholder returns. **Australian Journal of management**, v. 16, n. 1, p. 49-64, 1991. <https://doi.org/10.1177/031289629101600103>.

FONSECA, A. DOS R.; JORGE, S.; NASCIMENTO, C. O papel da auditoria interna na promoção da accountability nas Instituições de Ensino Superior. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 243-265, 2020. <https://doi.org/10.1590/0034-761220190267>.

GESSER, G.A.; OLIVEIRA, C. M.; ROCZANSKI, C. R. M.; MELO, P. A. Governança universitária e relacionamento com stakeholders: a visão dos gestores. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 30, p. (162), 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7585>.

KAVESKI, I. D. S.; BEUREN, I. M. Comportamento stewardship e desempenho gerencial em empresas familiares. **Revista de Contabilidade e Organizações**, [S. l.], v. 16, p. e195446, 2022. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2022.195446>.

MASON, C.; KIRKBRIDE, J.; BRYDE, D. From stakeholders to institutions: The changing face of social enterprise governance theory. **Management Decision**, v.45, n. 2, p. 284-301, 2007. <https://doi.org/10.1108/00251740710727296>.

MATIAS-PEREIRA, J. Governança no setor público: ênfase na melhoria da gestão, transparência e participação da sociedade. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 8, p. 56419-56441, aug., 2022. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n8-105>.

MOUTINHO, A. L.; PENHA, R. S. da; MARQUES, M. A. do N. C. Teoria Stewardship na Contabilidade: Desafios, Tendências e Influência. **Revista Metropolitana de Governança Corporativa** (ISSN 2447-8024), [S. l.], v. 4, n. 2, p. 69, 2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/RMGC/article/view/1919>>. Acesso em: 5 nov. 2023.

NIGRI, G.; DEL BALDO, M.; AGULINI, A. Governance and accountability models in Italian certified benefit corporations. **Corporate Social Responsibility and Environmental Management**, v. 27, n. 5, p. 2368-2380, 2020. <https://doi.org/10.1002/csr.1949>.

PINHEIRO, D. R.; OLIVA, E. C. A atuação da auditoria interna na governança pública: um estudo baseado na visão da alta administração das universidades públicas federais brasileiras. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 31, n. 2. 2020. <https://doi.org/10.22561/cvr.v31i2.4933>.

RODRIGUES, R. C. Novas estruturas de governança nas entidades federais brasileiras de ensino. *In*: ASSIS, W. da S. *et al.* (ORG). **Gestão pública [e-book]: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais: volume 6**. Bauru, SP: Gradus, 2019.

RODRIGUES, R. C.; OLIVEIRA, O. V. de. Nexos dos conselhos superiores com a governança em Instituições de Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, 2024. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1878001>.

SENGIK, A. R.; LUNARDI, G. L. Governança de Tecnologia da Informação na Administração Pública: desenvolvimento e validação de um modelo baseado na Design Science Research. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 21, n. 2, p. 68-93, Abr./Jun. 2022.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. **Referencial básico de governança aplicável a organizações públicas e outros entes jurisdicionados ao TCU**. 3. ed. 2020. <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A81881F7595543501762EB92E957799>.

WOODMAN, J. M. Agency Theory, Behavioral Agency Model & Stewardship Theory and their Relationship with Succession *in*: Family Firms: A Brief Literature Review. **[Working Paper]**. ResearchGate, 2017.

Capítulo 2

**A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA:
UMA ANÁLISE SOBRE O CIÊNCIA
SEM FRONTEIRAS**

*Internationalization at the Federal Rural University of the Amazon:
an analysis of Science Without Borders program*

*La internacionalización en la Universidad Federal Rural de la
Amazonía: un análisis sobre el programa Ciencia Sin Fronteras*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-337-0.2

Luma Barbalho Pontes (UFRA)

RESUMO:

O presente estudo tem por objetivo contextualizar a criação da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e seu papel no âmbito da região amazônica, analisando seu processo de internacionalização, com ênfase na investigação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Portanto, trata-se de um estudo de caso sobre o CsF na UFRA, mediante análise da política de bolsas de graduação-sanduíche e as repercussões do programa para o processo de internacionalização desta universidade, considerando suas especificidades. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e documental, na qual foram tomadas como fontes primárias o Decreto 7.642 de 13 de dezembro de 2011, o relatório do programa produzido pelo Senado Federal e as informações contidas no Portal Oficial do CsF. As análises realizadas demonstraram que o modelo de internacionalização promovido pelo Ciência sem Fronteiras foi majoritariamente tradicional, marcado pela lógica do mercado com relações desiguais, e que o modelo de internacionalização da UFRA é um modelo periférico e doméstico, porém, que o CsF, mesmo com seus problemas, contribuiu para o amadurecimento do processo de internacionalização da universidade.

Palavras-chave: Ciência sem Fronteiras; Internacionalização; Universidade Federal Rural da Amazônia; Educação Superior; Políticas Públicas.

ABSTRACT:

This study aims to contextualize the creation of the Federal Rural University of the Amazon (UFRA) and its role within the Amazon region, by analyzing its internationalization process, with an emphasis on investigating the Science without Borders program (CsF). Thus, this is a case study on the CsF at UFRA, through the analysis of the undergraduate scholarship policy and the repercussions of the program for the internationalization process of this university considering its specificities. The methodology employed was bibliographic and documentary research, in which Decree 7,642, of December 13, 2011, the program report produced by the Federal Senate, and the information contained on the CsF Official Portal were taken as primary sources. The analyses conducted demonstrated that the internationalization model promoted by the Science without Borders program was predominantly traditional, marked by the logic of the market with unequal relations, and that the UFRA internationalization model is peripheral and domestic model. However, despite its challenges, CsF contributed to the maturation of the university's internationalization process.

Keywords: Science without Borders program; internationalization; Federal Rural University of the Amazon; higher education; public policies.

RESUMEN:

Este estudio pretende contextualizar la creación de la Universidad Federal Rural de Amazonía (UFRA) y su papel en la región amazónica, analizando su proceso de internacionalización, con énfasis en la investigación del programa Ciencia sin Fronteras (CsF). Se trata, por tanto, de un estudio de caso del CsF en la UFRA, analizando la política de becas sándwich de pregrado y las repercusiones del programa en el proceso de internacionalización de esta universidad, teniendo en cuenta sus especificidades. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica y documental, en la que se tomaron como fuentes primarias el Decreto 7.642, del 13 de diciembre de 2011, el informe del programa elaborado por el Senado Federal y la información contenida en el Portal Oficial de CsF. Los análisis realizados mostraron que el modelo de internacionalización promovido por CsF era mayoritariamente tradicional, marcado por la lógica del mercado con relaciones desiguales, y que el modelo de internacionalización de la UFRA es un modelo periférico y doméstico, pero que el CsF, aun con sus problemas, ha contribuido a la maduración del proceso de internacionalización de la universidad.

Palabras clave: Ciencia sin Fronteras; internacionalización; Universidad Federal Rural de la Amazonía; educación superior; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal Rural da Amazônia tem uma história vívida nesta região de dimensões continentais e dotada, generosamente pela natureza, de importantes recursos naturais que lhe dá o pódio, entre as mais importantes do mundo atual, caracterizada pela majestosa e exuberante floresta tropical, pela maior província mineral do planeta, pela extraordinária extensão de terras cultiváveis que possui e, sobretudo, pela pujança do povo que a mantém integrada à soberania nacional. Estes fatores não tem resultado, lamentavelmente, na melhoria da qualidade de vida que seria lícito esperar para uma população que ainda enfrenta a constrangedora posição de baixos indicadores de saúde, educação, segurança e outros, apesar de ver a transformação de seus recursos em riquezas sendo exaustivamente explorados para atender aos grandes projetos da nação, como seu potencial hidráulico para fins de energia, contribuir para a pauta de exportação do país, pela transferência *in natura* de suas jazidas minerais, sem que haja, mesmo tempo, a compensação justa para que a região possa atenuar as desigualdades sociais e econômicas em relação às demais regiões do país (Santos, 2014, p. 17).

O excerto extraído do livro “Registros Históricos: contribuições à memória da Universidade Federal Rural da Amazônia”, de Waldir Hugo Santos (2014), traz à tona a imbricada relação que a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) estabelece, não apenas com a região amazônica, mas, também, com o projeto de desenvolvimento do Brasil.

Neste sentido, o objetivo do presente trabalho é analisar o contexto da criação da UFRA na região, sua contribuição na produção de ciência, tecnologia e inovação na Amazônia e seu processo de internacionalização, com ênfase na investigação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), resultado de pesquisa de mestrado em educação concluído em 2018, a temática se insere no bojo dos estudos sobre a Gestão Pública nas Universidades Públicas e Institutos Federais.

A metodologia utilizada para atingir o objetivo proposto foi um estudo de caso (Gil, 1996), a partir de procedimentos como análise documental de todos os documentos e leis pertinentes ao CsF; à UFRA, tais como Decreto 7.642 de 13 de dezembro de 2011, o relatório do programa produzido pelo Senado Federal; e as informações contidas no Portal Oficial do CsF. Também foi realizada pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou compreender de forma ampliada os processos históricos, políticos e sociais relativos ao objeto em tela.

Justifica-se a escolha da temática apresentada pela experiência profissional da autora, que atua como Técnica Administrativa em Educação, no cargo de secretária executiva da Assessoria Internacional da UFRA, desde 2013. Esse período coincide com o auge do programa Ciência sem Fronteiras, que teve início em 2011 e realizou sua última chamada em 2014. Durante suas atividades na UFRA, a autora teve contato direto com o objeto de estudo, participando ativamente do processo de envio e retorno dos estudantes da UFRA beneficiados pelo programa de graduação-sanduíche. Justifica-se o estudo, também, pelo programa em questão ter sido a maior política de internacionalização já patrocinada pelo governo brasileiro.

O Ciência sem Fronteiras surgiu como uma política que objetivava retirar o Brasil do isolamento científico e promover a internacionalização da ciência brasileira, com foco no desenvolvimento das áreas tecnológicas e empresariais. Este programa foi instituído mediante Decreto nº 7.642/2011, pela então presidente da república, Dilma Rousseff, com a finalidade de formar e capacitar pessoal de nível superior em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência.

O CsF foi uma política pública direcionada, sobretudo, a alunos e pesquisadores das instituições de ensino superior brasileiras e integrou o conjunto de políticas de ciência, tecnologia e inovação adotadas no país, isto porque o programa foi direcionado exclusivamente para áreas

delimitadas pelo governo federal por serem consideradas prioritárias para o desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) no país.

Para uma melhor compreensão, primeiramente será estudada a história da UFRA, seu contexto de criação e a história de sua Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional, setor que implementa o processo de internacionalização da instituição, e, por fim, a implantação do Ciência sem Fronteiras na UFRA.

DESENVOLVIMENTO

A Universidade Federal Rural da Amazônia tem sua trajetória originada com a Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), a qual se instalou em Belém no ano de 1951, e ofertava apenas um curso de nível superior, o que dava nome à escola. Em 1972, com a criação do curso de Engenharia Florestal, a instituição passou a ser denominada Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) e foi se consolidando cada vez mais enquanto referência na formação de profissionais das ciências agrárias na Amazônia (Santos, 2014).

Neste sentido, a UFRA, através dos seus egressos, desempenhou e ainda desempenha papel fundamental na configuração do modelo de desenvolvimento amazônico no âmbito agrário, com a articulação e execução dos programas e projetos da produção agrária e pecuária que alteraram, a partir da década de 1950, a base produtiva da região (Santos, 2014).

A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA E SUA ASSESSORIA DE COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL E INTERNACIONAL

A Escola de Agronomia da Amazônia tem sua criação associada, de acordo com Santos (2014), à Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Com o final do conflito bélico, deu-se início a uma nova época voltada, sobretudo, à reconstrução material dos países envolvidos na guerra, que se encontravam devastados, e à resolução da questão da escassez de alimentos devido ao movimento populacional crescente, o que fez as grandes potências direcionarem suas atenções à Amazônia.

Esse movimento de “ocupação” da Amazônia para o desenvolvimento demandou mão de obra especializada nessas áreas de exploração agrária e pecuária que não existia na região, daí nasceu a necessidade da criação de uma instituição que formasse profissionais da área, surgindo, assim, a Escola de Agronomia da Amazônia, vinculada ao Ministério da Agricultura (Santos, 2014).

De acordo com Santos (2014), na sessão solene de instalação da Escola de Agronomia da Amazônia, em 17 de abril de 1951, o representante do Ministério da Agricultura, Dr. Felisberto Camargo, recebeu a primeira turma do curso de agronomia com um efusivo discurso sobre a importância do agrônomo para o desenvolvimento da região e a eliminação da pobreza.

Em seu discurso, o Dr. Felisberto destacou os tempos de abundância vividos outrora na Amazônia, salientando os teatros, casarões com azulejo português, o porto flutuante de Manaus. Relembrou o cultivo da borracha na região; o café, que entrou por Belém e fez riqueza em São Paulo; o cacau, planta nativa do Pará, que fez fortuna na Bahia; a própria cana de açúcar, encontrada às margens do rio Amazonas, fez dinheiro em outros estados como Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo; neste sentido Dr. Felisberto concluiu:

O delírio da riqueza, a confiança excessiva na produção extrativa, a falta de previdência, a falta de uma escola de agronomia que naquela época tivesse estudado o meio de cultivar a seringueira, de produzir arroz e outras espécies vegetais, em larga escala, trouxeram como consequência as dificuldades que a Amazônia vem enfrentando cerca de 20 anos numa crise crescente que parece incontrolável (Santos, 2014, p. 32).

Cerca de vinte anos após o início das atividades da Escola de Agronomia da Amazônia, em março de 1972, decreta-se a alteração da denominação da escola para Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), esta já vinculada ao Ministério da Educação (Santos, 2014).

Além disso, Santos (2014) relata que, ao longo da sua atuação, os dirigentes e pesquisadores da FCAP se depararam com as limitações da organização institucional da uma faculdade diante dos desafios de pesquisa e desenvolvimento regional que a instituição se propunha, iniciaram-se, deste modo, os esforços para converter a faculdade em universidade federal especializada nas ciências agrárias.

Então, já nos anos 2000, sob gestão do Prof. Manoel Malheiros Tourinho, a faculdade já reunia os requisitos necessários para iniciar o pleito de conversão em universidade. E foi na comemoração de 50 anos da instituição, em 17 de abril de 2001, que foi lançada a proposta de transformação institucional, através do lançamento de um documento intitulado “De FCAP a UFRA: uma proposta de transformação” (Santos, 2014).

Após parecer favorável da presidência da república, assim como do Ministério da Educação e do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão em 2001, o documento tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e, finalmente, foi editada, em 23 de dezembro de 2002, a Lei nº 10.611, que aprovava a criação da Universidade Federal Rural da Amazônia.

A transição para a universidade federal proporcionou uma grande expansão na instituição. Os cursos de graduação precursores da UFRA foram Agronomia (1945), Engenharia Florestal (1971), Medicina Veterinária (1973), Engenharia de Pesca (1999) e Zootecnia (2000). Ademais, no contexto do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de 2007, foram criados os cursos de Bacharelado em Informática Agrária (atualmente Sistemas de Informação) (2008), Licenciatura em Ciências da Computação (2009), Engenharia Ambiental e Energias Renováveis (2010) (Santos, 2014).

Dado esse cenário de criação da Universidade Federal Rural da Amazônia, seus entraves e conquistas na busca pela expansão, chegou-se aos dias atuais, analisando o papel desempenhado pela instituição no contexto da Amazônia para o desenvolvimento brasileiro. Segundo seu planejamento estratégico:

É uma Universidade reconhecida na região Norte, no Brasil e no exterior, pela sua trajetória de formação de recursos humanos, produção de pesquisas e difusão de conhecimentos. É considerada uma referência no ensino de ciências agrárias da Amazônia. Conseguiu, ao longo de sua história recente, a inserção no mercado de trabalho de 71% dos egressos entre 2002 e 2012, sendo que 7% estão trabalhando como empreendedores e consultores e 22% estão à procura de emprego (UFRA, 2014, p. 15).

Investiga-se também de que forma esse processo é influenciado pela questão da internacionalização da educação superior. Primeiramente, é relevante compreender como vem se configurando o processo de internacionalização nesta IES. A publicação “Memórias – Um olhar na construção da Universidade Federal da Amazônia”, de Santos e Barros (2017), apresenta uma seção para tratar sobre a Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional (ACII) da UFRA.

Segundo Santos e Barros (2017), foi entre os anos 1992 e 1996, com a preocupação da consolidação dos cursos de pós-graduação, que a FCAP assinou um acordo de cooperação internacional com a Universidade Técnica de Dresden (Alemanha), no qual os professores alemães participaram ministrando aulas no curso de mestrado em Ciências Florestais e os concluintes do curso cursavam doutorado na Alemanha, e, na gestão de transição para universidade federal, que foi criado o Escritório de Cooperação Internacional.

À continuação, Santos e Barros (2017) descrevem a criação da Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional (ACII) da UFRA:

Com a transformação de FCAP em Universidade Federal Rural da Amazônia e com o objetivo de promover o estreitamento das relações entre a UFRA e as outras instituições de pesquisa e

ensino, tanto nacionais como internacionais, a fim de produzir conhecimento de ponta, assim como aperfeiçoar a formação dos docentes, discente e técnico-administrativos, o ECI foi transformado em Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional - ACII/UFRA (Santos; Barros, 2017, p. 149).

Uma das atribuições da ACII/UFRA é estabelecer cooperação com instituições nacionais ou internacionais a fim de desenvolver projetos e parcerias de pesquisa, ensino e extensão. Para atingir esse objetivo, a ACII desenvolve atividades de gestão dos acordos de cooperação internacional firmados pela UFRA.

A Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional é órgão assessor da Reitoria e o cargo de chefia é de livre nomeação do(a) reitor(a) e, conforme Santos e Barros (2017), o primeiro Assessor internacional indicado foi Max Steinbrenner, em cuja gestão, há registros de que a UFRA participou da Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ), e do Projeto *For Live*, um tipo de cooperação técnico-científica.

Na gestão seguinte, foram firmadas duas importantes parcerias de mobilidade, o convênio CAPES/FIPSE, com a Universidade Federal de Lavras e mais duas universidades estadunidenses, o qual possibilitou o intercâmbio de 15 estudantes brasileiros e 10 dos Estados Unidos; e o convênio BRAFAGRI, entre UFRA, PUC-PR, UFRJ e quatro universidades francesas, que permaneceu vigente e cujos programas de graduação-sanduíche foram englobados pelo Ciência sem Fronteiras na duração do programa (2012- 2015) (UFRA, 2017).

Na gestão de 2009 a 2013, ocorreu o lançamento do Ciência sem Fronteiras, além da adesão ao programa Ciência sem Fronteiras também foi implantado, na UFRA, o Programa Inglês sem Fronteiras, que, alguns anos depois, veio a ser denominado Idiomas sem Fronteiras (IsF). Este programa surgiu de iniciativa do Ministério da Educação para tentar mitigar o problema da falta de fluência dos estudantes brasileiros em inglês e conseguir atingir as metas ousadas do CsF (Pontes, 2018).

De 2013 a 2017, a gestão deu continuidade às ações promovidas pelo Ciência sem Fronteiras, foi ampliado o número de acordos internacionais e foi realizada a administração de outros programas de intercâmbios internacionais, com destaque aos programas patrocinados pelo Banco Santander e a frutífera parceria com a Universidade de Agricultura de Tóquio (Pontes, 2018).

À continuação, de acordo com estudos anteriores, a gestão tratou de ampliar de forma organizada a atuação da Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional com a finalidade de submeter à comunidade acadêmica a proposta de expansão do setor, isto, em meio a um cenário de cortes de verbas e sem o principal programa de internacionalização da educação superior, no entanto, o cenário de crise das universidades brasileiras, agravado pelo surgimento da pandemia de Covid-19, não possibilitou tal expansão até o final da gestão (Pontes, 2018).

Após o encerramento do CsF, o número de intercâmbios caiu drasticamente, porém, ainda foram mantidas outras parcerias que proporcionam mobilidade, tais como o programa Santander Universidades, que patrocinou mobilidade em diferentes modalidades (nacional, internacional, de longa e curta duração), desde 2013 até 2021, quando foi interrompido por conta das circunstâncias da pandemia do novo Coronavírus. Destaca-se também a parceria com a Universidade de Agricultura de Tóquio (Tokyo NODAI), com a qual a UFRA coopera desde 2013, em que participou de um programa do governo japonês “Projeto Reinventando o Japão 2015-2020”, projeto que teve como objetivo formar recursos humanos para atuarem como líderes globais no campo da agricultura e meio ambiente na América Latina (Pontes, 2018).

Outra frente de atuação da ACII é a de idiomas. Reconhece-se que a expansão da política de intercâmbios promovida pelo Ciência sem Fronteiras em todo o país ampliou os horizontes de muitos estudantes, que passaram a buscar cada vez mais uma oportunidade de estudar fora do país, mesmo atualmente com menor número de bolsas

financiadas pelo governo federal. Para atender a essa demanda é necessário manter os esforços para a formação da comunidade acadêmica em língua estrangeira, com este objetivo a instituição criou uma resolução de Política Linguística.

Esta foi a atuação da Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional da UFRA no contexto de encerramento do Programa Ciência sem Fronteiras. Pode-se dizer que a estrutura montada para atender à demanda do CsF esteve bastante ativa, inclusive com possibilidades de ampliação da sua atuação interna na universidade.

Em 2021, assumiu uma nova reitoria na UFRA e uma nova gestão na ACII, a qual recebeu o setor fortemente impactado pela pandemia, em que todo o fluxo internacional de pessoas foi interrompido e, assim, programas de mobilidade foram suspensos e cancelados, isto somado a um cenário nacional de um governo federal determinado a promover o desmonte da educação superior pública.

Cooperar, seja em âmbito nacional ou internacional, é de extrema importância para o desenvolvimento das atividades universitárias. Santos e Barros (2017) afirmam em sua obra que o modelo universitário desenvolvido pela UFRA, após sua transformação em universidade federal, foi, em grande medida, influenciado pela cooperação estabelecida com a Universidade de Dresden.

O Planejamento Estratégico Institucional da UFRA (PLAIN 2014-2024), documento que visa orientar seus planos, projetos e ações para os próximos anos, traz uma visão da inserção da UFRA para o desenvolvimento sustentável local, permeada pela lógica do mercado:

[...] a UFRA tem raízes profundas na história do desenvolvimento rural da Amazônia e agora cria novas redes de conexões para acompanhar e propor ações de desenvolvimento rural e empresarial para a região amazônica, atuando nos espaços amplos do mercado que se caracterizam por uma demanda pelo ensino de graduação e de pós-graduação superior à máxima capacidade de oferta de vagas pelas universidades públicas e privadas da Amazônia (UFRA, 2014, p. 10).

Nesta perspectiva, a missão estabelecida para a UFRA no período de vigência do PLAIN (2014-2024) é “formar profissionais qualificados, compartilhar conhecimentos com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (UFRA, 2014, p. 12).

O documento também ressalta a importância da internacionalização da educação superior, que está estampada na visão da instituição, a saber, “ser referência nacional e internacional como universidade de excelência na formação de profissionais para atuar na Amazônia e no Brasil” (UFRA, 2014, p. 12). Desta forma, a UFRA deseja ser reconhecida internacionalmente por sua atuação como formadora de mão de obra qualificada para a Amazônia e o Brasil.

São oito os princípios da instituição: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; transparência; responsabilidade social e ambiental; dignidade e inclusão; ética; cidadania; e, por último, cooperação, que traz também o aspecto internacional, “trabalhar para o bem comum da sociedade local, regional, nacional e internacional” (UFRA, 2014, p. 12).

O Planejamento Institucional da UFRA reconhece a grande importância do programa Ciência sem Fronteiras para a capacitação profissional dos alunos de graduação desta instituição:

A integração da UFRA ao programa Ciência sem Fronteiras é outro destaque da Universidade no aprofundamento da formação de profissionais com sólido conhecimento técnico e científico para atuar e contribuir de forma diferenciada na solução dos problemas econômicos, sociais e ambientais que envolvem a geopolítica da Amazônia (UFRA, 2014, p. 15).

O documento (UFRA, 2014) indicou que a IES ainda não possuía uma política de cooperação internacional com instrumentos e forma de atuação definidas, por este motivo, a internacionalização foi considerada como um ponto fraco, segundo diagnóstico traçado pelo PLAIN.

Isto nos leva a explorar mais acerca do estágio que se encontrava o processo de internacionalização da Universidade Federal Rural

da Amazônia, quando esta aderiu ao programa Ciência sem Fronteiras, e de que forma esse estágio pode ter contribuído para o desenvolvimento do programa na instituição.

ADESÃO DA UFRA AO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

A Universidade Federal Rural da Amazônia aderiu ao programa Ciência sem Fronteiras no início de 2012. Naquele momento, a estrutura para a cooperação internacional da universidade era bastante limitada. Em 2012, a Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional (ACII) da UFRA não possuía sala própria, nenhum servidor técnico administrativo era lotado no setor, não disponibilizava página própria na internet, nem procedimentos operacionais padrão definidos, ou seja, havia um estágio incipiente de internacionalização na UFRA (Pontes, 2018).

Knight (2008) já apontava que os maiores obstáculos para a institucionalização da internacionalização nas instituições de ensino superior eram a falta de conhecimento específico, de expertise, nessa área e, muitas vezes, falta de interesse da instituição e falta de experiência internacional e intercultural. Esse é o retrato da UFRA, sobretudo no período em que foi implementado o Ciência sem Fronteiras e, lastimavelmente, hoje a UFRA está retornando a esse cenário de não valorização da internacionalização.

Currently, the major obstacles include lack of expertise in the international office and lack of faculty interest, involvement, and international/intercultural experience. Clearly, human resources are now a major challenge and in need of more attention (Knight, 2008, p. 7)¹.

1 "Atualmente, os principais obstáculos incluem a falta de experiência no escritório internacional e a falta de interesse, envolvimento e experiência internacional/intercultural da faculdade. Claramente, os recursos humanos são agora um grande desafio e precisam de mais atenção" (Knight, 2008, p. 7, tradução nossa).

Foi nesse contexto que teve início o funcionamento do CsF na UFRA, após a adesão, em 2012, os primeiros alunos puderam se candidatar a bolsas de graduação-sanduíche pelo programa Ciência sem Fronteiras e, em junho e setembro de 2012, saíram os primeiros bolsistas para o exterior.

De acordo com os dados oficiais do CsF, a UFRA teve 112 bolsas implementadas, das quais 109 foram na modalidade graduação-sanduíche (97%), duas de doutorado-sanduíche no exterior e uma de doutorado pleno.

Entre as bolsas implementadas na UFRA, a área prioritária contemplada com maior número de bolsas foi “Produção Agrícola Sustentável”; seguida de “Engenharias e demais áreas tecnológicas”, com 17 bolsistas e, em terceiro lugar, “Computação e Tecnologias da Informação” e “Energias Renováveis” com 14 bolsistas cada (Brasil, 2016).

O fato de um terço das bolsas terem sido implementadas na área de “Produção Agrícola Sustentável” justifica-se pela origem agrária desta IES, na qual os cursos das ciências agrárias são os mais antigos, com maior prestígio e com maior número de alunos.

Ademais, constatou-se que o fato de o aluno ser pertencente a uma área de maior ou menor desenvolvimento científico na sua instituição de origem resultou em experiências distintas no intercâmbio internacional. Os alunos dos cursos com mais tradição da UFRA, como agronomia, engenharia florestal e medicina veterinária, informaram que a maior diferença entre a UFRA e a universidade de destino no exterior foi a infraestrutura física; ao passo que os alunos de sistema de informação e licenciatura em computação informaram que o curso deles no exterior está num patamar de desenvolvimento sem comparação ao seu curso de origem da UFRA (Pontes, 2018).

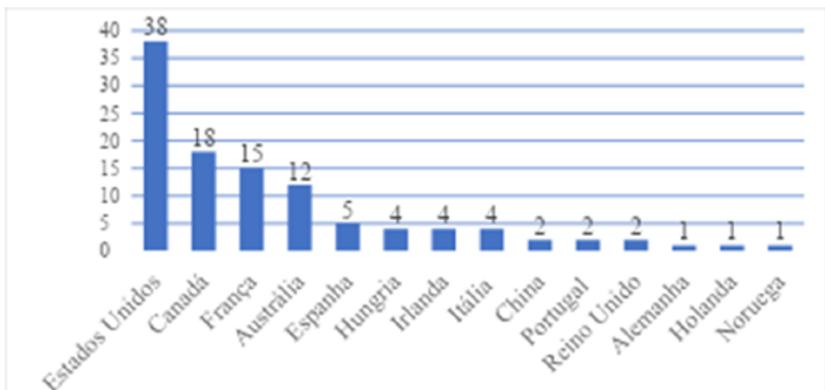
Os 109 bolsistas de graduação-sanduíche foram para quatorze países diferentes. O destino com maior número de bolsistas, assim como no âmbito nacional, foram os Estados Unidos, com 34% dos bolsistas (Brasil, 2016). A escolha dos países de destino é o reflexo do tipo de internacionalização proposto pelo Ciência sem Fronteiras.

Morosini (2011) define dois modelos de cooperação internacional, baseado na centralidade dos países desenvolvidos, o tradicional e o horizontal. O primeiro é o modelo de Cooperação Internacional Tradicional (CIT), o qual tem por característica as relações de competitividade entre as instituições de educação superior na busca pela captação de estudantes internacionais, ou seja, na conquista de consumidores para seu serviço educacional.

O segundo modelo, o de Cooperação Internacional Horizontal (CIH), é baseado na solidariedade e na troca igualitária. O modelo Tradicional tem suas relações mais marcadas pela lógica do mercado e, predominantemente, se dá nas relações norte-sul, em que os países periféricos buscam qualificação nos países centrais, enquanto o modelo Horizontal pode verificar-se em relações sul-sul (Morosini, 2011).

Diante destes conceitos, pode-se afirmar que o CsF promoveu uma internacionalização tradicional, sendo os países de destino prioritariamente países centrais da economia capitalista, isto porque além desses países apresentarem maior desenvolvimento econômico, eles também despontam nos rankings da educação superior e na produção de conhecimento no planeta. Conforme indicativo no Gráfico 01.

Gráfico 01 – País de Destino dos Bolsistas de Graduação-Sanduiche



Fonte: Dados ACII (2023).

Quarenta e quatro por cento (44%) dos bolsistas de graduação-sanduiche CsF/UFRA foram contemplados com bolsas, mediante chamada pública 127/2012 da CAPES, com destino a Portugal, a qual foi vetada em 24/04/2013 e os alunos foram redirecionados a outros destinos (Brasil, 2016). O país com maior número de redirecionamentos foram os Estados Unidos, seguido de Canadá e Austrália. Isto significa que quase metade dos bolsistas de graduação-sanduiche não possuíam proficiência em outro idioma, por isso escolheram inicialmente Portugal como país de destino.

Esse remanejamento impactou diretamente na execução da mobilidade desses bolsistas, conforme informação de uma das bolsistas selecionada pelo edital de Portugal, que teve que alterar o país de destino foi para a Austrália, sem ter conhecimentos básicos de inglês, cursou um ano de idioma e apenas seis meses no curso de graduação, em uma universidade não escolhida por ela, a qual não ofertava seu curso de origem do Brasil. A bolsista se sentiu prejudicada com a mudança do país de destino, pois havia escolhido Portugal por ser um país referência na sua área de estudo.

A distribuição das bolsas de graduação-sanduiche nos *campi* foi extremamente desproporcional. Neste âmbito, Morosini (2011) apresenta dois modelos ideais de promoção da internacionalização na perspectiva institucional: central e periférico. No modelo central, o processo de internacionalização envolve a instituição como um todo, ensino, pesquisa e extensão, em dimensão internacional, intercultural, ou global aos objetivos, funções e organização da educação superior. O modelo periférico é caracterizado por ações setorializadas de internacionalização.

A concessão de bolsas do CsF, na UFRA, se concentrou basicamente no *campus* sede, Belém, com 90% das bolsas, enquanto apenas dois, dos cinco *campi* do interior, tiveram bolsas implementadas, Paragominas, com 8% das bolsas, e Parauapebas, com 2% das bolsas. Assim, concluímos que esta distribuição desigual é uma característica do modelo de internacionalização periférico encontrado na UFRA, na qual as ações se concentram em determinados setores (UFRA, 2018).

A Universidade Federal Rural da Amazônia apresenta uma fase institucional de internacionalização ainda doméstica que, segundo Morosini (2006), representa um estágio no qual a instituição ainda tem a sua atuação voltada ao país onde está localizada e com pouca participação no cenário internacional. Possui também modelo periférico de internacionalização, caracterizado pela atuação setorizada, apenas partes isoladas da universidade estão incluídas no processo de internacionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pese à fase de internacionalização na qual se encontrava a UFRA, foram percebidos avanços nesse processo após a implantação do CsF. O primeiro deles foi a incorporação de técnicos administrativos na estrutura da assessoria internacional. Pode-se perceber que o volume de trabalho e a visibilidade da ACII cresceram após o CsF. Antes da implantação do programa, a instituição tinha modestos programas de intercâmbio internacional, enviando uma média de três intercambistas por ano, passando a ter um fluxo de mais de cem intercambistas num intervalo de pouco mais de dois anos.

O fluxo de trabalho aumentado demandou uma melhor estruturação do setor para atender à nova demanda. Novos procedimentos padrão tiveram que ser formulados para atender à demanda crescente, tais como a aprovação de uma resolução interna, de abril de 2016, que rege o processo de mobilidade, desde a saída, com o planejamento das atividades, até o retorno do aluno intercambista, prevendo ações como aproveitamento de créditos de disciplinas cursadas no exterior.

A aprovação desta resolução proporcionou um maior controle das ações de mobilidade, procedimento que não existia quando os bolsistas do Ciência sem Fronteiras saíram da UFRA, e, portanto, não houve um acompanhamento rigoroso da saída e menos ainda do retorno deles.

Por fim, concluímos que, apesar de a Universidade Federal Rural da Amazônia ainda estar num estágio inicial de internacionalização, o programa Ciência sem Fronteiras proporcionou, desde seu início em 2012, uma alavancada nesse processo, mediante a aquisição de expertise no assunto, sobretudo no tocante aos processos de mobilidade internacional. A ACIL, com o CsF, passou a melhorar suas práticas de gestão de mobilidade internacional e assuntos correlatos.

Com o encerramento das atividades do programa, o fluxo de mobilidade internacional externa caiu consideravelmente (UFRA, 2018), ficando estas ações restritas a parcerias pontuais. No entanto, o escritório internacional da UFRA continuou trabalhando na expansão e consolidação do setor, investindo em outras ações que não se restringem à mobilidade internacional, tais como celebração de acordos internacionais e o estreitamento das relações de cooperação com universidades e institutos de pesquisa internacionais.

Contudo, pode-se perceber que as mudanças e melhorias advindas do CsF podem não ser duradouras na instituição caso a administração superior da mesma não valorize ações de internacionalização. Destarte, os estudos apontam para a necessidade de criar-se uma política própria de internacionalização da instituição para que esta não seja restrita a programas patrocinados pelo governo federal ou instituições externas, mas que a própria universidade possa promover, dentro da possibilidade de recursos, ações de internacionalização que visem a expansão de construção de conhecimento especializado.

Desta forma, considera-se que o programa, ainda que com suas limitações, tenha desencadeado um movimento de progresso na institucionalização da internacionalização da UFRA, mediante a criação de uma identidade própria e da nova equipe, a criação de novos procedimentos que deram agilidade e maior controle sobre as suas ações, a maior visibilidade perante a comunidade acadêmica, devido à envergadura do programa. Enfim, a partir do Ciência sem Fronteiras, a Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional da UFRA ganhou mais protagonismo nas suas ações e vem galgando melhores condições para sua atuação. Destaca-se, ainda, a necessidade de

avanços de futuros trabalhos que possam contribuir para a promoção da internacionalização de forma autônoma e não dependente, a fim de que seja um processo sustentável para a universidade e não seja interrompida por alterações no governo federal ou na gestão universitária.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ciência sem Fronteiras**. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1996.
- KNIGHT, Jane. **Internationalization**: a decade of changes and challenges. *International Higher Education*, n. 50, Winter, 2008. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/index>>. Acesso em 12 set. 2017.
- MORISINI, Marília. Internacionalização da Educação Superior. *In: Enciclopédia de pedagogia universitária*: glossário. v. 2. INEP. RIES. 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/483>>. Acesso em 12 set. 2017.
- MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização na produção do conhecimento em IES brasileiras**: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *In: Educação em Revista*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112, abr. 2011.
- PONTES, Luma Barbalho. **O Ciência Sem Fronteiras na Universidade Federal Rural da Amazônia**: perspectivas entre a internacionalização da educação superior e a política de ciência, tecnologia e inovação. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- SANTOS, Walmir Hugo. **Registros Históricos**: contribuição à memória da Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém: EDUFRA, 2014.
- SANTOS, Walmir Hugo; BARROS, Paulo Contente. **Memórias – Um olhar na construção da Universidade Federal da Amazônia**. Belém: EDUFRA, 2017.
- UFRA. **Planejamento Estratégico Institucional da UFRA**. 2014. Disponível em: <http://www.propladi.ufra.edu.br/images/th/PROPLADI_PLAIN_UFRA_2014-2024_VEXECUTIVA.pdf>. Acesso em 29 de mai. 2017.
- UFRA. **Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional**. Disponível em: <<http://www.acii.ufra.edu.br>>. Acesso em 29 de mai. 2018.

Capítulo 3

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA E TECNOLOGIAS:
ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO
DOS SERVIDORES DA UNEB
NOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO
OFERTADOS PELA INSTITUIÇÃO**

*Management and technologies: study on the participation of UNEB
servants in training courses offered by the institution*

*Gestión y tecnologías de la uneb: estudio sobre la participación de funcionarios
de la UNEB en cursos de cualificación
que ofrece la institución*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-337-0.3

Roberta de Oliveira Leal (UNEB)

Dilton Alves Dória (UNEB)

Iuriane Rodrigues dos Santos (UNEB)

RESUMO:

As tecnologias têm sido utilizadas como ferramentas de capacitação na área de gestão universitária, auxiliando gestores a aumentar a eficiência e eficácia dos processos administrativos. Elas oferecem acesso em tempo real a informações, aprimoram a comunicação entre departamentos, facilitam a tomada de decisões e elevam a produtividade. Nesse contexto, buscamos compreender como as ferramentas tecnológicas contribuem para a formação e capacitação profissional dos servidores públicos da Universidade do Estado da Bahia. Entre as tecnologias empregadas, estão sistemas de informação gerencial, plataformas de gestão e relacionamento acadêmico, sistemas de gestão de conteúdo, de processos de negócios, de projetos, além de soluções baseadas em inteligência artificial. O objetivo principal deste estudo é identificar como a UNEB utiliza essas ferramentas tecnológicas para capacitar e desenvolver os servidores técnico-administrativos. Essas tecnologias desempenham um papel crucial para gestores universitários, potencializando a gestão de recursos, aprimorando a qualidade dos serviços oferecidos e aumentando a satisfação com os serviços prestados. Por meio de uma análise documental, este estudo busca evidenciar a relevância do uso dessas ferramentas tecnológicas em cursos de capacitação, com base em registros institucionais da UNEB.

Palavras-chave: tecnologia; gestão universitária; ferramentas; técnicos administrativos; processos administrativos.

ABSTRACT:

Technologies have been used as training tools in the area of university management, helping managers to increase the efficiency and effectiveness of administrative processes. They offer real-time access to information, improve communication between departments, facilitate decision-making and increase productivity. In this context, we seek to understand how technological tools contribute to the training and professional training of public servants at the State University of Bahia. Among the technologies used are management information systems, management and academic relationship platforms, content management systems, business processes, projects, as well as solutions based on artificial intelligence. The main objective of this study is to identify how UNEB uses these technological tools to train and develop technical-administrative employees. These technologies play a crucial role for university managers, enhancing resource management, improving the quality of services offered and increasing satisfaction with the services provided. Through a documentary analysis, this study seeks to highlight the relevance of using these technological tools in training courses, based on institutional records from UNEB.

Keywords: technology; university management; tools; administrative technicians; administrative processes.

RESUMEN:

Las tecnologías se han utilizado como herramientas de cualificación en el ámbito de la gestión universitaria, ayudando a los gestores a aumentar la eficiencia y eficacia de los procesos administrativos. Ofrecen acceso a la información en tiempo real, mejoran la comunicación entre departamentos, facilitan la toma de decisiones y aumentan la productividad. En este contexto, buscamos entender cómo las herramientas tecnológicas contribuyen a la formación y cualificación profesional de los funcionarios de la Universidad do Estado da Bahía (UNEB). Entre las tecnologías empleadas se encuentran sistemas de información de gestión, plataformas de relación y gestión académica, sistemas de gestión de contenidos, sistemas de gestión de procesos de negocio y proyectos, así como soluciones basadas en inteligencia artificial. El objetivo principal de este estudio es identificar cómo la UNEB utiliza estas herramientas tecnológicas para calificar y desarrollar al personal técnico y administrativo. Estas tecnologías juegan un papel crucial para los gestores universitarios, potenciando la gestión de los recursos, mejorando la calidad de los servicios ofrecidos y aumentando la satisfacción con los servicios prestados. A través de un análisis documental, este estudio busca destacar la relevancia del uso de estas herramientas tecnológicas en los cursos de cualificación, a partir de los registros institucionales de la UNEB.

Palabras clave: tecnología; gestión universitaria; herramientas; técnico administrativo; procesos administrativos.

INTRODUÇÃO

As tecnologias, como ferramenta de capacitação no campo da gestão universitária, têm sido um recurso “bastante utilizado”, apresentando como ponto forte as diferentes formas de acesso, o qual se pode, de qualquer lugar do mundo, a qualquer hora e com diversos agentes, ter acesso a qualquer informação. Uma solução inovadora que facilita o aprendizado e contribui para o processo de mobilização das competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. O artigo que ora se apresenta encaixa-se na temática “Capacitação e qualificação de servidores das instituições de Ensino Superior e equivalentes”, por tratar desse assunto visto como relevante para a prática dos servidores técnicos.

Não distante desse fato, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através da Pró-reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP), adotou, para as capacitações dos servidores técnico-administrativos, a mescla das ferramentas digitais, tais como: programas, aplicativos, plataformas virtuais, jogos, *hardwares* e *softwares*, portais e sites da *internet*, câmeras, retroprojetores, entre outros. Neste formato, a PGDP favorece a participação de um maior número de servidores, integrando e consolidando a importância das tecnologias nos ambientes de gestão educacional, por se apresentar com uma Universidade *multicampi*. Localizada em 19 (dezenove) territórios de identidade, dos 27 (vinte e sete) situados no Estado da Bahia, a UNEB tem um papel inovador e disruptivo em redesenhar o processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Considerando que o ambiente digital requer uma competitividade positiva e aproxima pessoas de diferentes culturas, bem como as ferramentas tecnológicas podem ser incorporadas para promover o aprendizado, faz-se necessário entender: como as ferramentas tecnológicas contribuem para a formação e capacitação profissional

dos servidores públicos da Universidade do Estado da Bahia? A referida pergunta induz ao objetivo geral de identificar como a UNEB utiliza as ferramentas tecnológicas para a formação e capacitação profissional dos seus servidores técnico-administrativos. Neste sentido, pretende-se mostrar de que forma as tecnologias estão presentes no dia a dia dos servidores, identificar se a UNEB possui plano de capacitação para seus servidores, observar o grau de adesão dos servidores aos cursos oferecidos através da capacitação, quais ferramentas tecnológicas são utilizadas e de que forma auxiliam na condução do processo de formação.

REFERENCIAL TEÓRICO

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS: CONCEITO E HISTÓRICO

Atualmente, entendem-se como ferramentas tecnológicas todos os dispositivos, sistemas ou aplicativos desenvolvidos para ajudar as pessoas a realizar tarefas de maneira mais eficiente² e eficaz³. Essas ferramentas usam Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) para automatizar processos, armazenar e recuperar informações, facilitar a comunicação dentre outros.

Segundo Farinelli e Stevan Jr. (2018), o histórico de ferramentas tecnológicas remonta à invenção da roda e do fogo, que revolucionaram a maneira como as pessoas se deslocavam e cozinhavam, respectivamente. A revolução industrial do século XVIII trouxe novidades, como máquinas a vapor, fios de cobre e máquinas de tecelagem, o que permitiu a produção em massa e o aumento da eficiência.

- 2 Eficiência consiste em fazer certo as coisas: geralmente está ligada ao nível operacional, como realizar as operações com menos recursos – menos tempo, menor orçamento, menos pessoas, menos matéria-prima etc.
- 3 Eficácia consiste em fazer as coisas certas: geralmente está relacionada ao nível gerencial.

Na era digital, as ferramentas tecnológicas têm evoluído ainda mais, incluindo a computação, internet, smartphones e outros dispositivos eletrônicos. A popularização da internet, por exemplo, revolucionou a maneira como as pessoas se comunicam, pensam, trabalham, ensinam, aprendem, compartilham informações, realizam compras, consomem e se divertem. Além disso, a tecnologia tem sido uma ferramenta valiosa para a automação de processos, aprimoramento da eficiência e geração de dados, tornando possível a análise e utilização de informações de maneira mais eficiente.

Assim, as ferramentas tecnológicas são uma parte fundamental da evolução humana e continuam a se desenvolver para atender às necessidades cada vez mais complexas da sociedade. Elas permitem a automação de processos, otimização de tarefas, aprimoramento da eficiência, dentre outras possibilidades, tornando a vida mais fácil e conectada.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais têm provocado impactos significativos na educação, oferecendo novas formas de ensinar e aprender. Elas permitem que os professores ampliem suas metodologias de ensino, tornando-as mais interativas, dinâmicas e eficazes. Além disso, as tecnologias digitais também permitem que os alunos tenham acesso a uma quantidade massiva de informação, estimulando sua curiosidade e capacidade de pesquisa.

As tecnologias digitais, como, por exemplo: portais e sites da internet, câmeras etc. também podem ser amplas aliadas na gestão acadêmica das universidades, oferecendo soluções mais eficientes e eficazes para diversos desafios administrativos, como automatização de processos, comunicação eficiente, acesso a informações, análise de dados, flexibilidade e praticidade.

Segundo Silva (2013), uma das maiores vantagens das tecnologias digitais na educação é a possibilidade de personalização do ensino. Isso significa que os professores podem se adaptar aos ritmos e estilos de aprendizagem individuais de cada aluno, oferecendo uma educação mais eficaz e eficiente. Além disso, as tecnologias digitais também permitem aos professores criar atividades e recursos educacionais interativos, como jogos, simuladores e vídeos, que tornam o processo de ensino e aprendizagem mais atraente e interessante para os alunos.

Kenski (2003) corrobora essa visão quando diz que as tecnologias da informação e comunicação ampliam, inegavelmente, as possibilidades de interações entre todos os atores envolvidos no processo educacional – diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, pais de alunos, a comunidade na qual a instituição está inserida.

Outra vantagem das tecnologias digitais na educação é a possibilidade de colaboração e comunicação em tempo real. Com a utilização de plataformas digitais, os alunos podem trabalhar juntos em projetos, compartilhar ideias e se comunicar com seus colegas e professores de forma rápida e fácil. Além disso, as tecnologias digitais também permitem aos alunos participar de aulas online, acessar recursos educacionais de qualidade e participar de fóruns de discussão, ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

Ainda na parte pedagógica, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) foram integradas à prática de sala de aula como forma de promover uma aprendizagem mais significativa, com o objetivo de ajudar os professores a implementar métodos ativos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva é enfatizada por Behrens e Carpim (2013, p. 109):

A formação dos alunos no século atual exige que o professor acompanhe a mudança paradigmática da ciência e da educação e as possíveis decorrências das inovações técnicas e tecnológicas, trabalhando de maneira a integrar conhecimentos sociais complexos e tecnologias cada vez mais sofisticadas.

Mais do que isso, uma infinidade de possibilidades se abre para os atores do processo educacional com a utilização das tecnologias digitais, principalmente no que se refere às interações entre os envolvidos. Além de que, é inevitável que o desenvolvimento das tecnologias digitais na sociedade atual não atinja de modo significativo todo o sistema educacional de modo ininterrupto (Miranda, 2007).

Nas palavras de Lima (2016), é o despertar de uma nova cultura de relacionamentos, em que as pessoas buscam, nos meios digitais, soluções mais rápidas e econômicas para as questões do cotidiano. Assim, tal contexto social citado exige de todo sistema educacional sintonia com o uso de tecnologias para formação completa do cidadão.

Pelo exposto, as tecnologias digitais têm um papel fundamental na educação atual, oferecendo novas formas de ensinar e aprender, personalização do ensino, colaboração e comunicação em tempo real. Na UNEB, é válido ressaltar a sua multicampia⁴ e a importância do uso das tecnologias como ferramentas que auxiliam na prática. No entanto, é necessário encontrar o equilíbrio certo entre o uso das tecnologias e as metodologias tradicionais de ensino para garantir uma educação de qualidade e, mais, entender que o uso das duas modalidades pode ser incorporado.

GESTÃO UNIVERSITÁRIA E USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

As universidades e seus envolvidos devem estimular reflexões acerca da sua missão enquanto agentes de construção e de transformação social. Estes espaços são ambientes de fomento ao ensino, à extensão, pesquisa e inovação, onde podemos destacar a necessidade de qualificação das equipes que os compõem.

4 Etimologicamente, a palavra multicampi compõe-se da partícula multi (do latim *mul-tus*), que corresponde a muitos, combinada com o termo campus (também do latim), que é o conjunto de edifícios e terrenos de uma universidade.

A aprendizagem, a geração e o compartilhamento do conhecimento não são ações novas, porquanto, o novo é realizá-las com um nível maior de sofisticação (Aguar Filho; Nassif, 2016). É importante ressaltar o processo inovador e democrático do uso das tecnologias digitais como ferramenta para impulsionar o processo de produção e disseminação do conhecimento nas instituições públicas. O uso da internet, por meio de diversos softwares, muitos deles criados para auxiliar no desenvolvimento dos processos administrativos, facilita o fluxo do trabalho das atividades educacionais e de gestão, no formato virtual e presencial.

Na era da transformação digital, a gestão de pessoas, aliada à gestão do conhecimento, faz-se essencial para o bom desempenho da instituição. Os agentes administrativos são integrantes imprescindíveis dos processos produtivos dentro de uma universidade, por possuírem a responsabilidade de planejar e gerenciar ações, promover transformações, estabelecer potencialidades e tomar decisões que conduzam a organização rumo à sua visão, missão e valores. Farah (2006) afirma que a inovação no setor público deve seguir bases democráticas e participativas.

Neste sentido, a participação dos servidores técnico-administrativos em educação nos processos de solução de problemas e tomada de decisões constitui um processo de gestão participativa, em que as pessoas se sentem valorizadas, motivadas e comprometidas em alavancar o trabalho desenvolvido na universidade. Desse modo, integrar os agentes administrativos nos cursos de capacitação, fazendo com que estes sujeitos tenham autonomia para fomentar o conhecimento dentro da instituição, é um processo inovador e que possibilita desenvolver outras habilidades e competências profissionais nas atividades de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa se formaliza na tipologia de caráter exploratório, teor qualiquantitativo, apoio em fontes documentais e primárias, ou seja, além de uma pesquisa exploratória, o trabalho se classifica, também, como pesquisa documental e abarcou, no seu desenvolvimento, atividades ligadas a métodos e técnicas aplicados.

A capacitação em serviço sempre foi uma realidade nos setores públicos estaduais da Bahia. Antes de 2007, a capacitação profissional em serviço era feita setorialmente, ou seja, como atribuição de cada órgão, que respondia pelos processos de desenvolvimento de seus servidores. Segundo o programa interno da Secretaria Administrativa do Estado da Bahia (SAEB), o estado contava com algumas escolas setoriais, a exemplo do Instituto Anísio Teixeira (IAT), duas Escolas de Saúde e da Academia da Polícia Militar (APM), onde atuavam com a formação de suas carreiras específicas, cada uma a sua maneira, sem qualquer articulação com as demais. Partindo desse ponto, surge a necessidade de os órgãos estabelecerem parâmetros e conteúdos necessários para melhorar o desenvolvimento de seus trabalhos.

A Secretaria de Administração do Estado da Bahia (SAEB), a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) e a Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia (SEFAZ) dividiam entre si a responsabilidade de disseminar, respectivamente, os conteúdos sistêmicos de gestão pública, orçamento e finanças, cada uma tratando especificamente de seu negócio. Cada Secretaria montava seu planejamento e, a partir desse diálogo setorial, surgia então a necessidade de contratação de profissionais externos, oriundos de empresas de consultorias, de universidades ou Organizações Não Governamentais (ONG's), para ministrar cursos para aperfeiçoamento da equipe técnica administrativa. Havia também repartições que não conseguiam contratação, por dificuldades no processo, e utilizavam seus próprios servidores para ministrar tais capacitações.

Frente a muitas variantes citadas acima, algumas consequências: morosidade dos processos de contratação, a especificidade dos conteúdos requeridos nos processos de formação, muitos dos quais produzidos pelo próprio estado, o que gerava alto custo das consultorias externas mediante a escassez de recursos. Diante disso é que nasce a instrutoria interna, com objetivos de auxiliar no desenvolvimento das atividades e a perspectiva de diminuir custos para os órgãos estaduais, sendo possível também viabilizar processos com mais rapidez e reduzir os trâmites burocráticos.

O Governo do Estado da Bahia (2007), por meio da Lei nº 10.851/2007, cria a atividade de instrutoria interna nos órgãos e entidades da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, que compõem a Administração Direta, Autárquica e Fundacional. Com o Decreto nº 11.073/2008, estabelece a normatização da Lei nº 10.851/2007 e institui as regras para o funcionamento da instrutoria interna nos órgãos públicos estaduais da Bahia (Governo do Estado da Bahia, 2008).

Entende-se por instrutoria interna a docência eventual desempenhada por servidores públicos em ações de desenvolvimento voltadas para o alcance de objetivos, metas e resultados institucionais, sem prejuízo do exercício das atividades normais do cargo ou função que for ocupado pelo servidor público. A UNEB, respeitando o que estabelece a Lei nº 10.851/2007, constrói sua forma específica de recrutar instrutores, dentre do seu quadro de pessoal, para capacitar os técnico-administrativos no que tange às demandas específicas e desafios de cada setor.

A Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) começou a elaboração do Plano Anual de Capacitação (PAC), com foco nas necessidades específicas de cada setor. Esse plano visa traçar objetivos e finalidades que atendam às demandas cotidianas da instituição, promovendo o desenvolvimento profissional alinhado às reais necessidades dos servidores. Diante disso, servidores técnico-administrativos iniciam o

percurso de tornar-se instrutor dessas qualificações com os mais variados temas, todos definidos a partir do diálogo e demandas de cada setor da UNEB. As pessoas selecionadas participam do curso de Formação de Instrutor Interno (Básico) através da SAEB e, após conclusão da formação, poderão integrar o quadro de instrutores internos do Estado da Bahia e participar do Plano Anual de Capacitação (PAC) da UNEB, ficando aptos a capacitar os demais agentes administrativos da instituição através de variados cursos disponibilizados pela universidade, tais como: Curso SEI, Curso de Gestão de pessoas, entre outros.

RESULTADOS

O contexto da pandemia da Covid-19 possibilitou aos treinamentos, capacitações e qualificações uma nova perspectiva sobre a “presencialidade”, pois, a partir de então, o uso das ferramentas digitais, como o *Microsoft Teams* e *lives* formativas através do *YouTube*, abriu um leque de possibilidades que facilitou a participação dos servidores, mesmo estando distantes. Existiam inúmeras dificuldades, inclusive relacionadas ao deslocamento dos servidores de alguns *campi* do interior da Bahia para a capital, entre outras cidades vizinhas, como também dentro da própria cidade, já que essa universidade tem vários pontos administrativos. Com a viabilidade desses cursos serem virtuais, observa-se, dentro da UNEB, um novo olhar para as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem dos servidores técnico-administrativos nas formações promovidas pela instituição, com um aumento significativo de participantes.

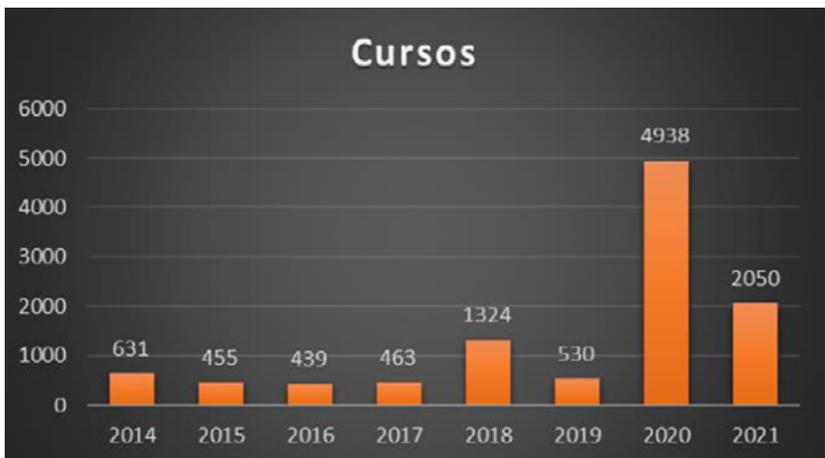
Segundo a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP), setor vinculado à PGDP, que desde 2019 iniciou a oferta de cursos remotos e, desde 2020, conta somente com a modalidade remota (100%), o que vem possibilitando um atendimento pleno à multicampia e, também, a participação de servidores de outros órgãos do

estado. Os dados de 2014 apresentam uma ideia do alcance e aderência desses cursos: neste ano, foram atendidas 631 pessoas, chegando em 2018 com o número de 1324 usuários. Em 2020, ano em que foram propostos apenas cursos em formato virtual, tivemos um aumento expressivo de participantes, totalizando 4.938 servidores contemplados, como mostra a Figura 1.

O Programa Anual de Capacitação da UNEB, no ano de 2022, foi o resultado de uma construção coletiva, coordenada pela Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas da PGDP. O calendário de cursos de instrutoria interna foi definido após pesquisas e processos de escuta junto a consultores, instrutores e servidores, para o ano de 2023.

Ao longo da pandemia, conseguimos manter os cursos e eventos para o servidor. Investimos na modalidade remota e, também, estabelecemos parceria com a UNEAD (Unidade Acadêmica de Educação a Distância). Esse movimento nos permitiu atuar na multicampia da universidade, atendendo a uma demanda antiga que tínhamos de ampliar o acesso dos servidores dos *campi* do interior aos cursos.

Figura 1 - Linha do tempo de participantes em cursos ofertados pela UNEB



Fonte: Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP) da UNEB (2022).

Nas universidades, as ferramentas tecnológicas são utilizadas na gestão administrativa, para reuniões virtuais, sistemas de gestão de processos e documentos administrativos eletrônicos e digitais, ou, ainda, para formar, treinar, auxiliar no aperfeiçoamento das atividades laborais do corpo técnico-administrativo, bem como nas práticas pedagógicas docentes e no percurso acadêmico dos(as) discentes.

Atualmente, a ferramenta mais utilizada pela UNEB é o *Microsoft Teams*, um aplicativo de colaboração criado para trabalho híbrido para que as equipes permaneçam informadas, organizadas e conectadas – tudo em um só lugar. É naturalmente integrado com os aplicativos do *Microsoft Office* e construído, a partir do zero, na nuvem global e segura do *Office 365*. A UNEB tem utilizado esse dispositivo para a maioria das reuniões, treinamentos e até mesmo cerimônias acadêmicas, a exemplo de Outorgas de grau e Cessões de Honrarias.

A instituição, como fomentadora de conhecimentos e de mudanças de paradigmas, garante um espaço democrático e inovador. Neste sentido, visando efetivamente a qualificação dos seus profissionais, bem como a gestão administrativa dos processos da UNEB, através do Decreto nº 17.983/2017, foi implantado o sistema oficial de gestão de processos e documentos administrativos eletrônicos e digitais no âmbito dos órgãos e das entidades do Poder Executivo do Estado da Bahia, intitulado Sistema Eletrônico de Informações (SEI), com intuito de gerir eletronicamente os processos administrativos com ganhos em agilidade, produtividade, transparência, sustentabilidade e redução de custos. Para ter o ingresso, o agente administrativo solicita seu cadastro junto à SAEB e, após liberação, o servidor deve acessá-lo no navegador de internet que habitualmente utiliza (*Internet Explorer, Mozilla Firefox ou Google Chrome*), por meio do usuário (login) e senha. Desde então, a UNEB tem capacitado os servidores através dos cursos em parceria com a SAEB para a utilização do sistema no âmbito da gestão universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou identificar como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) utiliza as ferramentas tecnológicas para a formação e capacitação de seus servidores técnico-administrativos. As atividades desenvolvidas englobam os cursos oferecidos pela instituição, com o objetivo de promover ações que aprimorem o desempenho no ambiente de trabalho. A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PGDP), responsável pela capacitação dos servidores, elabora anualmente um plano de formação com a participação ativa da categoria, visando a criação de condições que tornem as atividades laborais mais eficientes. Dado o fato de a universidade atender diversas cidades da Bahia, cada uma com contextos e necessidades distintas, é essencial que as demandas específicas dos *campi* sejam atendidas de maneira adequada.

Nesse sentido, o estudo procurou responder à seguinte questão norteadora: como as ferramentas tecnológicas contribuem para a formação e capacitação profissional dos servidores da UNEB? A implementação da educação a distância, aliada ao uso dessas tecnologias, gerou avanços notáveis, especialmente na formulação e execução do plano anual de capacitação e na continuidade dos cursos durante a pandemia. A adoção das ferramentas tecnológicas permitiu a adaptação e a manutenção das atividades em um contexto de isolamento social, garantindo a continuidade dos processos formativos. Além de viabilizarem os cursos remotos, essas tecnologias enriqueceram o ensino e a aprendizagem, facilitando a gestão das formações e proporcionando planos de capacitação mais acessíveis e personalizados.

Ferramentas como o *Microsoft Teams* desempenharam papel essencial na organização e execução dos cursos, beneficiando, tanto aos instrutores, quanto aos participantes. A possibilidade de integrar capacitações voltadas para servidores e gestores, com o apoio de sistemas como o DALL-E, mostrou-se eficaz para a gestão universitária, permitindo que os servidores direcionem seus esforços formativos para

áreas de maior relevância e afinidade. Isso, por sua vez, favorece o desenvolvimento de competências específicas e a melhoria contínua na qualidade dos serviços prestados à comunidade. Dessa forma, o uso das tecnologias fortalece a capacitação profissional e a eficiência da gestão universitária, promovendo uma cultura de aprendizado contínuo e engajamento institucional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR FILHO, ARMANDO SÉRGIO DE; NASSIF, MÔNICA ERICHSEN (INPEAU/UFSC, 2016-11-25). Uma análise quantitativa sobre a dinâmica dos grupos de apoio nos processos de compartilhamento da informação e do conhecimento nas instituições de ensino superior privadas. In: **XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, 25 de novembro de 2016. REPOSITÓRIO [...], 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/172056>>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- BEHRENS, M. A.; CARPIM, L. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: PRYJMA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.
- GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Lei Estadual de nº 10.851, de 10 de dezembro de 2007. **Institui a atividade de Instrutoria Interna no âmbito da Administração Pública do Poder Executivo Estadual**. Palácio do Governo do Estado da Bahia: 10 dez. 2007.
- GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **Decreto Estadual nº 11.073, de 27 de maio de 2008**. Regulamenta a Lei nº 10.851, de 10 de dezembro de 2007, que institui a atividade de instrutoria interna, no âmbito da Administração Pública do Poder Executivo Estadual. Palácio do Governo do Estado da Bahia: 27 maio 2008.
- FARAH, M. F. S. Inovação e governo local no Brasil contemporâneo. In: JACOBI, P.; PINHO, J. A. (Org.) **Inovação no campo da gestão pública local: novos desafios, novos patamares**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, v. 1, p. 41-76.
- FARINELLI, F. A.; STEVAN JR., S. L. **Domótica: automação residencial e casas inteligentes com arduino e ESP8266**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2018.

LIMA, C. C. B. **Do balcão ao touchscreen**: aplicativos móveis como ferramentas para o exercício da cidadania. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016. **Anais** [...]. São Paulo: InterCom, 2016. Disponível em: <<https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2352-1.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, [s.l.], v. 3, p. 41-50, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/60/76>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

SILVA, G. C. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Pró-reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas. **Linha do Tempo-Instrutoria UNEB, nº de participantes em eventos**. Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas, 2022.

Capítulo 4

**INOVAÇÃO NO ENSINO NA SAÚDE:
CONTRIBUIÇÃO DE TÉCNICOS-
ADMINISTRATIVOS EM UMA
OFICINA DE DESIGN THINKING**

*Innovation in health education: contribution of administrative
technicians in a design thinking workshop*

*Innovación en la enseñanza de la salud: contribución del personal
técnico y administrativo en un taller de design thinking*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-337-0.4

Debora de Souza Aranha (UFF)

Ana Karine Ramos Brum (UFF)

Dyuliana Maria Garcia Soares Machado (UFF)

RESUMO:

Este artigo aborda a contribuição coletiva de técnicos-administrativos da Universidade Federal Fluminense (UFF) em uma oficina interdisciplinar de *Design Thinking (DT)* para uma pesquisa de mestrado. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, por meio do relato de experiência da mediadora da oficina. O estudo descreve as fases do DT até a prototipação do produto, a importância de uma equipe interdisciplinar e o papel específico dos técnicos-administrativos na Oficina de DT, cujo objetivo era oferecer soluções inovadoras para o ensino na saúde, inicialmente focadas para a segurança do paciente e qualidade do cuidado, visando sua aplicação na Instituição. Os resultados mostram que a participação dos técnicos-administrativos facilitou a adaptação do protótipo de tecnologia educacional, oferecendo uma perspectiva prática e operacional para a implementação de soluções inovadoras nas IFES.

Palavras-chaves: *Design Thinking*; tecnologia educacional; educação em saúde; colaboração; técnicos-administrativos.

ABSTRACT:

This article addresses the collective contribution of administrative technicians from the Fluminense Federal University in an interdisciplinary Design Thinking (DT) workshop for a master's degree research. The methodology employed is qualitative research, through the experience report of the workshop mediator. The study describes the DT phases up to product prototyping, the importance of an interdisciplinary team and the specific role of administrative technicians in the DT workshop, whose objective was to offer innovative solutions for health education, initially focused on patient safety and quality of care, targeting its application within the institution. The results show that the participation of administrative technicians facilitated the adaptation of the educational technology prototypes, offering a practical and operational perspective for the implementation of innovative solutions in federal higher education institutions.

Keywords: design thinking; educational technology; health education; collaboration; administrative technicians.

RESUMEN:

Este artículo discute la contribución colectiva del personal técnico y administrativo de la Universidad Federal Fluminense (UFF) en un taller interdisciplinario de Design Thinking (DT) para un programa de investigación de maestría. La metodología utilizada es la investigación cualitativa, a través del relato de la experiencia del facilitador del taller. El estudio describe las fases del DT hasta la creación de prototipos de productos, la importancia de un equipo interdisciplinario y el papel específico del personal técnico y administrativo en el taller de DT, cuyo objetivo era ofrecer soluciones innovadoras para la enseñanza de la salud, inicialmente centradas en la seguridad del paciente y la calidad de la atención, con miras a su aplicación en la institución. Los resultados muestran que la participación del personal técnico y administrativo facilitó la adaptación del prototipo de tecnología educativa, ofreciendo una perspectiva práctica y operativa para la implementación de soluciones innovadoras en instituciones federales de enseñanza superior.

Palabras clave: design thinking; tecnología educativa; educación para la salud; colaboración; personal técnico y administrativo.

INTRODUÇÃO

Este estudo iniciou-se a partir de uma pesquisa de mestrado em que se discutiu o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais inovadoras no ensino em saúde da gestão e segurança do paciente (SP) e qualidade do cuidado, para mitigar danos decorrentes de eventos adversos. Entende-se evento adverso como complicações indesejadas decorrentes do cuidado prestado aos pacientes, não atribuídas à evolução natural da doença de base.

Diante dos dados iniciais sobre a relevância do cuidado seguro em nível mundial e, tendo em vista as complicações e consequências decorrentes dos eventos adversos a que os pacientes estão sujeitos, com números expressivos de danos e até óbitos, pensou-se em como fortalecer a formação profissional, oferecendo ao aluno meios inovadores para o seu processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar que, conforme o documento referência para o Guia Curricular de Segurança do Paciente e o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP), elaborados, respectivamente, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde do Brasil, as discussões acerca da necessidade de um olhar mais atento ao tema partiram de importantes estudos, dentre os quais o relatório “*To Err is Human*”, desenvolvido em 1999 pelo *Institute of Medicine dos EUA*. Essa pesquisa concluiu que o erro era corriqueiro nos cuidados hospitalares, ocorrendo em cerca de 10% das internações.

O relatório apontou ainda que cerca de 100 mil pessoas morrem em hospitais, a cada ano, vítimas de eventos adversos nos Estados Unidos. A taxa é superior à atribuída aos óbitos de pacientes com HIV positivo, câncer de mama e atropelamentos, o que torna ainda mais relevante a atenção dispensada ao tema da segurança do paciente.

Também, evidenciou-se que cerca de 60% dos eventos adversos podem ser evitados, sendo passíveis de prevenção. Diante desse

cenário, questiona-se: como promover o fortalecimento da cultura de segurança e, conseqüentemente, da formação profissional, por meio do *Design Thinking*, com a colaboração de uma equipe multidisciplinar?

Objetiva-se, portanto, apresentar de que forma as metodologias ativas de ensino têm sido introduzidas no ensino técnico e superior de enfermagem, no que tange ao tema do cuidado seguro do paciente. Em especial, busca-se destacar a contribuição dos técnicos-administrativos em uma oficina de *Design Thinking (DT)*, com participação de representantes das três categorias da Universidade Federal Fluminense (UFF), propondo uma solução inovadora a partir da contribuição de uma equipe multidisciplinar.

Para atingir o objetivo, o artigo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: 1. Conceituar o *Design Thinking*, percorrendo todas as suas fases; 2. Demonstrar os resultados obtidos em cada fase do DT; 3. Explorar a importância da composição de um grupo com múltiplas visões para aumentar o escopo de possibilidades criativas e sua aplicabilidade; e 4. Descrever a contribuição dos técnicos-administrativos no processo de criação de inovações educacionais para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em uma oficina de DT.

Como método de pesquisa, optou-se por um estudo qualitativo, por meio do Relato de Experiência com observação ativa da colaboração dos participantes da Oficina de *Design Thinking*.

A referida oficina apresentou como resultado a criação do Projeto de Extensão - Núcleo de Inovação e Troca de Saberes (NITS). Diante disso, considera-se que este artigo pode contribuir com a visão dos técnicos-administrativos, que trazem ideias inovadoras e passíveis de serem implementadas como alternativa às obsoletas práticas de ensino ainda aplicadas. Dessa forma, é possível contribuir com apoio pedagógico aos discentes, oferecendo à comunidade acadêmica novas possibilidades no ensino criativo, alinhado à Temática Práticas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Apoio Pedagógico aos Estudantes.

É preciso observar que há limitações a serem consideradas, tais como a resistência do corpo docente, com práticas muito enraizadas e pouco domínio das novas tecnologias, às metodologias ativas, tal como observada pelos estudantes nas entrevistas, e possibilidades oferecidas pela IA, por exemplo. Além disso, configura uma importante limitação o fato de a relatora deste estudo ser, também, membro do corpo técnico-administrativo, o que pode comprometer a análise da participação dos demais técnicos, tendo em vista as funções administrativas e de categoria que têm em comum.

O DESIGN THINKING

CONCEITUANDO O DESIGN THINKING

O *Design Thinking* é uma metodologia poderosa para superar ideias obsoletas, focando na inovação como valor percebido, enfatizando-a para além da tecnologia, e buscando entender profundamente o universo do usuário para extrair valor e descobrir necessidades não reveladas (Brown, 2017). Trata-se de um modelo mental, uma abordagem prática para solucionar problemas complexos com inovação por meio de um olhar empático, humanizado e colaborativo.

Design Thinking é um processo exploratório centrado no ser humano, propondo soluções criativas para diversos problemas sociais, gerenciais ou empresariais. A metodologia do *Design Thinking* utiliza mapas mentais para sugerir conexões, priorizando a cocriação, a experimentação e correções ao longo do processo. Além disso, coloca em destaque a importância da empatia como ponto de partida de todo o processo e a necessidade de colocar as pessoas no centro das atenções para melhor compreender suas necessidades e propor soluções mais assertivas (Brown, 2017).

A abordagem do *Design Thinking* também se alinha ao pensamento de Freire (2011), que destaca a importância de se colocar no lugar do outro para entender suas dificuldades e necessidades.

De acordo com o patrono da educação no Brasil, estimula-se o debate, as trocas de saberes e a construção colaborativa quando a autonomia do discente é respeitada, deslocando o papel do professor de único detentor e responsável por transmitir conhecimento, em uma via de mão única. Dessa forma, o aluno assume o papel de agente ativo na construção de seu próprio saber e tem a sua visão considerada. Assim, estabelece-se uma relação de parceria e colaboração.

De forma semelhante, o início do processo do DT privilegia a cocriação e as ideias de todos os participantes da equipe, a fim de aprimorar ideias iniciais.

O termo “*Design Thinking*” surgiu nos anos 1960 e foi popularizado por David Kelley e Tim Brown, cofundadores da empresa americana de inovação e design, IDEO. O conceito abarca métodos criativos e modos de pensar dos *designers*, visando soluções inovadoras para problemas diversos (Brown, 2017).

Em essência, o *Design Thinking* envolve observação, empatia, experimentação e construção colaborativa, utilizando mapas mentais que favorecem conexões sobre soluções sequenciais.

CENÁRIO DA PESQUISA

A fim de aplicar as fases do DT, o estudo foi realizado em ambiente acadêmico, na Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa da Universidade Federal Fluminense (EAAAC/UFF), localizada na cidade de Niterói-RJ. Esta Instituição Federal de Ensino Superior oferece curso de graduação em enfermagem com carga horária de 5.440 horas, distribuídos em 10 períodos. Este cenário foi escolhido por ser

este o ambiente de trabalho da docente e dos técnicos-administrativos pesquisadores. A proximidade com estes alunos e suas demandas fez com que fossem observadas inquietações que incentivaram o início dessa pesquisa.

Conforme descrição, apresentada pela Coordenação do Curso e disponibilizada no *site* da Escola, tem-se como objetivo:

Formar profissional crítico e reflexivo com competência técnico-científica, ético-política, social e educativa, comprometido com a prática social, capaz de identificar as necessidades individuais e coletivas da população e seus determinantes e atuar no processo saúde-doença, garantindo a qualidade da assistência de enfermagem em todos os níveis de atenção à saúde (Disponível em: <https://eeaac.uff.br/graduacao/>).

AS FASES DO *DESIGN THINKING*

Na fase inicial do *Design Thinking*, denominada de empatia, realiza-se uma imersão na realidade do público-alvo, observando comportamentos, necessidades e experiências. Esta abordagem coloca o indivíduo como protagonista, guiando as etapas subseqüentes do projeto.

Para desenvolver essa etapa, inicialmente foi realizado um mapeamento, em âmbito nacional, das tecnologias educacionais e metodologias ativas aplicadas no ensino técnico e superior em enfermagem, por meio de uma revisão integrativa. Esta revisão contemplou o ensino sobre o tema segurança do paciente/gestão do cuidado seguro. Complementando essa etapa, foram entrevistados 34 graduandos da Escola de Enfermagem da UFF sobre como essas metodologias ativas estão sendo utilizadas, no contexto da qualidade do cuidado. Como critério de inclusão das entrevistas, foram considerados discentes com matrículas ativas, cursando o 9º e 10º períodos e que tivessem completado as disciplinas obrigatórias de Gerência da grade curricular.

Para a revisão integrativa da Literatura, foram levantados 146 artigos, sendo 20 selecionados após a leitura do texto completo, por se

tratar de pesquisas em instituições de ensino que abordaram os temas: segurança do paciente, ensino e enfermagem. Os estudos foram selecionados de acordo com critério de inclusão, considerando apenas aqueles desenvolvidos em instituições de ensino, em âmbito acadêmico. As pesquisas desenvolvidas em instituições de saúde, com profissionais formados em enfermagem, não foram incluídas neste estudo.

O intuito era identificar como esses temas estavam sendo abordados nas instituições de ensino em enfermagem, considerando cursos de graduação e técnicos, a fim de obter um diagnóstico situacional mais abrangente e embasado.

Figura 1 - As fases do *Design Thinking* - Desenho/modelo mental do processo desenvolvido



Fonte: Elaboração Própria (2024).

O quadro a seguir resume os artigos levantados, apresentando palavras-chave para os títulos e conclusões sintetizadas. Todos os artigos podem ser consultados na bibliografia desta pesquisa.

Quadro 1 - Identificação de artigos por título, com conclusão em síntese

Ordem	Títulos por palavras-chaves	Conclusão sintetizada
1	Segurança do Paciente (SP) na prática simulada.	Falta uniformidade na abordagem da SP entre os cursos de graduação.
2	Cuidado Cardiovascular seguro no ensino de enfermagem.	Ensino do cuidado cardiovascular fragmentado.
3	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para liga de SP.	Avaliação positiva do AVA.
4	Competência em SP para formação de enfermagem.	Competências em SP são pouco exploradas.
5	Compreensão dos estudantes sobre SP.	Percepções favoráveis à SP.
6	Percepção de estudantes, professores e técnicos sobre eventos adversos.	Identificar diferenças entre discentes e profissionais formados no que se refere aos eventos adversos é fundamental.
7	Simulação Realística (SR) no ensino de SP.	Avaliação positiva sobre SR.
8	Uso de website sobre lesão por pressão.	Validação do website como recurso educacional.
9	SP em curso técnico.	A abordagem de SR aprimora a formação do técnico.
10	Conhecimento acadêmico sobre erro humano e SP.	Acadêmico do 4º ano tem mais conhecimento, mas precisa aprimorar a comunicação.
11	Técnica da higiene das mãos.	A adequada higienização é essencial para SP.
12	Conhecimento sobre cuidados do enfermeiro na recuperação anestésica.	Acadêmicos reconhecem o cuidado seguro na recuperação anestésica.
13	SP na formação de profissionais.	Discentes percebem o ensino da SP.
14	Jogo virtual na administração de medicamentos.	O protótipo do jogo demonstrou potencial de uso.

Ordem	Títulos por palavras-chaves	Conclusão sintetizada
15	SP na formação acadêmica.	Oferta de disciplinas de SP carecem de conteúdo normatizado e estruturado.
16	Ensino de SP: estudo bibliométrico.	Importância da identificação na produção científica sobre o tema.
17	Aplicação do modelo de Developing Nurse Thinking.	Estudantes enfrentam dificuldade de interpretação de respostas subjetivas, sendo o uso do modelo avaliado positivamente.
18	Tópicos relevantes de SP na formação.	Teoria e prática foram incluídas, mas os scores são baixos em aspectos socioculturais da SP.
19	SP no currículo acadêmico.	SP desarticulada no ensino, exigindo estratégias.
20	Erros de Enfermagem e SP: conhecimento dos graduandos.	Incluir disciplinas com ênfase na temática, com coparticipação dos alunos.

Fonte: Elaboração própria, (2024).

Os estudos revisados focaram principalmente nas regiões Sudeste (31,57%) e Sul (31,57%) do Brasil, com ênfase em cursos de graduação em Enfermagem (89,47%). Estes indicaram o uso ou o anseio do aluno pelo uso de novas metodologias em sala de aula.

Em relação às tecnologias educacionais mapeadas, a simulação realística foi a mais comum nos últimos cinco anos, presente em 26,31% dos estudos. Outras estratégias incluíram cursos e materiais *online* (15,78%); estudos de caso (10,4%); aulas expositivas (5,2%); capacitação docente em metodologias ativas (5,2%); *websites* (5,2%); rodas de conversa (5,2%), e cartilhas educativas (5,2%).

Ainda nesta fase, a fim de estabelecer elo empático com os alunos, foi elaborada e aplicada aos graduandos de enfermagem da UFF uma entrevista semiestruturada, durante o período de três meses, com início no mês de agosto de 2023. As entrevistas foram gravadas e transcritas com garantia de anonimato dos participantes. O roteiro incluía

três eixos temáticos: 1. Perfil Sociodemográfico: perguntas sobre faixa etária, gênero, raça, local e condições de residência, e dados acadêmicos, como habilitação do curso, período cursado, forma de ingresso, e satisfação com o curso; 2. Perfil Acadêmico: perguntas sobre como e onde os alunos obtinham informações complementares, suas preferências de estudo, e as ferramentas de aprendizagem utilizadas; e 3. Percepção sobre Cultura de Segurança: perguntas sobre a satisfação com a abordagem do tema de segurança do paciente no curso, necessidade de formação complementar, fontes de conhecimento, e sugestões para melhorar o aprendizado.

Os resultados indicaram que o perfil sociodemográfico dos entrevistados tinha como persona: mulher de 25 anos, branca, solteira e residente na cidade de Niterói-RJ.

Para realizar a análise de conteúdo, utilizou-se a metodologia de Minayo (2010), a fim de identificar núcleos de sentido relevantes para o estudo. Por este método, verificou-se que as demandas apontadas pelos alunos transcendem o ensino sobre segurança do paciente e são comuns aos demais temas de saúde abordados pelas disciplinas do curso. Os principais resultados levantados foram:

Figura 2 - Resumos da análise de resultados das entrevistas

<p>Alunos afirmam terem visto o tema em sala de aula, mas acreditam que foi pouco explorado, que poderia ter sido aliado à prática desde o início da teoria e com o uso de recursos mais dinâmicos;</p>	<p>Citam a metodologia da sala de aula invertida como uma das mais exploradas e, apesar de a maioria acreditar na eficácia do método, alguns tecem críticas.</p>
<p>Afirmam sentir falta da prática e de conexão entre teoria e prática, bem como da atualização dos professores e de seus métodos de ensino;</p>	<p>As rodas de conversa, games e práticas simuladas, ao contrário, são sempre elogiadas e citadas como ferramentas interessantes a serem aplicadas. A simulação, principalmente, no que se refere à SP;</p>
<p>Relatam a auto explicação como um método de estudo eficaz e citam participarem de 'ligas' e seguirem influenciadores da enfermagem nas redes;</p>	<p>Citam como um caminho interessante a convergência de metodologias ativas no ensino de graduação e a interação entre alunos, professores e turmas no processo de ensino-aprendizagem;</p>
<p>Apontam como maior motivação o amor pela profissão e o orgulho e a satisfação por poderem contribuir para a melhora dos pacientes sob seus cuidados.</p>	<p>Apontam como desmotivante a postura autoritária ainda vigente em sala de aula e citam materiais e condutas desatualizadas dos professores.</p>

Fonte: Elaboração própria (2024).

Desta forma, a 1ª fase mapeou os estudos publicados nas bases de dados MEDLINE, LILACS e BDNF, tendo sido aplicado o filtro: textos completos em português dos últimos cinco anos sobre práticas educacionais, relativos a metodologias ativas no processo de aprendizagem dos discentes, em âmbito acadêmico, no que se refere ao cuidado seguro. Em paralelo, com o mesmo objetivo, foi feito um mapeamento com alunos de enfermagem da UFF, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Para as fases seguintes do *Design Thinking*, foi montado um time interdisciplinar composto de representantes das três categorias da Faculdade em estudo, sendo: três discentes, dois docentes e dois técnicos administrativos, dentre os quais havia alunos de graduação e pós-graduação; docentes de outros dois estados do Brasil, com experiência no ensino na saúde e interesse sobre o processo do *Design Thinking* aplicado à saúde; uma administradora e um técnico em Tecnologia da Informação. A equipe foi coordenada por uma docente de nível superior e mais um técnico-administrativo.

Essa equipe participou de uma oficina *online* de DT que ocorreu em três dias, totalizando 10 horas. No primeiro encontro, foram apresentados aos participantes o método do *Design Thinking* e os dados coletados na 1ª fase (obtidos em entrevistas com graduandos e em revisão integrativa). No segundo dia, a equipe trabalhou na definição do problema, ideação e prototipagem. No último dia, o protótipo foi testado por um time de juízes técnicos e usuários via formulário do *Google*.

protótipos rápidos, rudimentares e de baixo custo para acelerar o processo e evitar apego às ideias iniciais. Assim, o protótipo foi testado para identificar pontos fortes e fracos antes da implementação final, garantindo um processo criativo eficiente e eficaz.

Figura 4 – DT: Etapas e times da oficina



Fonte: Elaboração própria (2024).

A pluralidade da equipe enriqueceu ainda mais o processo, apontando resultados surpreendentes e a relevância da expertise e experiência dos técnicos-administrativos na construção de soluções criativas.

O PAPEL DOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS EM UMA EQUIPE INTERDISCIPLINAR NA OFICINA DE *DESIGN THINKING*

A metodologia utilizada no *Design Thinking* se beneficia do conhecimento tácito das pessoas e suas experiências no processo inovador do trabalho em equipe e procura por soluções inovadoras para problemas com o foco no ser humano. (PILLON *et al.*, 2019).

No DT as equipes possuem profissionais com capacidade de “conversar” entre as áreas, ou seja, compreender a área do outro profissional, ter a capacidade de discutir minúcias técnicas das áreas envolvidas no desenvolvimento do projeto (OLIVEIRA, 2019).

Neste sentido, observa-se o papel vital dos técnicos-administrativos na implementação de soluções desenvolvidas por meio do *Design Thinking* nas instituições de ensino, uma vez que possuem conhecimentos práticos que são diferenciais para a viabilidade e sustentabilidade das inovações propostas. Sobre isso, Leão (2009) pontua que a educação se dá nos vários espaços em que são transmitidos saberes e valores importantes para formação cidadã e não somente em sala de aula. Todos os profissionais que atuam dentro da Escola têm importância e participam na formação do aluno, independente da função que exercem.

Embora a participação dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) esteja ganhando reconhecimento em atividades educacionais, sua contribuição ainda é subestimada e, por vezes, invisibilizada. Tendo em vista que muitos técnicos-administrativos possuem pelo menos formação superior, esse é um cenário que poderia ser enriquecido com a contribuição da categoria.

Oliveira (2019) aponta que os TAEs são colaboradores/educadores conscientes em sua prática e não apenas executores de tarefas sem conexão com as funções educacionais, históricas, socioeconômicas e políticas do local onde trabalham. Dessa forma, contribuem ainda mais para a participação consciente no processo ensino-aprendizagem, na formação do aluno e no fortalecimento dos Institutos Federais de Ensino.

Para a oficina aqui apresentada, foram convidados dois técnicos administrativos com formação em áreas de conhecimento diversas que pudessem contribuir com o desenvolvimento de tecnologias educacionais e sua posterior implementação. A seleção considerou, também, a disponibilidade da agenda nos dias da oficina, entre os seguintes cargos: 5 auxiliares administrativos; 12 assistentes em administração; 1 técnico em enfermagem; 1 técnico de laboratório de informática;

1 técnico em arquivo; 1 arquivista; 1 analista de TI; 1 assistente social; 1 psicóloga; 2 médicos; 2 enfermeiros; 4 bibliotecárias; 1 auxiliar em nutrição; 1 administradora; e 1 secretária executiva.

Observa-se o alto nível de escolaridade desses profissionais, com 63% dos técnicos administrativos com formação superior à graduação, incluindo especialização, residência, mestrado e doutorado, conforme dados do Plano de Desenvolvimento da Unidade estudada.

Os profissionais convidados tinham formação superior, incluindo especialização e mestrado, ocupando os seguintes cargos: o técnico do laboratório de informática, com especialização em Ciência dos Dados, e a administradora da unidade de ensino, com mestrado em gestão da qualidade. Cabe ressaltar que uma das facilitadoras da oficina era, também, membro do corpo técnico-administrativo da escola, com formação superior em Comunicação Social e designer atuante. Para Brown (2017) sabe-se que, a fim de solucionar problemas específicos de uma área, como é o caso do ensino na saúde, amplia-se a visão com a formação de um time diverso composto não apenas por profissionais da área e/ou estudantes.

Observa-se que os técnicos-administrativos oferecem uma perspectiva prática que complementam as ideias geradas pelos demais membros da oficina. Sua participação é essencial para identificar possíveis barreiras operacionais que podem ocorrer nas IFES.

Após o fechamento da oficina verificou-se que a inclusão de técnicos-administrativos em equipes de *Design Thinking* resultou em melhorias significativas na implementação de novas tecnologias educacionais. A fala da mediadora, docente de nível superior, ressaltou que, com base no conhecimento específico de cada profissional, suas vivências e expertises, foram propostas soluções diferenciadas e mais bem formatadas, tendo em vista a viabilidade técnica para a implementação do protótipo.

Perspectiva da Administradora

A participação da administradora na oficina foi essencial para atender às necessidades da instituição, sugerindo que as atividades estivessem alinhadas com o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU). Sua expertise em gestão de projetos foi determinante para a proposta do plano de ação baseado no Canvas de Projeto e para a definição do protótipo.

As contribuições específicas da administradora foram:

1. Aplicação da Matriz GUT: sugestão da aplicação da Matriz GUT (Gravidade, Urgência e Tendência) para priorizar problemas, permitindo a identificação das questões mais críticas a serem abordadas. Daychoum (2011) a define como uma ferramenta que serve para priorizar os problemas e tratá-los. Para tanto, considera os fatores Gravidade (G), Urgência (U) e Tendência (T), e atribui a cada um deles uma escala de 1 (um) a 5 (cinco). Esses critérios permitem avaliar a seriedade do impacto de um problema, a necessidade imediata de resolução e a sua evolução ao longo do tempo.
2. Organização de brainstorming: direcionou como as sessões de brainstorming poderiam promover um ambiente colaborativo onde os participantes pudessem gerar ideias livremente. Essa facilitação foi um diferencial para a coleta de diversas perspectivas, enriquecendo o processo criativo e permitindo soluções mais abrangentes.
3. Elaboração de Planos de Ação: a partir da escolha da ferramenta de gestão Canvas de Projeto, a administradora contribuiu com detalhes na elaboração do plano de ação. Sua habilidade em estruturar e organizar informações colaborou para definição clara de objetivos, responsabilidades e prazos, tornando o planejamento mais executável.

4. Definição dos eixos do Núcleo de Inovação: a visão estratégica da profissional ajudou a identificar áreas prioritárias, garantindo que as iniciativas de inovação fossem alinhadas com as metas institucionais e respondessem às necessidades emergentes.
5. Alinhamento com o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU): ao longo de todas as atividades, a administradora manteve um foco constante no alinhamento com o PDU, conectando as ações propostas na oficina aos objetivos estratégicos da unidade de ensino, a fim de garantir que cada decisão e atividade contribuíssem para o crescimento sustentável e inovador da instituição.
6. Foco em eficiência e sustentabilidade: a profissional incentivou que as ações fossem não apenas eficientes, mas também sustentáveis. Sua abordagem integrada contribuiu para a alocação responsável dos recursos financeiros, viabilizando os meios para implementação do protótipo.

A atuação da administradora foi determinante para garantir que as metas da oficina fossem atingidas de maneira organizada e eficiente. A combinação de sua visão administrativa e o compromisso com o desenvolvimento institucional e conhecimentos de ferramentas de gestão influenciou para que o protótipo proposto contribuísse para as estratégias da unidade, tendo em vista os benefícios para discentes, dentro de um ambiente que favoreça a produção acadêmica inovadora.

Perspectiva do técnico do laboratório de Informática

A participação de um profissional com formação em Tecnologia da Informação foi um diferencial para conseguir integrar soluções tecnológicas inovadoras no estudo em questão. Ressalta-se que vivemos hoje o epicentro da 4ª Revolução Industrial, marcada pela convergência de tecnologias digitais, físicas e biológicas, conforme apontam Veras e Rasquilla (2022).

Enquanto o modelo de ensino era centrado no professor (Educação 1.0) e o ensino, focado em tarefas repetitivas (Educação 2.0), a Revolução 4.0 redesenhou o contexto educacional, trazendo o acesso irrestrito à informação e mudanças comportamentais significativas na educação, por meio do uso de tecnologias de informação como ferramentas pedagógicas essenciais.

As contribuições específicas do Técnico de Informática foram:

1. Integração da Inteligência Artificial (IA) às rotinas diárias: o profissional destacou a IA como elemento marcante para promover inovação tecnológica, com exemplos de automação de tarefas administrativas e repetitivas, facilitando, assim, para que os docentes possam dedicar mais tempo em atividades mais criativas e interativas em sala de aula.
2. Criação de ambientes de aprendizagem virtuais e interativos: sugeriu possibilidades de desenho da plataforma do protótipo selecionado, de forma interativa, por meio da utilização de algoritmos para recomendar conteúdos relevantes e mais direcionados.
3. Facilitação da apresentação online do Canvas de Projetos: o técnico viabilizou a projeção dos conteúdos construídos na oficina com meios mais eficientes de editar o plano de ação de forma mais rápida e segura.

A participação do técnico em informática foi relevante para visualizar de que maneira a educação pode ser mais interativa e acessível, por meio de inovações baseadas em IA. Também agilizou a construção do protótipo, com ideias inovadoras e alinhadas à realidade trazidas pela Revolução 4.0.

Colaboração multidisciplinar e o papel da DT no fortalecimento da cultura de segurança na formação profissional

A oficina foi facilitada por uma docente da EEAAC e um técnico-administrativo. Partindo de pontos de vista diferentes, tendo, porém,

a enfermagem como elo, foi possível que se observassem perspectivas diversificadas sobre o tema em questão. A participação dos alunos na oficina corroborou os *insights* obtidos na análise dos estudos da Revisão Integrativa e nos resultados das entrevistas, ressaltando que os discentes dos dias atuais vivenciam novas tecnologias, processos, avanços na área da saúde, bem como mudanças políticas, culturais e socioeconômicas que diferem das experiências dos seus professores.

Os docentes, além do seu papel como facilitadores da aprendizagem, promoveram a cooperação ao incluir vivências em práticas de gerenciamento nas unidades de ensino e saúde. Isso fez com que se tornasse bem mais ampla a investigação.

A presença dos técnico-administrativos foi relevante como intermediária no processo, visto que suas atividades dão suporte tanto aos docentes quanto aos discentes. Além disso, a perspectiva prática desses profissionais foi substancial para a construção de um protótipo aplicável a situações reais de ensino no curso de graduação de Enfermagem da UFF, visto que possuem expertise na identificação de problemas operacionais que as IFES enfrentam e que poderiam passar despercebidos por outras categorias da comunidade acadêmica.

Embora ainda não se tenha resultados concretos da implementação final do protótipo gerado, a oficina de DT facilitou a criação de uma dinâmica colaborativa, por meio da troca de ideias e no aprendizado construído coletivamente, promovendo práticas mais eficazes adaptadas às necessidades educacionais contemporâneas.

Uma vez dado o estímulo pelos facilitadores, a interação de todos os participantes deu-se de forma orgânica, com pouca intervenção, caracterizada por respeito mútuo e abertura para as sugestões propostas por cada categoria. A participação colaborativa de todas essas instâncias estabeleceu um viés mais democrático ao processo de construção e aplicação do protótipo.

Espera-se que essa oficina de *DT* tenha impulsionado uma metodologia inovadora, coerente com o novo modelo de ensino e o comportamento dos alunos nascidos na era digital, de forma a fortalecer a cultura de segurança, por se tratar de um método imersivo no universo do aluno. Sua participação em todo o processo estimula o interesse pelo tema, tendo o aluno melhor compreensão sobre a extrema importância e urgência deste assunto em sua formação e atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A segurança do paciente ainda é um desafio crucial na educação em saúde, exigindo abordagens inovadoras e colaborativas. Diante desse cenário, foi aplicada a metodologia do *Design Thinking*, tendo como público-alvo alunos de graduação do curso de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense - UFF, com a finalidade de analisar e propor soluções criativas em tecnologias educacionais.

O estudo percorreu todas as fases do *Design Thinking*, desde a fase da empatia até a validação do protótipo. Após a conclusão de todas as fases do *Design Thinking*, acredita-se que o resultado alcançado possa servir como referência para pesquisas futuras. Processos colaborativos, como o *DT*, apresentam soluções interessantes para problemas complexos.

A metodologia de *DT* aplicada neste estudo, ao promover a imersão no universo do aluno e integrar a contribuição das diversas categorias da comunidade acadêmica, pode ser um caminho para a melhoria da formação de profissionais de enfermagem mais qualificados e comprometidos com o cuidado seguro.

Os resultados demonstraram que a inclusão dos técnicos-administrativos nas etapas de ideação e prototipagem ampliou o escopo das soluções educacionais propostas, mais adaptadas às necessidades

específicas da Instituição em Ensino e atualizadas com as inovações tecnológicas. Essa integração foi essencial para garantir que o resultado do estudo fosse, não apenas criativo, mas, também, prático, sustentável e eficaz, alinhando-se às necessidades do público-alvo.

Além disso, constatou-se que ter profissionais com a visão de como pode ocorrer a operacionalização de inovações educacionais dentro de Instituições Federais de Ensino Superior, torna as pesquisas desenvolvidas nesses espaços mais viáveis.

Desta forma, pretende-se que este estudo sirva de modelo para inspirar demais grupos de pesquisa, programas de extensão internos e em outras unidades da Universidade Federal Fluminense (UFF), como também motivar outras Instituições Federais de Ensino a integrarem a participação dos técnicos-administrativos como membros permanentes dessas equipes, não apenas colaboradores externos. A expertise e experiências desses profissionais podem colaborar significativamente para práticas sustentáveis e alternativas inovadoras de ensino-aprendizado, beneficiando todos os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, D. S. **A cultura de segurança do paciente na formação profissional em enfermagem por meio do Design Thinking**: soluções em tecnologias educacionais. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) - Universidade Federal Fluminense, Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Niterói, RJ, 2023.
- BERNARDES, R. M.; CALIRI, M. H. L. Construção e validação de um website sobre lesão por pressão. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 33, eAPE20190130, 2020.
- BROWN, T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.
- BIM, L. L. *et al.* Aquisição teórico-prática de tópicos relevantes à segurança do paciente: dilemas na formação de enfermeiros. **Revista Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, e20170127, 2017. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-891660>>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Documento de referência para o Programa Nacional de Segurança do Paciente**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 40 p. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pnsp/materiais-de-apoio/arquivos/documento-de-referencia-para-o-programa-nacional-de-seguranca-do-paciente/view>>.

CONEGLIAN, T. V. *et al.* Técnica de higiene das mãos: assimilação do aprendizado por acadêmicos de enfermagem. **Revista CuidArte Enfermagem**, São Paulo, v. 14, n. 1, 69-74, 2020. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1119593>>. Acesso em: 12 set. 2023.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientifico>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

D'AMICO, G. C. S. Segurança do paciente: uma abordagem específica no Curso Técnico em Enfermagem. **Revista Nursing**, São Paulo, v. 23, n. 266, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.36489/nursing.2020v23i266p4374-4391>>. Acesso em: 22 set. 2023.

DAYCHOUM, M.. **40 Ferramentas e Técnicas de Gerenciamento**. Rio de Janeiro: Brasport, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 2011.

GARZIN, A. C. A.; MELLEIRO, M. M. Segurança do paciente na formação dos profissionais de saúde. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Paraná, v. 18, n. 4, e45780, 2019. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1120047>>. Acesso em: 1o out. 2023.

GIRÃO, A. L. A. *et al.* MedSafe: protótipo de um jogo virtual sobre preparo e administração de medicamentos. **Revista REME**, Minas Gerais, v. 23, e-1239, 2019. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1049873>>. Acesso em: 1 out. 2023.

GOMES, E. B. *et al.* Cuidado cardiovascular seguro no ensino de enfermagem: perspectiva de docentes, discentes e graduados. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 5, n. 5, e20093, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12707/RV20093>>. Acesso em: 15 set. 2023.

GONÇALVES, N.; SIQUEIRA, L. D. C.; CALIRI, M. H. L. Ensino sobre segurança do paciente nos cursos de graduação: um estudo bibliométrico. **Revista Enfermagem 153 UERJ**, Rio de Janeiro, v. 25, e15460, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/reuerj.2017.15460>>. Acesso em: 3 out. 2023.

GRECO, P. B. T. *et al.* Segurança do paciente na compreensão de estudantes de enfermagem de uma universidade comunitária. **Revista Enfermagem Atenção Saúde**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, e202116, 2021. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1349043>>. Acesso em: 15 set. 2023.

HARADA, M. de J.; PEDREIRA, M. L. G.; KUSAHARA, D. Apresentação sobre Aliança Global para Segurança do Paciente. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL SOBRE SEGURANÇA DO PACIENTE: ERROS DE MEDICAÇÃO, 4., 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ISMP, 2012. Disponível em: <http://www.ismp-brasil.org/site/public/temp/IV_Forum_ISMP_11.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

JONHSON, Steven. De onde vem as boas ideias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2011. 175 p.

LEÃO, R. F. Organização e valorização dos funcionários. Cenário Atual e Desafios. **Revista Retrato da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 313-323, Vol. 2, 19 jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/25>>.

MACHADO, N. C. B. *et al.* Percepção de discentes, docentes e técnicos em enfermagem a respeito dos eventos adversos. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 10, n. 12, 2020. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/fr/biblio-1118019>>. Acesso em: 20 set. 2023.

MAGNAGO, T. S. B. de S. *et al.* Simulação realística no ensino de segurança do paciente: relato de experiência. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 10, n. 13, 2020. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1118025>>. Acesso em: 10 set. 2023.

MAURICIO, A. B. *et al.* Aplicabilidade do modelo Developing Nurses' Thinking para o desenvolvimento do raciocínio clínico em graduandos de enfermagem. **Revista Enfermagem UFPR**, Curitiba, s.n., 2017. Disponível em <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1037776>>. Acesso em: 20 set. 2023.

MELLEIRO, M. M. *et al.* Temática segurança do paciente nas matrizes curriculares de escolas de graduação em enfermagem e obstetrícia. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 31, n. 2, e16814, 2017. Disponível em <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-897454>>. Acesso em: 1 out. 2023.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, A. I. de S. *et al.* Construção e avaliação de um ambiente virtual de aprendizagem para liga de segurança do paciente. **Revista CuidArte Enfermagem**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 74-81, 2021. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1290686>>. Acesso em: 3 out. 2023.

MORAES, S. L. *et al.* Conhecimento de acadêmicos de enfermagem referente ao erro humano e à segurança do paciente. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 10, e84, 2020. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1152005>>. Acesso em: 3 out. 2023.

NUNES, M. A. P. *et al.* Conhecimento de acadêmicos de enfermagem sobre os cuidados do enfermeiro ao paciente em recuperação anestésica. **Revista SOBECC**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 231-237, 2019. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1096096>>. Acesso em: 15 set. 2023.

OBJETIVO SOROCABA. **Design Thinking na educação**. Disponível em: <<https://blog.objetivosorocaba.com.br/design-thinking-na-educacao/>>. Acesso em: 25/09/23

OLIVEIRA, A. C. A. de. A contribuição do Design Thinking na educação. **Revista E-TECH: Tecnologias Para Competitividade Industrial** - ISSN - 1983-1838, p. 105–121, 2014. Disponível em: <<https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/454/368>>. Acesso em 09 jul 2024.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guia curricular de segurança do paciente da Organização Mundial da Saúde**: edição multiprofissional. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016. 270 p. Disponível em: <<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44641/32/9788555268502-por.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2024.

PILLON, *et al.* **O Design Thinking como ferramenta ativa na educação em uma instituição de ensino do Sul do País**. *Série Educar*, v. 22, Tecnologia, Sociologia, 24 out. 2019. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/35188/1/19_200.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SIMÃO, A. L. de S. *et al.* Segurança do paciente na prática simulada durante a graduação na área da saúde. **Revista Nursing**, São Paulo, v. 25, n. 284, 2021. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1371075>>. Acesso em: 15 set. 2023.

SIQUEIRA, H. C. H. de *et al.* Inserção do ensino da segurança na formação acadêmica do enfermeiro. **Revista de Enfermagem UFPE Online**, Recife, v. 13, p. 1-8, 2019. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1046581>>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, M. N. da *et al.* Erros de enfermagem e segurança do paciente: o conhecimento de graduandos de enfermagem. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 80, n. 18, 2017. Disponível em: <<https://revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/342>>. Acesso em: 20 set. 2023.

VERAS, M.; RASQUILHA, L. **Educação 4.0**: o mundo, a escola e o aluno na década de 2020-2030. Campinas: Unitá Editora, 2022. 102 p.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE A TEMÁTICA DA PERCEPÇÃO DO ALUNO ACERCA DE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, NO QUE SE REFERE AO TEMA DA CULTURA DE SEGURANÇA

EIXO 1: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DO ENTREVISTADO

1.1) Qual é a sua idade? 1.2) Com que gênero se identifica? 1.3) Como você se autodeclara quanto à raça/cor? 1.4) Qual é o seu estado civil? 1.5) Em que local reside? 1.6) Quantas pessoas moram com você? 1.7) Por qual modalidade você ingressou no curso de graduação em Enfermagem? 1.8) Qual é a habilitação do seu curso? 1.9) Que período você está cursando? 1.10) Qual é a renda familiar? 1.11) De 0 a 10, qual é o seu nível de satisfação com este curso de graduação em Enfermagem?

EIXO 2: PERFIL ACADÊMICO DO GRADUANDO ENTREVISTADO

2.1) Como costuma estudar para provas e trabalhos da graduação? 2.2) De que maneira você acredita que retém mais conhecimento? 2.3) Você costuma buscar informações complementares para os conteúdos apresentados pelo professor em sala de aula? Onde e com que frequência? 2.4) Que ferramentas (tecnológicas ou não) você utiliza em seu processo de aprendizagem? 2.5) Você compreende o conceito de metodologias de ensino e metodologias ativas? 2.6) Quais dessas metodologias ativas você lembra já terem sido utilizadas em sala de aula (dramatização, gamificação, sala de aula invertida, simulação realística, outras, ou não se lembra de ter vivenciado nenhuma dessas experiências em sala de aula)? 2.7) Que outras metodologias

você acredita que seria interessante que fossem utilizadas em sala de aula para auxiliar o processo de aprendizagem?

EIXO 3: CULTURA DE SEGURANÇA NO APRENDIZADO DO GRADUANDO

3.1) O que você entende por segurança do paciente? 3.2) Você reconhece a abordagem do tema da cultura de segurança/segurança do paciente em sala de aula durante sua formação acadêmica? 3.3) Tem conhecimento sobre conceito, importância, legislação, discussão, Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP), metas de segurança e outros tópicos referentes ao tema? 3.4) Esse conhecimento foi adquirido em que ambiente (sala de aula, eventos, on line, em livros físicos, e-books...)? 3.5) Onde você busca informações sobre sua área de formação? 3.6) Onde você busca informações acerca do tema da segurança do paciente? 3.7) Que metodologias de ensino você acredita que seria interessante que fossem utilizadas em sala de aula para auxiliar o processo de aprendizagem no que se refere ao tema? 3.8) Você acredita que o curso apresentou o tema da cultura de segurança de forma satisfatória? 3.9) Sente-se seguro(a) para atuar na rede de saúde com base no conhecimento adquirido em sala de aula? 3.10) Sente que necessita de formação complementar para que possa atuar de forma segura? 3.11) Ao longo do curso, sentiu-se motivado(a) a estudar e procurar mais informações sobre os tópicos de sua área de formação? 3.12) Ao longo do curso, sentiu-se motivado(a) a estudar e procurar mais informações sobre o tópico da segurança do paciente? 3.13) O que motiva e desmotiva você no que se refere ao seu processo de aprendizagem como graduando(a) desse curso? 3.14) Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a disseminação desse conhecimento que trata da segurança do paciente? 3.15) Sinta-se à vontade para fazer qualquer comentário, avaliação, sugestão ou o que achar necessário deixar registrado, a fim de contribuir com este estudo.

Capítulo 5

IMPLANTAÇÃO DO *CAMPUS* AVANÇADO DA UFJF EM GOVERNADOR VALADARES (MG): A PERMANÊNCIA DO MODELO DE *CAMPUS* UNIVERSITÁRIO “À BRASILEIRA”

*Implementation of the UFJF campus in Governador Valadares (MG):
the permanence of the “Brazilian-style” university campus model*

*Implementación del campus de la UFJF en Governador Valadares (MG):
la permanencia del modelo de campus universitario “estilo brasileño”*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-337-0.5

Vicente dos Santos Guilherme Júnior (UFJF)

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo discutir o modelo de *campus* que predominou no processo de implantação do *campus* avançado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no município de Governador Valadares (MG). De natureza qualitativa, finalidade aplicada, nível exploratório e método dedutivo, o trabalho se delinea como estudo de caso, subsidiado por pesquisa bibliográfica e documental. Constatou-se que o processo de implantação da UFJF no leste Mineiro foi perpassado pelo ideal de *campus* que se consolidou no Brasil na década de 1960, a despeito da emergência de movimentos de rompimento com este paradigma, principalmente a partir da década de 1980. As análises realizadas permitem argumentar que a configuração atual do *campus* avançado, caracterizada pela ocupação de prédios dispersos pela malha urbana de Governador Valadares está mais associada a entraves na viabilização de seu território do que à opção por um modelo conceitual de *campus* integrado ao tecido urbano.

Palavras-chave: *campus* universitário; cidade universitária; universidades federais; ensino superior; UFJF.

ABSTRACT:

This work aims to discuss the campus model that predominated in the process of implementing the advanced campus of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) in the municipality of Governador Valadares (MG). Qualitative in nature, applied purpose, exploratory level and deductive method, the work is outlined as a case study, supported by bibliographical research and documentary research. It was found that the process of implementing the UFJF in eastern Minas Gerais was permeated by the campus ideal that was consolidated in Brazil in the 1960s, despite the emergence of movements to break with that paradigm, mainly from the 1980s onwards. The analysis carried out allow us to argue that the current configuration of the advanced campus, characterized by the occupation of buildings scattered throughout the urban fabric of Governador Valadares, is more associated with obstacles in the viability of its territory than with the option for a conceptual model of campus integrated into the urban area.

Keywords: University campus; University city; Federal universities; Fniversity education; UFJF.

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es discutir el modelo de campus que predominó en el proceso de implantación del campus avanzado de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF) en el municipio de Governador Valadares (MG). De naturaleza cualitativa, propósito aplicado, nivel exploratorio y método deductivo, el trabajo se perfila como un estudio de caso, subsidiado por investigación bibliográfica y documental. Se constató que el proceso de implantación de la UFJF en el este de Minas Gerais estuvo permeado por el ideal de campus que se consolidó en Brasil en la década de 1960, a pesar del surgimiento de movimientos de ruptura con ese paradigma, especialmente a partir de la década de 1980. Los análisis realizados permiten argumentar que la configuración actual del campus avanzado, caracterizada por la ocupación de edificios dispersos en el tejido urbano de Governador Valadares, está más asociada a obstáculos en la viabilidad de su territorio que a la elección de un modelo conceptual de campus integrado en el tejido urbano.

Palabras clave: campus universitario; ciudad universitaria; universidades federales; enseñanza superior; UFJF.

INTRODUÇÃO

A implantação de espaços físicos para subsidiar as atividades acadêmicas foi uma preocupação central que emergiu de forma concomitante à criação das universidades brasileiras (Pereira, 2017), razão pela qual as concepções e práticas em torno de tais arranjos espaciais ganharam destaque no campo acadêmico (Pinto; Buffa, 2009).

Neste sentido, a presente investigação tem por objetivo discutir o modelo de *campus* universitário que predominou no processo de implantação do *campus* avançado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no município de Governador Valadares, no âmbito da ampliação proporcionada pelo Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI).

Para tanto, foi realizado um estudo de caso, subsidiado por pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, resultando na construção de uma análise pautada pela comparação entre a produção acadêmica sobre a consolidação do modelo de *campus* universitário no Brasil e as características do território universitário concebido para abrigar a UFJF no leste mineiro.

Considerando que a investigação, ora apresentada, versa sobre a concepção e as características do arranjo espacial que perpassam a expansão de uma universidade federal, é coerente admitir que esse trabalho se insere na temática Realidade das Instituições Federais de Ensino e Orçamento Público.

O capítulo se organiza em cinco seções, incluindo essa introdução. A segunda seção apresenta uma breve discussão teórica sobre a consolidação do *campus* universitário brasileiro, enquanto a terceira seção apresenta os aspectos metodológicos do estudo. Na quarta parte, apresenta-se o estudo de caso proposto, enquanto as considerações finais sintetizam as principais conclusões.

A CONSOLIDAÇÃO DO MODELO DE CAMPUS UNIVERSITÁRIO NO BRASIL

Embora a constituição de uma universidade não pressuponha o estabelecimento de um arranjo físico específico, no Brasil, a criação de espaços destinados a abrigar as atividades universitárias foi uma preocupação central desde a criação das primeiras instituições desta natureza no início do século XX (Pinto; Buffa, 2009; Pereira, 2017).

Na década de 1930, quando ganham destaque as discussões acerca da construção da sede da então Universidade do Rio de Janeiro, predominava no país a expressão “cidade universitária” para se referir aos arranjos espaciais das universidades. No entanto, tais estruturas revelavam maior aproximação com o modelo norte-americano de *campus*, em função das grandes dimensões e da localização periférica em relação aos centros urbanos (Pereira, 2017).

A contraposição entre rural e urbano é um argumento recorrente para diferenciar o *campus* universitário da cidade universitária. No contexto europeu, a cidade universitária está associada à instituição de ensino que se mescla ao tecido urbano sem limites físicos definidos. A cidade universitária na França, por exemplo, corresponde não às edificações onde se desenvolvem as atividades acadêmicas, já que estas estão dispersas pelo tecido urbano, mas sim, aos prédios destinados à moradia dos estudantes, bem como aos prédios administrativos, restaurantes e equipamentos culturais e de lazer (Mahler, 2015; Buffa; Pinto, 2016; Pereira, 2017).

Já o *campus* universitário, originado nos Estados Unidos, consiste na formação de um novo território com regras próprias e dotado de grande autonomia, perpassado pela preocupação em afastar os acadêmicos das distrações urbanas. Tal arranjo é perpassado por um ideal suburbano que, inicialmente, tinha como um de seus objetivos contribuir para o desenvolvimento de núcleos

urbanos incipientes, favorecendo a ocupação de áreas de colonização recente, com as edificações distribuídas em extensos vazios (Mahler, 2015; Pereira, 2017).

Embora o modelo norte-americano de *campus* universitário tenha se consolidado no Brasil na década de 1960, anos antes, em meados da década de 1940 já era defendido pelo então Ministro da Educação, Ernesto de Souza Campos, segundo o qual, diante da extensão territorial brasileira, seria lógico preferir a tipologia americana de “universidade parque”, expressando a grandiosidade do próprio país (Pereira, 2017).

Em que pese o caráter suburbano típico dos *campi* norte-americanos, tais arranjos não se materializaram sempre da mesma forma. “Nos anos 1930, por exemplo, foram comuns os *campi* construídos nas cidades e dentro da concepção *City Beautiful*, na qual prevalecia o espaço construído em detrimento da natureza” (Pereira, 2017, p. 52). De igual modo, na Europa também ocorreu a implantação de cidades universitárias que não estavam inseridas no tecido urbano, como, por exemplo, algumas instituições de Paris, que precisaram implantar cidades universitárias suburbanas, em razão da inviabilidade de ampliações nas estruturas existentes (Buffa; Pinto, 2016).

No contexto brasileiro, a consolidação do modelo norte-americano de *campus* universitário foi perpassada pela incorporação de especificidades regionais, como, por exemplo, arquitetura e organização de edifícios, disponibilidade de terrenos, condições topográficas, entre outros. A “cidade universitária” inicialmente difundida no Brasil, nos anos de 1930, era a aspiração de uma “pequena cidade”, independente dos núcleos urbanos, com capacidade de oferecer os mais variados serviços. No entanto, na realidade isso não ocorreu, já que, mesmo nas instituições de maior porte, a oferta de serviços era restrita e deficiente, pressupondo o compartilhamento da infraestrutura urbana com a cidade (Mahler, 2015).

Conforme problematizam Pinto e Buffa (2016), o modelo de “*campus* à brasileira” foi moldado, por um lado, pelo fascínio por espaços

grandiosos e exclusivos e, por outro, pelas dificuldades financeiras que historicamente impactaram a implantação de tais estruturas. Neste sentido, Pereira (2017) pontua que quase todas as universidades brasileiras conviveram com um lapso temporal entre as definições para implantação de seus *campi* e a efetiva concretização deles, ora por falta de recursos financeiros, ora por resistências internas quanto à transferência das atividades para áreas periféricas.

Um outro ponto importante a ser considerado no processo de consolidação dos *campi* “à brasileira”, reside numa característica comum à diversas universidades do país (principalmente as federais), qual seja a constituição de tais instituições a partir da aglutinação de faculdades isoladas (Fávero, 2006). Quanto a isto, Mahler (2015, p. 122) complementa que:

As faculdades dispersas em diferentes bairros foram substituídas por um território específico, dissociado do espaço urbano, onde a universidade poderia ser espacialmente identificada e exercer plenamente suas múltiplas funções com autonomia e competência. Além de permitir a reunião das instalações, esse padrão veio agregar uma identidade à instituição através de seu território específico.

A partir de Neves *et al.* (2012) e Calderari (2021), a consolidação dos territórios universitários brasileiros pode ser caracterizada em quatro fases, considerando as estratégias de implantação, bem como os contextos social, político e econômico.

PRIMEIRA FASE: ENTRE 1920 E 1960

Neste período, foram criadas as primeiras universidades brasileiras, num processo de junção de faculdades isoladas já existentes. A então Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) exerceu grande influência sobre a organização do ensino superior brasileiro, que se estendeu à questão territorial das universidades (Mahler, 2015; Buffa; Pinto, 2016).

À Universidade do Rio de Janeiro foi atribuído um simbolismo nacional evidenciado, por exemplo, na importância atribuída ao planejamento de seu território, que contou com a contratação de profissionais de renome internacional⁵. Naquele contexto, o território universitário emergiu como uma configuração espacial associada à modernidade, que antecedeu à própria criação da universidade (Pinto; Buffa, 2009; Pereira, 2017).

O planejamento e a implantação do território da UFRJ foram emblemáticos por envolver a então capital federal e pelo desejo de que a mesma servisse de modelo para todo o país. Divergências entre atores envolvidos no processo resultaram na elaboração de três projetos distintos, na década de 1930, que não chegaram a ser implementados. Apenas na década de 1950 as obras foram, de fato, viabilizadas a partir de um quarto projeto do arquiteto Jorge Moreira Machado que havia atuado nos projetos elaborados nos anos 1930 (Buffa; Pinto, 2016).

Segundo Pereira (2017), nesta primeira fase, predominou a organização espacial das universidades na forma de edifícios dispersos pelas áreas centrais das cidades, já que poucos *campi* foram construídos no Brasil.

SEGUNDA FASE: ENTRE 1960 E 1980

Nos anos 1960, iniciou-se um período de grande expansão dos territórios universitários no Brasil, quando o país passava por intenso processo de urbanização e industrialização, que resultou num contexto de valorização da ciência e tecnologia como instrumentos para a promoção do desenvolvimento econômico (Pereira, 2017). No bojo das transformações socioeconômicas e políticas, acentua-se a cooperação técnica entre Estados Unidos e Brasil, da qual resulta a contratação

5 Destaca-se a contratação de Marcello Piacentini, em 1935, e de Le Corbusier, em 1936, para elaborar estudos para a construção da cidade universitária da Universidade do Rio de Janeiro.

de Rudolph Atcon, que exerceu grande influência na reformulação do ensino superior brasileiro (Pinto; Buffa, 2009).

Em 1970, Atcon publicou o “Manual sobre planejamento integral de *campus* universitário”, enfatizando que a cidade universitária estava associada à universidade tradicional, formada por faculdades autônomas instaladas em grandes edifícios dispersos. Já o *campus* universitário – defendido no manual de Atcon – viabilizaria a integração funcional e a construção de identidade, constituindo um conjunto homogêneo, fechado, permitindo maior controle, além de caracterizar-se pelo baixo custo de construção (Buffa; Pinto, 2016; Pereira, 2017).

As concepções e propostas de Rudolph Atcon, destacadamente aquelas contidas no “Manual sobre planejamento integral de *campus* universitário”, representaram a incorporação ao ensino superior brasileiro e, conseqüentemente, aos seus espaços físicos, de uma racionalidade econômica representada pelos princípios de eficiência, eficácia e economia (Pereira, 2017).

A fundação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, levou esta instituição a assumir o papel de modelo às demais universidades, como ocorreu com a Universidade do Rio de Janeiro na fase anterior (Pereira, 2017). No que se refere ao planejamento de sua estrutura física, a UnB surgiu como a materialização do “novo” modelo de *campus* universitário no Brasil, associado à ideia de modernização, interiorização e integração do território, buscando integrar o planejamento acadêmico ao plano físico-territorial (Mahler, 2015; Calderari, 2017; Calderari, 2021).

Para Calderari (2017), a concepção do *campus* da UnB demonstrou preocupação com a busca por maior integração entre a universidade e a cidade, por exemplo, ao conceber a região central como um espaço de convívio e socialização, ao mesmo tempo em que previa a instalação de moradias estudantis nas áreas periféricas, facilitando maior interação com o tecido urbano. No entanto, assim como em outros do país, o *campus* da UnB foi implantado de forma gradual, recebendo sucessivas modificações no projeto inicial, as quais

resultaram em forte rigidez de zoneamento, construção de edificações isoladas e pulverizadas, bem como falta de interação entre edificações e unidades (Pinto; Buffa, 2009; Calderari, 2017).

Como problematizado por Pinto e Buffa (2009) e Calderari (2021), resguardadas algumas particularidades, a implantação dos *campi* universitários, que teve grande impulso na segunda fase ora sintetizada, é muito semelhante: se por um lado, houve preocupação em refletir a modernização do país naquele período, por outro lado, a constituição dos territórios universitários foi perpassada por intermitência de recursos financeiros ao mesmo tempo em que ficou suscetível à orientação política de diferentes governos.

TERCEIRA FASE: ENTRE 1980 E 2000

Entre 1980 e 2000, a construção de novos espaços universitários arrefeceu, embora tenha ocorrido um processo de consolidação da ocupação daqueles até então construídos, contexto em que emergiram movimentos no sentido de promover rupturas com o modelo de *campus* universitário exportado pelos Estados Unidos (Neves *et al.*, 2012; Calderari, 2021).

Neste sentido, na década de 1980, surgem projetos como “UFMA no centro histórico de São Luís” e “Eixos de integração para o *campus* da UnB”, ambos centrados na superação da lógica de *campus* segregado que predominou nas décadas anteriores. Em paralelo, emergiram pesquisas relacionadas ao papel dos espaços universitários para a sociedade e sua inserção na cidade. No entanto, conforme apontam Neves *et al.* (2012) e Calderari (2021), a forte influência do paradigma de *campus* norte-americano incutido na década de 1960, resultou na incompletude de ações como aquelas idealizadas no âmbito da UFMA e, portanto, aquela concepção não foi superada.

QUARTA FASE: APÓS OS ANOS 2000

Após os anos 2000, destacadamente a partir de 2003, inicia-se no Brasil um novo ciclo de expansão das universidades federais, cujo ápice consiste na implementação do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), em 2007, que transformou as universidades em “canteiros de obras” (Mahler, 2015).

No tocante às ações relacionadas à constituição dos espaços físicos das novas universidades, ou mesmo nas ampliações de *campi* existentes, o REUNI “foi marcado por inúmeras tentativas de rompimento com o modelo racional e funcionalista, com novas leituras e propostas ideológicas vinculadas às novas formas de inserção dos *campi* universitários nos contextos regionais e em diversas cidades do Brasil” (Calderari, 2021, p. 44).

Nesta fase, a Universidade Federal do ABC (UFABC) emerge como “novo modelo” espacial e pedagógico às demais universidades em expansão, nos moldes do que representaram a UFRJ, na década de 1930, e a UnB, na década de 1960. O *campus* Santo André da UFABC foi implantado em terreno plenamente inserido no tecido urbano, doado pela prefeitura como parte de uma estratégia de requalificação urbana no âmbito do projeto intitulado “Eixo Tamanduatehy”, por meio de uma parceria público-privada. Porém, a estratégia foi perpassada pela lógica empresarial, voltada ao atendimento das demandas do mercado, objetivando promover dinamismo econômico, o que não foi plenamente alcançado. Embora a construção do *campus* tenha sido materializada, os demais projetos que integrariam seu entorno não tiveram continuidade (Calderari, 2017).

É importante reconhecer, também, que o REUNI representou a emergência das universidades multicampi, o que se traduziu na implantação de *campi* menores – e, por vezes, especializados em campos

do conhecimento específicos – o que favoreceu a constituição de territórios universitários mais compactos, inseridos na malha urbana. Exemplificam esta tendência os *campi* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILA), bem como os *campi* da Universidade de Brasília (UnB) de Ceilândia, Gama e Planaltina, no Distrito Federal (Medina; Alberto, 2021; Silva *et al.*, 2021).

Em que pese a iniciativa envolvendo o *campus* da UFABC como um novo paradigma de espaço universitário, para Pereira (2017), no âmbito do Reuni, os *campi* nos moldes daqueles materializados na década de 1960 continuaram a ser o modelo preferencial. A mesma visão é compartilhada por Calderari (2017, p. 684), segundo a qual:

É complexo falar em novos modelos ou exemplos de desenhos urbanos para os espaços universitários, pois, apesar de as propostas apresentarem questões e preocupações relevantes, ainda permanecem os processos de segregação, com a setorização, a concentração de atividades acadêmicas, a ocupação de grandes áreas distantes, a separação entre áreas e institutos, entre outros problemas.

Evidencia-se, portanto, que às instituições universitárias brasileiras está associado o ideal de um território próprio que, em muitos casos, reflete o distanciamento de seu entorno, mesmo que, na atualidade, tais espaços tenham sido absorvidos pela malha urbana das respectivas cidades. A breve discussão teórica empreendida permite argumentar que, a despeito de movimentos no sentido de romper com o modelo de *campus* que consolidou na década de 1960, ainda hoje, o *campus* fechado emerge como paradigma de arranjo espacial para abrigar as atividades acadêmicas, numa perspectiva de fortalecimento da imagem institucional.

METODOLOGIA

Com base em Gil (2008), Gerhardt e Silveira (2009) e Creswell (2010), a presente investigação se caracteriza por: natureza qualitativa, por envolver a análise contextualizada para compreender um fenômeno; finalidade aplicada, pelo interesse em consequências práticas do conhecimento; nível exploratório, ao buscar contribuir para tornar mais explícito um problema; e, método dedutivo, por utilizar leis gerais para compreender um fenômeno específico.

Ademais, com fundamento em Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2003), é razoável considerar que o trabalho se delinea como estudo de caso, subsidiado por pesquisa bibliográfica, realizada a partir de material acadêmico prévio; e, pesquisa documental, por envolver dados institucionais que podem ser analisados conforme objetivos do estudo.

PROCEDIMENTOS

A pesquisa bibliográfica centrou-se na base Google Acadêmico, com foco na ocorrência dos termos “*campus* universitário brasileiro”, visando identificar trabalhos acadêmicos que tratassem da constituição, da consolidação e das características de tais arranjos espaciais. O mesmo procedimento foi realizado considerando os termos “*campi* universitários brasileiros”. Posteriormente, a leitura dos títulos e dos resumos foi a estratégia para selecionar trabalhos que, de fato, abor-dassem a temática.

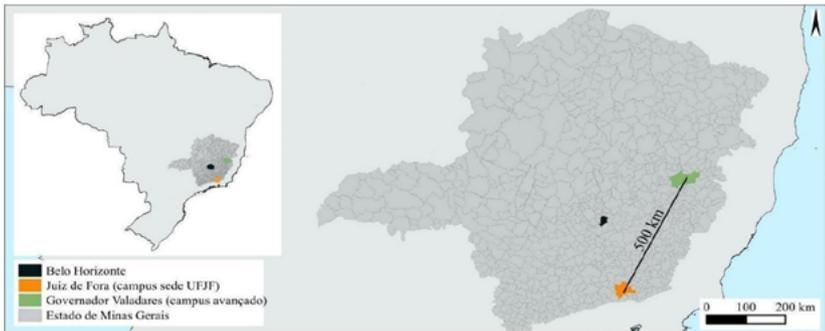
A pesquisa documental foi realizada em sites institucionais e de notícias, com o foco na ocorrência dos termos “*campus* avançado”, “UFJF” e “Governador Valadares”. Tal estratégia foi utilizada para caracterizar o processo de implantação do *campus*, principalmente no tocante à materialização do território universitário.

As análises foram subsidiadas pela comparação entre as constatações empíricas do caso concreto da UFJF, em Governador Valadares, e a literatura acadêmica sobre os processos de consolidação dos *campi* universitários brasileiros.

OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A UFJF, sediada em Juiz de Fora, na região sudeste de Minas Gerais, foi criada em 23 de dezembro de 1960, a partir da federalização de cinco faculdades já existentes na cidade. No âmbito do REUNI, em 2012, foi criado o *campus* avançado no município de Governador Valadares, situado no leste de Minas Gerais, distante cerca de 500 km da sede (UFJF, 2022). Com 257 mil habitantes, Governador Valadares é classificado como Capital Regional “C” e polariza a região leste de Minas Gerais no que se refere ao comércio e prestação de serviços (IBGE, 2024). A Figura 1 ilustra a localização dos *campi* da UFJF em relação ao estado de Minas.

Figura 1 – Localização dos municípios e *campi* da UFJF em relação a Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria (2024).

Em 2022, o *campus* avançado da UFJF⁶ possuía 3.008 matrículas na graduação e 187 na pós-graduação (INEP, 2023; UFJF 2024b). Além disso, em 2024, a estrutura comportava 196 servidores técnico-administrativos e 274 professores (UFJF, 2024a).

A próxima seção contextualiza a criação do *campus* de Governador Valadares, problematizando a consolidação do território universitário na cidade do leste mineiro.

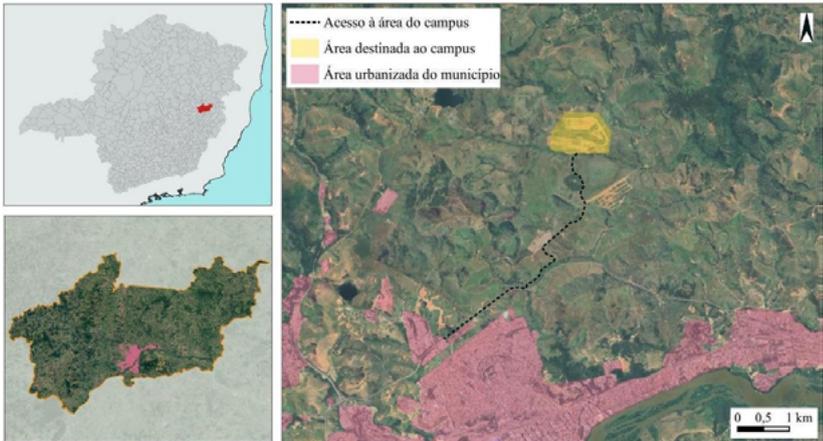
O CASO DO CAMPUS DA UFJF EM GOVERNADOR VALADARES (MG)

Como mencionado, a criação do *campus* avançado da UFJF em Governador Valadares foi aprovada em 2012, por meio da Resolução do Conselho Superior da UFJF nº 01/2012, no âmbito do REUNI, com as respectivas atividades se iniciando em dezembro daquele ano. (UFJF, 2012; Araújo, 2018).

No entanto, em 2011, ainda durante os trâmites de criação do *campus*, a UFJF recebeu, por meio de doação, um terreno de cerca de 900 mil metros quadrados, para viabilizar a implantação da infraestrutura física da instituição no leste mineiro (UFJF, 2019). Trata-se de um terreno apartado da área urbana de Governador Valadares, situado há aproximadamente 9 km do centro da cidade, conforme ilustrado pela Figura 2.

6 No mesmo ano, o *campus* sede contava com 17.362 matrículas na graduação e 3.577 matrículas na pós-graduação (INEP, 2023; CAPES, 2024).

Figura 2 – Localização da destinada à implantação do *campus* da UFJF em Governador Valadares



Fonte: Elaboração própria, com base em IBGE (2019).

Além de estar localizado distante da área urbana – conforme evidenciado na Figura 2 – o terreno destinado à construção do *campus* avançado carecia de infraestrutura básica como vias de acesso pavimentadas⁷, redes de água, esgoto e energia, bem como transporte coletivo urbano, situação que permanece até os dias atuais.

É importante ressaltar que a opção por áreas afastadas para implantação dos territórios universitários coincide com as concepções e práticas consolidadas em meados no século XX, que, conforme problematizado por Pereira (2017), continuaram vigorando no âmbito da ampliação da rede federal de ensino superior, proporcionada pelo REUNI nos anos 2000.

Em sua origem, tal processo esteve relacionado a algumas questões: preço das terras urbanas, geralmente maiores quanto mais central

7 Atualmente, o principal acesso ao terreno destinado à implantação do *campus* se dá por meio da rodovia BR-381. A partir desta rodovia, o trajeto inclui um trecho de cerca de 3,5 km em estrada de terra batida.

fosse a área; disponibilidade de grandes espaços para a implantação dos *campi* – geralmente inviável em áreas de ocupação densa; o prestígio⁸ proporcionado por espaços exclusivos, apartados dos “problemas” urbanos e que reforçavam a imagem institucional da universidade (Mahler, 2015; Buffa; Pinto, 2016).

No ano de 2013, foram iniciadas as obras para construção do *campus* de Governador Valadares, que, no entanto, foram paralisadas no mesmo ano por determinação do Tribunal de Contas da União. Os trabalhos foram retomados em 2014 e novamente paralisados em 2015, assim permanecendo até o momento (UFJF, 2019). A Figura 3 ilustra a situação do local na atualidade.

Figura 3 – Vista do terreno destinada à implantação do *campus* da UFJF em Governador Valadares



Fonte: UFJF (2024c).

Em decorrência da interrupção das obras, desde a criação do *campus* avançado, as atividades acadêmicas e administrativas da UFJF em Governador Valadares ocorrem em prédios dispersos pela área urbana do município, em sua maioria, alugados.

Se, por um lado, a Universidade tem envidado esforços no sentido de viabilizar a implantação do *campus*, por meio de estudos

8 Conforme problematizado por Buffa e Pinto (2016, p. 827) o prestígio proporcionado pelos espaços exclusivos para as atividades acadêmicas “é tão visível que as universidades privadas, mesmo com um único edifício na malha urbana, denominam suas instalações de *campus*”.

técnicos e articulação político-institucional, por outro, as restrições orçamentárias que marcaram a realidade das universidades após o fim do REUNI (Trevizan; Torres, 2020) têm dificultado ações mais concretas para a materialização do *campus* conforme concebido para Governador Valadares.

Quanto a isso, Pinto e Buffa (2009) apontam que, frente à realidade brasileira, a construção de um *campus* emerge como dispendiosa, exigindo recursos que o poder público nem sempre dispõe, resultando em obras executadas em ritmo lento.

É oportuno louvar os esforços de prefeituras dos câmpus e das comissões de obras, projetos e manutenção para manter os espaços públicos, os edifícios existentes e propor novos com a verba disponível, mas o fato é que essas questões, que vão da política aos orçamentos, são entraves constantes e comprometedores (Pinto; Buffa, 2009, p. 145).

Em que pese as restrições orçamentárias para viabilização do arranjo espacial, a permanência das atividades em imóveis dispersos pelo tecido urbano de Governador Valadares não emerge como anseio da instituição. Isto porque, segundo o posicionamento da Comissão instituída para analisar as alternativas para instalação da estrutura física do *campus* avançado:

Imóveis dispersos aumentam o custo dessa estrutura, deixam-nas mais vulneráveis a problemas técnicos e dificultam a manutenção. Além disso, estruturas muito dispersas causam trans-torno do deslocamento dos alunos e servidores e aumentam o custo em logística. A estrutura desconcentrada prejudica a otimização de espaços, ocasionando duplicação de meios para fins idênticos, como por exemplo, replicação de serviços de segurança, portaria, atendimento, iluminação, limpeza, R.U., dentre outros (UFJF, 2019, p. 46).

Tal posicionamento converge para a noção de *campus* que, segundo Buffa e Pinto (2016), emergiu na década de 1960. Nesta perspectiva, o *campus* é assumido como um arranjo espacial homogêneo, fechado e com maior facilidade de administração e controle, que, ao

mesmo tempo, pode oferecer serviços e facilidades capazes de garantir as atividades universitárias. Com efeito, no caso concreto do *campus* avançado da UFJF em Governador Valadares, é razoável considerar que, conforme problematizado por Calderari (2017) e Pereira (2017), o paradigma da década de 1960 permanece presente e atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve investigação teve como objetivo discutir o modelo de *campus* que predominou no processo de implantação do *campus* avançado da UFJF no município mineiro de Governador Valadares, no âmbito da expansão viabilizada pelo REUNI.

As discussões empreendidas permitem argumentar que o paradigma de *campus* “à brasileira” que se consolidou em meados do século XX – período de criação de diversas universidades federais no Brasil – não foi superado e repercute diretamente na consolidação da UFJF no leste mineiro.

É importante destacar que a atual configuração do *campus* avançado, caracterizada pela ocupação de prédios dispersos no tecido urbano de Governador Valadares, emerge muito mais como uma condição imposta pelos entraves que impediram a materialização do *campus* idealizado, do que como um movimento de ruptura com o modelo predominante desde a década de 1960.

Espera-se que as reflexões ora empreendidas possam trazer contribuições capazes de subsidiar discussões e proposições relacionadas à concepção e viabilização de eventuais novos arranjos espaciais universitários, principalmente diante da realidade orçamentária cada vez mais restritiva com a qual as universidades têm se deparado nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. P. **A centralização administrativa nas universidades públicas brasileiras**: o caso do *campus* avançado de Governador Valadares da UFJF. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- BUFFA, E.; PINTO, G. A. O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 67, p. 809-831, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216742>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/R4n89tmfBdvTDTc9X8KWNQm/>>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- CALDERARI, E. S. **(Des)continuidades e rupturas nos espaços urbanos contemporâneos**: reflexões sobre o papel dos novos *campi* universitários. 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CALDERARI, E. S. Potencialidades e perspectivas referentes à dimensão socioespacial dos espaços universitários no Brasil. *In*: CALDERARI, E. S.; FELIPE, J. P. **Novos campi universitários brasileiros**: processos e impactos. Brasília: UNB, 2021, p. 31-63.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Geocapes**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 07 jun. 2024.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/yCnwPPNGGSBxWJcMlSPfp8r/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Áreas urbanizadas 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15789-areas-urbanizadas.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/governador-valadares/panorama>. Acesso em: 07 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 15 maio 2024.

MAHLER, C. R. **Territórios universitários: tempos, espaços, formas**. 2015. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MARCORNI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Altas, 2003.

MEDINA, M.; ALBERTO, K. Os *campi* da UNILAB como uma justaposição de propostas espaciais desenvolvidas no REUNI. In: CALDERARI, E. S.; FELIPE, J. P. **Novos campi universitários brasileiros: processos e impactos**. Brasília: UNB, 2021, p. 233-254.

NEVES, R. R.; SILVEIRA, D. V.; ALMEIDA, G. A.; COSTA, K. M. S. O paradigma da segregação dos *campi* universitários no Brasil: distanciamento físico e implicações sociais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MORTE E VIDA DOS CENTROS URBANOS, 3., 2012, Salvador. **Anais [...]** Salvador: Urbicentros, 2012, p. 1-21.

PEREIRA, F. T. B. **Exporting progress: os norte-americanos e o planejamento do campus no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PINTO, G. A.; BUFFA, E. **Arquitetura e educação: campus universitários brasileiros**. São Carlos: EdUFScar, 2009.

SILVA, C.; ANDRADE, L.; ROMERO, M.; HOLANDA, F. Ambiente e urbanidade dos novos *campi* da Universidade de Brasília: Ceilândia, Gama e Planaltina. In: CALDERARI, E. S.; FELIPE, J. P. **Novos campi universitários brasileiros: processos e impactos**. Brasília: UNB, 2021, p. 259-323.

TREVIZAN, E.; TORRES, J. C. Avaliação dos resultados na implementação do REUNI no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 40, p. 1-22, set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Resolução nº 01/2012**. Aprova a criação de um *Campus* Avançado da UFJF em Governador Valadares-MG. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Relatório técnico.** Governador Valadares: UFJF, 2019. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/contratosgv/wp-content/uploads/sites/94/2019/10/Relat%C3%B3rio-Final-Comiss%C3%A3o-Portaria-n%C2%BA-21-de-03-de-janeiro-de-2019-4.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2027.** Juiz de Fora: UFJF, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Relatórios de quadro de pessoal da Coordenação de Gestão de Pessoas do Campus Avançado de Governador Valadares.** Governador Valadares: UFJF, 2024a. Disponível em: <https://lookerstudio.google.com/reporting/2a2ed764-883e-4a9a-8a30-ccbe38a782fc/page/p_chtpdyc2pc>. Acesso em: 07 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Balanço geral:** pós-graduação stricto sensu. Governador Valadares: UFJF, 2024b. Disponível em: <https://lookerstudio.google.com/reporting/d307e2d5-62fa-404d-8ea8-3a04c7f4f82b/page/p_yfctu0oj5c>. Acesso em: 07 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **UFJF:** Núcleo de Infraestrutura. Governador Valadares: UFJF, 2024c. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/infraestruturagv/obras/>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

Capítulo 6

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS E BUSCA PELA VALORIZAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

*Professional trajectory of administrative technicians in education:
challenges and search for appreciation throughout history*

*Trayectoria profesional del personal técnico y administrativo en educación:
desafíos y búsqueda de valorización a lo largo de la historia*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-337-0.6

Eniete de Oliveira Campos Furtado (IF SUDESTE MG)

Alex Fernandes da Veiga Machado (IF SUDESTE MG)

RESUMO:

Neste estudo, foram discutidas questões relativas à importância do trabalho dos técnicos administrativos em educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que têm como um dos objetivos democratizar o ensino e buscar uma formação integrada e cidadã. Para tanto, utilizou-se da revisão bibliográfica e da pesquisa na legislação, promovendo uma revisão da história e da identidade dos trabalhadores de escolas, seguidas do sentido do trabalho do técnico administrativo em educação numa sociedade capitalista, para discutir sobre a complexidade do trabalho burocrático e educativo desses servidores. Os resultados evidenciaram que as atividades desenvolvidas pelos técnico-administrativos em educação, entrelaçadas com a burocracia e a educação, se caracterizam como um trabalho complexo, educativo, não valorizado pela comunidade acadêmica e pelos próprios pares.

Palavras-chave: técnico administrativo em educação; burocracia; trabalho; educação.

ABSTRACT:

In this study, issues relating to the importance of the work of administrative technicians in education at the Federal Institutes of Education, Science and Technology were discussed, one of whose objectives is to democratize teaching and seek integrated and civic education. To this end, a bibliographical review and documentary research were used, promoting a review of the history and identity of school workers, followed by the meaning of the work of administrative technicians in education in a capitalist society to discuss the complexity of bureaucratic and educational work of these servers. The results showed that the activities carried out by administrative technicians in education, intertwined with bureaucracy and education, are characterized as complex, educational work, not valued by the academic community and by their peers.

Keywords: technical-administrative in education; bureaucracy; work; education.

RESUMEN:

Este estudio discute cuestiones relativas a la importancia del trabajo del personal técnico y administrativo en educación en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, cuyo uno de sus objetivos es democratizar la educación y buscar la formación integral y ciudadana. Para ello, se recurrió a la revisión bibliográfica y a la investigación de la legislación para repasar la historia y la identidad de los trabajadores escolares, seguido del significado del trabajo del personal técnico y administrativo en educación en una sociedad capitalista, con el fin de discutir la complejidad del trabajo burocrático y educativo de estos funcionarios. Los resultados mostraron que las actividades desarrolladas por el personal técnico y administrativo en educación, entrelazadas con la burocracia y la educación, se caracterizan por ser un trabajo complejo, educativo y no valorado por la comunidad académica ni por sus pares.

Palabras clave: personal técnico y administrativo en educación; burocracia; trabajo; educación.

INTRODUÇÃO

Os técnico-administrativos em educação (TAEs) fazem parte do quadro de pessoal permanente dos Institutos Federais (IFs). Eles exercem as mais variadas atividades, ocupando cargos diversos, como médico, administrador, pedagogo, técnico em agropecuária, assistente em administração, assistente de alunos e muitos outros, garantindo a continuidade dos serviços da instituição em diferentes setores e áreas (Brasil, 2005).

Os TAEs são vistos como aqueles que trabalham em atividades-meio para o alcance dos objetivos da Instituição, estratégia comumente propícia para desvalorizar, subalternizar e disfarçar sua faceta educativa (Magalhães, 2016).

Para entender essa estratégia capitalista, foram analisadas as percepções de alguns autores sobre a história e identidade dos trabalhadores de escola, buscando evidenciar a origem dessa desvalorização e as conquistas da categoria ao longo da história da educação. Em seguida, subsidiado em dados oriundos do *campus* Rio Pomba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), discute-se sobre as facetas do trabalho dos TAEs e faz-se um paralelo da complexa tarefa de conciliar um trabalho burocrático com o educativo, buscando sua valorização.

FUNCIONÁRIOS DAS ESCOLAS, HISTÓRIA E IDENTIDADE

No século XVI, segundo Monlevade (2009), os jesuítas não eram apenas sacerdotes professores, havia também os “irmãos coadjutores”. O trabalho de catequese e de educação ia muito além de ensinar e distribuir sacramentos. Os colégios com funções de internato funcionavam

com uma variedade de espaços e respectivas funções não docentes, tais como cozinha, lavanderia, horta, enfermaria, igreja e outros.

A História da Companhia de Jesus no Brasil, obra de Serafim Leite, é citada por Monlevade (2009) como fonte de ricas informações sobre os coadjuutores, inclusive, o reconhecimento de que sem eles seria impossível o progresso da educação jesuítica.

No período das aulas régias, criadas pelo Marquês de Pombal, e dos Liceus, a identidade dos outros que trabalhavam na escola era fundada à dos negros marginalizados da cultura nacional, a invisibilidade, segundo Monlevade (2009), era reforçada pelo “não-valor”.

De acordo com Monlevade (2009), com a Proclamação da República e a separação entre Igreja e Estado, surgem os grupos escolares, nas redes urbanas de ensino dos estados, os colégios estaduais e as escolas normais ou institutos de educação para o ensino secundário.

Assim, de acordo com Monlevade (2009, p. 342), “os funcionários da escola são fruto da complexificação do espaço escolar e educativo. As salas de aula geram somente professores e alunos”. É necessário que outros espaços existam para que funções não atribuídas aos professores sejam estabelecidas e formalizadas nas escolas.

A rede federal assume, então, a oferta da educação profissional e cada capital é dotada de uma escola de “artes e ofícios”. Surge, nas décadas de 1910 e 1920, uma inovadora legislação sobre o “pessoal administrativo” das escolas, além de seus professores e diretores. Há, também, o reconhecimento, em portarias e diários oficiais, das funções de zeladores, porteiros, secretários, arquivistas, contínuos, copeiros, serventes (agentes de manutenção e limpeza), auxiliares de biblioteca e laboratórios, ou seja, “funcionários”, uma das designações dadas para a categoria dos não-docentes (Monlevade, 2009, grifos do autor).

No modo de produção capitalista, o trabalho é fragmentado e surge como dominação do capital sobre o trabalho. As atividades

laborais e de controle, aparentemente desenvolvidas fora da sala de aula, por não-docentes, caracterizam uma forma de organização e essa organização escolar de “concepção do trabalho vão sendo gestadas pelo e no próprio interior do processo de trabalho capitalista fragmentado e heterogerido” (Kuenzer, 2011, p. 15 *apud* Magalhães, 2016, p. 66).

O cenário econômico foi alterado com Primeira Guerra Mundial, que dificultou as importações forçando o Brasil a investir na industrialização nacional, necessitando, assim, principalmente nos grandes centros urbanos, de mais operários, mais oferta de educação profissional, melhoria dos métodos de aprendizagem, preparação de professores, mestres e contramestres. Todavia, “as atribuições dos trabalhadores que atuam fora das salas de aula, continuam periféricas ao ensino, e se mostram, principalmente, com a finalidade de assegurar a ordem” (Magalhães, 2016, p. 69).

Percebe-se, com relação ao conjunto das Leis Orgânicas, algumas especificidades com relação ao trabalho dos docentes e dos administrativos. O serviço de orientação educacional, desenvolvido pelos docentes, é capacitado com cursos de aperfeiçoamento, inclusive com bolsas de estudo no exterior, previsto nos artigos 54 e 56 do Decreto nº 4.073/1942. Por outro lado, o artigo 78 do Decreto nº 4.244/1942 menciona que, ao setor administrativo, “será dada a eficiência necessária para o cumprimento dos serviços escolares”, sem assegurar a devida capacitação (Magalhães, 2016, p. 71).

No “período de 1946 a 1986, quando convergem três movimentos: urbanização, aceleração do fluxo escolar e produção dos recursos humanos, materiais e financeiros na área da educação”, as matrículas na educação básica pública passam de oito milhões para trinta e cinco milhões. Estima-se que o número de funcionários tenha evoluído de cem mil para oitocentos mil, nesse período, sendo as áreas de alimentação e limpeza, concorridas com a criação de 80% dos novos postos de trabalho (Monlevade, 2009, p. 343).

As duas funções, ou seja, as merendeiras e as chamadas “agentes de limpeza” que surgiram nesse período, não exigiam escolaridade e nem capacitação específica, “são como prolongamento de funções domésticas femininas”. Restabelece-se, assim, uma continuidade, que havia sido interrompida de 1889 a 1945, entre o trabalho escravo e os “serviços de apoio” na educação (Monlevade, 2009, p. 344).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961, nos seus artigos 52, 62 e 65, possibilita a ampliação de atuação dos técnicos (Brasil, 1961). De acordo com Magalhães (2016), o serviço de orientação passa a ser responsabilidade de um não-docente com determinação que deva ser licenciado em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais revelando abertura e ampliação do espaço **educativo** para atuação de um não-docente, com a criação de critérios de formação específica (grifo nosso).

No artigo 59 da LDB de 1961, a formação do orientador de educação é defendida no espaço escolar, enquanto, no seu artigo 93, os docentes têm cursos de aperfeiçoamento e incentivos à pesquisa e participação em eventos, assegurados, o que, para Magalhães (2016), não alterou muito a realidade dos técnicos nas escolas.

Ainda sobre a LDB de 1961, no seu artigo 90, há o reconhecimento de outros profissionais, que, de acordo com Magalhães (2016), traz explícita a necessidade de ofertar aos alunos “serviços médico-dontológicos, de enfermagem e assistência social” (Brasil, 1961).

Por outro lado, a LDB de 1961 traz, ainda, de acordo com Magalhães (2016, p. 73), “uma possível **subsunção dos técnicos aos docentes**”, uma vez que o texto da lei afirma que esses serviços devem ser desenvolvidos “sob a orientação dos respectivos diretores”, no caso, docentes (Brasil, 1961). Para Magalhães (2016), esses serviços exigem um conhecimento técnico específico precedendo da orientação de diretores e revelando uma pequena autonomia atribuída aos técnicos (grifo nosso).

Mais à frente, de acordo com Monlevade (2009), os funcionários amargaram uma derrota em 1995, numa sessão plenária do Senado Federal, quando foi descartado do texto do projeto da nova lei de diretrizes e bases da educação, um artigo em que eram reconhecidos como profissionais da educação, ao lado dos professores e pedagogos.

Magalhães (2016) também menciona que, no artigo 61, no texto original da Lei nº 9.394/1996, foram citados profissionais de educação, mas não discriminava a quem se referia. A inserção dada pela Lei 12.014/2009, segundo Magalhães (2016), representa um avanço no reconhecimento do técnico-administrativo, mas a LDB vigente apresenta um texto minimalista e ambíguo, não reconhecendo os trabalhadores da educação que não fazem uso de conteúdos pedagógicos, mas que, no exercício de suas funções e cargos, educam de alguma forma. “A LDB, lei 9.346/1996, alterada pela lei 12.01/2009, ainda não reflete a realidade dos profissionais de educação, que são todos que atuam dentro da escola, independente de terem formação em área pedagógica ou afim” (Furtado, 2020, p. 71).

A promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com atraso de quatro anos, continuou com o problema de ambiguidade quanto ao termo “profissionais de educação” e suas implicações (Magalhães, 2016). O artigo 2º trata das diretrizes e o inciso IX deste artigo menciona a “valorização dos(as) profissionais da educação” (Brasil, 2014). A análise de Magalhães (2016), com relação à meta 15, que trata da política nacional de formação dos profissionais de educação, faz menção aos incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/2006 para se referir a quem será contemplado, deixando de fora os demais trabalhadores e considerando os docentes.

Magalhães (2016, p. 84) destaca a responsabilidade histórica dos técnicos de manutenção da ordem, que orientam os desviados dos padrões ditos normais ao comportamento adequado para os docentes desenvolverem suas atividades. Magalhães, Magalhães e Moura (2015)

identificam certa marginalidade do trabalho do técnico-administrativo e Monlevade (2009) ressalta a visão reducionista dos estudiosos da educação, que não conseguem enxergar nas escolas, além dos professores, outros trabalhadores que sempre estiveram presentes.

A VISÃO CAPITALISTA DO TRABALHO DO TAE

Para Antunes e Alves (2004, p. 342) a classe trabalhadora abrange também os trabalhadores improdutivos, “cujos trabalhos não criam diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista”.

Desse modo, é preciso compreender, que “na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia”, conforme Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1059), a escola vem se tornando crucial à sociabilidade humana no sistema capitalista.

A dicotomia atividade-fim e atividade-meio também se torna um meio de mutilação e subalternização do trabalho dos TAEs. Para Valle (2014, p. 4), a contribuição dos TAEs para atingir os objetivos da Universidade vem sendo, “historicamente, considerada de forma secundária, como um meio para atingir determinados fins, quais sejam o ensino, a pesquisa e extensão”.

A separação entre atividades-fim e atividades-meio, na escola, existe na visão tradicional e na concepção tecnicista. Nessa linha, o ensino seria a atividade-fim e tudo mais, atividades de suporte e apoio, seria as atividades-meio. De acordo com o pensamento de Monlevade (2012), todas as atividades da escola que integram o currículo e a proposta político-pedagógica tornam-se atividades-fim. Ou seja, “todas as

atividades se transformam em competências profissionais e não em serviços mais ou menos afins ao processo de ensino-aprendizagem” (Monlevade, 2012, p. 73).

Para Valle (2014, p. 19), “um duplo padrão é constituído: se de um lado a Instituição historicamente tem uma representação do papel do servidor como subalterno, por outro persiste um distanciamento (e mesmo alienação) do servidor em relação ao seu papel e ao papel da Universidade.”

Do mesmo modo, não só nas Universidades, como nos Institutos Federais, os TAEs são vistos como servidores secundários, mesmo diante da crescente ampliação dos cargos técnico-administrativos e de sua participação dentro da escola.

Para Antunes e Alves (2004), uma das formas que a alienação assume é a de meio e fim de uma atividade. A “alienação/estranhamento e os novos fetichismos que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atividades” (Antunes; Alves, 2004, p. 49).

A divisão social em classes do modo de produção capitalista, que fragmenta e empobrece o trabalho, é algo “reproduzido no contexto escolar com a divisão do trabalho educativo entre os profissionais mais próximos e os mais periféricos ao ensino” (Magalhães, 2016, p. 37).

Portanto, sendo uma Instituição que propõe uma formação humana integral, como os Institutos Federais, que têm o ensino médio integrado como prioritário, Magalhães (2016), reafirma a necessidade e importância de outros profissionais, que não só docentes, contribuírem para uma educação para além do ensino formal, que contemple as diversas dimensões do ser humano nos IFs. Para tanto, “os funcionários, conscientes de seu papel de educadores, precisam construir a sua identidade profissional, isto é, ser profissionalizados, recebendo formação inicial e continuada tanto quanto os professores” (Brasil, 2004, p. 17).

COMPLEXIDADE DA CONCILIAÇÃO DO TRABALHO BUROCRÁTICO E OS TAES DO CAMPUS RIO POMBA

A Lei nº 11.091/2005 estrutura os cargos dos TAEs e traz, no seu artigo Art. 8º, as atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências, citando algumas: planejar, organizar, ou avaliar atividades de pesquisa e extensão e de apoio ao ensino, assim como tarefas específicas (Brasil, 2005).

Para exercer as atribuições específicas de cada cargo, o TAE se vê envolvido em grande burocracia que, muitas vezes, o impede de cumprir com mais eficácia a sua função educativa. Os entraves burocráticos, muitas vezes, levam ao retrabalho, sendo sinônimo de ineficiência para muitos (Coutinho; Diogo; Joaquim, 2011).

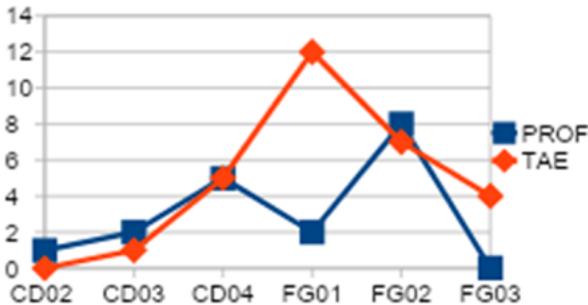
Leles e Amaral (2018) apontam que a burocracia do serviço, a lentidão nos processos de trabalho e a falta de autonomia ocasionam sofrimento à categoria. A necessidade de se adequar às leis e aos órgãos de controle, muitas vezes, torna os fluxos difíceis e os resultados esperados, comprometidos, ocasionando o desvalor e ineficiência ao olhar do restante da comunidade acadêmica.

Os gestores das instituições encontram dificuldades na gestão pública centralizada no poder governamental, faltando autonomia para resolução dos problemas institucionais. Mesmo com essa dificuldade dos gestores, os técnico-administrativos têm “um sentimento de desamparo gerado pela falta de escuta das demandas de trabalho” (Leles; Amaral, 2018, p. 65).

Os TAEs do *campus* Rio Pomba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais ocupam grande parte das funções da estrutura organizacional do *campus* Rio Pomba, onde

estão incluídas funções administrativas e pedagógicas. O organograma do *campus* é composto pela Direção-Geral (CD 02), cinco Diretorias (três cargos de direção - CDs 03 e duas CDs 04), oito Coordenações (CD 04), catorze funções gratificadas - FGs 01, quinze FGs 02 e quatro FGs 03.

Figura 1 - TAEs e professores em relação aos cargos de direção e funções gratificadas do *campus* Rio Pomba - Ref.: maio de 2024



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Quando analisamos os cargos de direção mais altos, a ocupação desses cargos é maior por parte de professores, representados pela linha azul. A ocupação dos TAEs, representados pela linha vermelha, vai aumentando à medida que as funções vão sendo hierárquica e remuneradamente mais baixas. A exceção é com relação às funções de coordenador de curso, que são todas ocupadas por professores, na Figura 1 representada por 8 FGs 02.

Monlevade, explica:

É bem verdade que, serem recepcionados na lei como profissionais – desde que devidamente habilitados em cursos técnicos e tecnológicos – e admitidos em conselhos escolares ou até mesmo elegíveis para funções de direção de escola, são avanços inimagináveis, meio século atrás. Mas nem por isso os funcionários da educação deixaram de ser politicamente subalternos (Monlevade, 2014, p. 2).

Tal interpretação também é válida ao constatar-se que, apesar da Lei nº 8.112/1990 e do Decreto nº 5.824/2006 assegurarem o exercício de funções, chefias, coordenação, assessoramento e direção aos TAEs, somente os docentes efetivos e os cargos efetivos de nível superior (nível E) da carreira dos TAEs podem se candidatar ao cargo de Diretor-Geral do *campus* (Brasil, 2008).

Segundo Veiga (1998), a escola possui dois tipos básicos de estrutura: a administrativa e a pedagógica. A administrativa tem relação com a gestão e a alocação de recursos humanos, físicos e financeiros. A pedagógica diz respeito às questões de ensino aprendizagem e às de currículo escolar.

Os TAEs participam dessas duas estruturas, de acordo com os cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação - PCCTAE e as designações de funções gratificadas e cargos de direção. E, conforme Dourado (2012), os trabalhadores em educação, docentes e não-docentes, contribuem para que a escola cumpra seu papel primordial de formação dos estudantes e daqueles que nela trabalham e a constroem.

Para Monlevade (2012, p. 77), professores e funcionários, incluindo diretor e sua equipe, são todos educadores e gestores “porque a gestão, hoje, não é uma atividade-meio, ela é intrinsecamente pedagógica”.

Assim, os Institutos Federais, que podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, precisam ter, como uma das diretrizes, a compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana (Juracy, 2009).

No entanto, é preciso considerar que, em complemento à propositura de que todos educam para a formação humana integral, a escola deve reconhecer os profissionais que nela atuam como educadores que contribuem para a formação de alunos nas várias dimensões da vida (Magalhães, 2016).

Desse modo, fica mais evidente a complexidade do trabalho do TAE que não se resume a funções burocráticas. O PCCTAE também evidencia a importância dos TAEs para o alcance dos objetivos institucionais e a vinculação do trabalho desses profissionais para atingir esses objetivos. O documento evidencia como o ensino, a pesquisa e a extensão estão indissociáveis das atividades laborais dos TAEs quando, no seu artigo 3º, trata da gestão dos cargos (Brasil, 2005).

Os TAEs têm participação, desde 2019, de acordo com dados da Diretoria de Extensão do *campus* Rio Pomba, como orientador ou integrante da equipe de projetos de extensão relacionados às artes e cultura, saúde física e emocional, alimentação, memória institucional, educação ambiental, ensino e outros. Participam, também, do Conselho de *campus*, várias comissões e supervisão de estagiários (Furtado; Machado, 2020).

O *campus* Rio Pomba aprovou a Resolução nº 07/2003, que dispõe sobre a regulamentação do incentivo à participação dos TAEs nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O regulamento prevê que as atividades de ensino, pesquisa e extensão poderão compor a jornada de trabalho dos TAEs, com até 20% de carga horária de participação semanal, como coordenador, orientador, coorientador, dentre outras atividades, **desde que autorizado pela chefia imediata e esteja relacionada** às atividades **específicas do cargo** (IF SUDESTE MG, 2023, grifo nosso).

A Lei nº 14.695, de 10 de outubro de 2023, incluiu, no artigo 8º, inciso II do PCCTAE, o §3º, as atividades de coordenação de projetos de pesquisa e extensão, cabendo a percepção de bolsas, pagas diretamente pelas Instituições Federais de Ensino [...] (Brasil, 2005).

Os TAEs participam, também, de bancas de trabalho de conclusão de cursos, avaliam projetos de extensão e de pesquisa. São altamente qualificados, com escolaridade acima da exigida para ingresso no cargo. No momento, tem-se em exercício no *campus* Rio Pomba 143 TAEs, desses, nove possuem formação em nível de doutorado, 46 de

mestrado e 73 de especialização; ademais, dois estão cursando doutorado e dez cursando o mestrado (IF SUDESTE MG, 2024).

No entanto, na maioria das vezes, o sentimento é de invisibilidade e desvalorização. De acordo com Ribeiro (2011 *apud* Mota, 2018), em uma pesquisa feita em uma universidade pública brasileira, foi identificado um número significativo de técnicos com habilidades subutilizadas, frequentemente relegados a papéis periféricos nos processos decisórios, desempenhando, principalmente, funções de suporte às atividades acadêmicas.

O TAE desconhece o limite de suas atividades e o docente a extensão do trabalho desses profissionais, o que causa prejuízos para o trabalho dos técnicos, para suas relações com os demais educadores e para os serviços oferecidos ao aluno. Embora o trabalho do TAE não se restrinja ao apoio e suporte ao docente, muitas vezes, sua contribuição é percebida como subordinada aos demais agentes educadores e, principalmente, ao docente (Mota, 2018).

Não se pode deixar de considerar os valores e saberes aprendidos nas relações e no convívio com esses profissionais nas mais diferenciadas situações. “O ensino nasce na consciência política e no desenvolvimento da percepção da cidadania, provocando no sujeito a discussão de sua realidade e convocando sua participação para a formação de uma sociedade integrada” (Jesus *et al.*, 2018, p. 173).

Desse modo, os técnicos têm contato com estagiários, podendo supervisionar e orientá-los, participam das diversas comissões, conselhos consultivos e deliberativos e projetos, observando que muitos desses projetos ficam sem evidências por não serem registrados.

A formação do aluno é vista somente com relação ao ensino formal, sistematizado, voltado para o mercado. Outras formas educativas e formativas não são vistas com o mesmo nível de relevância (Furtado; Machado, 2020).

As relações de trabalho entre a carreira dos docentes e dos TAEs sempre foi caracterizada por uma divisão hierárquica do trabalho. Quanto mais próxima a “atividade-fim”, mais nobre é o trabalho (Mota, 2018). Furtado e Machado (2020) concluíram que, no *campus* Rio Pomba, os TAEs que trabalham próximo ao ensino consideram que têm uma participação de apoio na formação do aluno; e, os mais distantes do ensino, consideram que têm uma participação indireta na formação do aluno.

A divisão e especialização do trabalho confinaram o ato educativo e o ato pedagógico às salas de aula. Ignora-se que conhecimentos, atitudes e valores se constroem também nos outros espaços escolares, que se tornam educativos graças ao diálogo com funcionários dos pátios, das portarias, das bibliotecas, das secretarias, dos laboratórios (Monlevade, 2014, p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão proposta nesta pesquisa demonstra que o trabalho de TAE é rico, importante, complexo, difícil e educativo. Constatou-se, ainda, que esses servidores exercem atividades do cargo/profissão com todos os entraves burocráticos, permeados pelas leis e órgãos de controle, que, muitas vezes, dificultam os resultados e transformam anseios e objetivos em frustrações. Também exercem atividades relacionadas às funções educativas: projetos de extensão e pesquisa, conselhos e comissões, supervisão e acompanhamento de estagiários, gestão, atividades relacionadas ao ensino curricular e educativas. Por meio de suas atividades transmitem saberes e valores importantes para formação integrada que os Institutos têm como um dos objetivos.

Além disso, evidenciou-se a falta de identidade, consciência e conhecimento da extensão e importância do trabalho desses profissionais, tanto pelos próprios TAEs, quanto por outros agentes educativos. Profissionais importantes para a formação do aluno e para o fortalecimento dos Institutos Federais.

As especificidades de cada carreira não justificam a fragmentação do trabalho e nem a subalternização dos TAEs aos docentes. Ambos contribuem para o processo educativo e são importantes para a instituição. A educação fica mutilada quando esses dois segmentos não se complementam.

Assim, pode-se concluir que, mesmo exercendo atividades complexas e multifacetadas, que permeiam a burocracia e a educação, esse trabalho ainda é desvalorizado e não reconhecido como educativo e importante para a formação integrada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-35, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGpp/>>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 dez. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena os funcionários da escola. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no Âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 jan. 2005.
- COUTINHO, C. C.; DIOGO, M. F.; JOAQUIM, E. P. Cotidiano e saúde de servidores vinculados ao setor de manutenção em uma universidade pública. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 36, n. 124, p. 227-237, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbso/a/rJ6nFDpY8xRRnhQqNdDSYSp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 abr. 2024.

DOURADO, L. F. **Gestão em Educação Escolar**. 4. ed. Curso técnico de formação para os funcionários da educação - Profucionário. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33461-02-disciplinas-form-pedagogica-caderno-06-gestao-em-educacao-escolar-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 mar. 2024.

FURTADO, E. O. C. **Técnico-administrativos em educação dos Institutos Federais**: percepções sobre o ensino médio integrado, demais objetivos institucionais e a formação do aluno. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2020.

FURTADO, E. O. C.; MACHADO, A. V. A participação do técnico-administrativo em educação na formação integrada: um estudo de caso. **Revista Brasileira da educação Profissional e Tecnológica**, [s.l.], v. 2, n. 19, p. e10531, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.10531>. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10531>>. Acesso em: 04 abr. 2024.

JESUS, C. S.; LEONIDIO, U. C.; GOMES, J. R.; SOUZA, H. N.; SOUZA, C. G.; SANTOS, V. C. Reflexões sobre Técnica e Espaço na Educação não Formal. **Synesis**, Petrópolis, v. 10, n. 2, p. 168-180, ago./dez. 2018. Disponível em: <<https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/1611>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

IF SUDESTE MG - CAMPUS RIO POMBA. Resolução nº 7 de 20 de janeiro de 2023. Dispõe sobre a regulamentação do incentivo à participação dos Técnico-Administrativos em Educação do *campus* Rio Pomba, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. **Conselho do Campus**: Rio Pomba, 2023.

JURACY, C. (Org.). **Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Natal, IFRN, 2009. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1071/Institutos%20Federais%20Comentarios%20e%20Reflexoes%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 8 mar. 2024.

LELES, L. C.; AMARAL, G. A. Prazer e sofrimento no trabalho de servidores públicos: estudo de caso com técnico-administrativos em educação. **Revista Laborativa**, Assis, v. 7, n. 1, p. 53-73, abr. 2018. Disponível em: <<https://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/1926>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MAGALHÃES, C. S. C. A. **Trabalho educativo do técnico-administrativo do IFRN/CNAT**: consensos e dissensos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MAGALHÃES, S. C. A. M.; MAGALHÃES, R. R.; MOURA, H. D. Profissionais da educação no PNE 2004-2014: Acomodação ou conflito de interesses. *In*: COLÓQUIO NACIONAL - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3., 2015. **Anais** [...]. Natal: IFRN, 2015.

MONLEVADE, J. A. C. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n.5, p. 339-352, jul./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v3i5.27>. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/27>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MONLEVADE, J. A. C. **Funcionários de Escolas**: cidadãos, educadores, profissionais e gestores. 4. ed. Curso técnico de formação para os funcionários da educação - Profucionário. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec Brasil, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33411-02-disciplinas-form-pedagogica-caderno-01-funcionarios-de-escola-cidadaos-educadores-profissionais-e-gestores-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MONLEVADE, J. A. C. Identidade, carreira e jornada dos profissionais de educação. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 79-97, jan./jul. 2014. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/05-identidade-carreira-e-jornada-dos-profissionais-da-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, R. M. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/?lang=pt>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MOTA, C. A. **A atividade de trabalho e o adoecimento psíquico em técnico-administrativos em educação**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Psicologia Organizacional e do Trabalho) - Universidade Potiguar, Natal, 2018.

VALLE, A. S. **Trabalhadores técnico-administrativos em educação da UFMG**: inserção institucional e superação da subalternidade. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

Capítulo 7

**CONTRIBUTOS PARA
A SUSTENTABILIDADE INSTITUCIONAL:
O CASO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA**

*Contributions to institutional sustainability: the case of a
Rural Federal University in the Brazilian Amazon*

*Contribuciones a la sostenibilidad institucional: el caso de una
Universidad Federal Rural de la Amazonia Brasileña*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-337-0.7

Alessandra Fortunato de Almeida (UFRA)

Diana Costa Matni (UFRA)

Débora Nascimento e Silva (UFRA)

RESUMO:

As instituições federais de ensino superior (IFES) são palcos estratégicos e de extrema importância para o desenvolvimento de ações e políticas capazes de contribuir para atender, estimular e aprimorar as dinâmicas da sustentabilidade, tanto no mundo acadêmico, como na própria seara pública organizacional. Assim, é cada vez mais recorrente a criação de unidades administrativas destinadas a trilhar o caminho da sustentabilidade institucional, dedicando atenção a uma questão que atravessa décadas enfrentando desafios para materializar uma consciência voltada para um mundo verdadeiramente sustentável. O presente artigo é um estudo de caso e avalia e apresenta as ações e estratégias desenvolvidas por uma unidade administrativa criada para trabalhar a sustentabilidade no âmbito de uma universidade federal rural na Amazônia, com tradição na área de ciências agrárias. Em adição, faz também uma análise sobre o seu posicionamento, enquanto unidade, em relação às demais instituições federais de ensino superior do norte do Brasil, analisando a conjuntura e perspectivas para um futuro trabalho em sistema de redes colaborativas na região. Os resultados demonstram que a Divisão de Sustentabilidade Institucional (DSI), desde sua criação, já conseguiu desenvolver consistentes estratégias e produtos alinhados aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), com vistas a resultados para a Agenda 2030, contribuindo para a missão institucional, que preconiza o desenvolvimento sustentável. Além disso, constatou-se que é uma das poucas unidades consolidadas em estrutura organizacional, como foco na sustentabilidade institucional, fato que pode indicar um desafio diante da perspectiva de atuar em sistema de rede com as demais IFES da região.

Palavras-chave: sustentabilidade institucional; ODS; DSI; ensino superior; redes; agenda 2030.

ABSTRACT:

Federal higher education institutions (IFES) are strategic and extremely important stages for the development of actions and policies capable of contributing to meeting, stimulating and improving the dynamics of sustainability, both in the academic world and in the public organizational sphere itself. Thus, the creation of administrative units designed to follow the path of institutional sustainability is increasingly common, dedicating attention to an issue that has faced decades of challenges to materialize an awareness focused at a truly sustainable world. This article is a case study that evaluates and presents the actions and strategies developed by an administrative unit, created to work on sustainability within the scope of a rural federal university in the Amazon, with a tradition in the area of agricultural sciences. In addition, it also analyzes its positioning, as a unit, in relation to other federal higher education institutions in northern Brazil, analyzing the situation and perspectives for future work in a collaborative network system in the region. The results demonstrate that the Institutional Sustainability Division (DSI), since its creation, has managed to develop consistent strategies and products aligned with the 17 Sustainable Development Goals (SDGs), with a view to achieving results for the 2030 Agenda, contributing to the institutional mission, which advocates sustainable development. Furthermore, it was found that it is one of the few units consolidated in organizational structure, with a focus on institutional sustainability, a fact that may indicate a challenge given the prospect of operating in a network system with the other IFES in the region.

Keywords: institutional sustainability; SDGs; DSI; higher education; networks; 2030 Agenda.

RESUMEN:

Las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (IFES) son escenarios estratégicos y de extrema importancia para el desarrollo de acciones y políticas capaces de contribuir al atendimento, estímulo y perfeccionamiento de las dinámicas de sostenibilidad, tanto en el mundo académico como en la propia esfera organizacional pública. Por ello, cada vez es más común la creación de unidades administrativas destinadas a recorrer el camino de la sostenibilidad institucional, dedicando atención a una cuestión que lleva décadas afrontando retos para materializar la conciencia de un mundo realmente sostenible. Este artículo es un estudio de caso y evalúa y presenta las acciones y estrategias desarrolladas por una unidad administrativa creada para trabajar la sostenibilidad en el ámbito de una universidad federal rural de la Amazonia, con tradición en el área de las ciencias agrarias. También analiza su posición como unidad en relación con otras instituciones federales de enseñanza superior del norte de Brasil, examinando la situación y las perspectivas de trabajo futuro en un sistema de redes de colaboración en la región. Los resultados muestran que la División de Sostenibilidad Institucional (DSI), desde su creación, ya ha conseguido desarrollar estrategias y productos consistentes y alineados con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con vistas a alcanzar resultados para la Agenda 2030, contribuyendo a la misión institucional, que propugna el desarrollo sostenible. Además, se constató que es una de las pocas unidades con una estructura organizacional consolidada y enfocada en la sostenibilidad institucional, hecho que puede indicar un desafío ante la perspectiva de operar en un sistema de redes con las demás IFES de la región.

Palabras clave: sostenibilidad institucional; ODS; DSI; educación superior; redes; Agenda 2030.

INTRODUÇÃO

Os primeiros registros da problemática ambiental apontam os séculos XVII e XVIII como referência para os efeitos da urbanização sobre os recursos naturais, especificamente, dos impactos da Revolução Industrial sobre o meio ambiente (Polizzeli, 2011). Já no século XX, eventos significativos como a Conferência de Estocolmo, em 1972, e a publicação do Relatório Brundtland, em 1987, representaram marcos para que outros arranjos internacionais passassem a acontecer e, assim, compusessem a agenda dos protocolos ambientais em todo o mundo, até que se chegasse aos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, os ODS, lançados em 2015, pela Organização das Nações Unidas, a ONU.

A partir de então, essa temática passou a compor todos os debates, em todas as esferas públicas e privadas, buscando ampliar as percepções sobre as melhores formas de alcançar o desenvolvimento sustentável. Neste particular, é primordial considerar o papel que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) carregam no propósito de minimizar os prejuízos da ação humana no meio ambiente.

No âmbito da gestão pública, importa validar que as universidades são formadoras de líderes e agentes de mudança com potencial para ocupar cargos de liderança, tanto na esfera pública, quanto no âmbito privado (Marcomin; Silva, 2007).

As IFES são peças transformadoras capazes de moldar profissionais dedicados a trabalhar sobre a dimensão social, vislumbrando novos fins, conforme assevera Novo Villaverde e Lara Tébar (1997).

Assim, a criação, pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), de uma Divisão administrativa voltada diretamente para a Sustentabilidade Institucional – a DSI, demonstra empenho no cumprimento da missão institucional, que tem, em sua essência, o intuito de contribuir para o desenvolvimento sustentável na Amazônia.

O problema de pesquisa deste trabalho é representado pela questão: 1. Que contribuições a DSI já apresentou para a UFRA desde a sua criação? 2. Qual o posicionamento e perspectivas para ampliar a atuação da DSI de forma integrada com as demais IFES da região norte do país?

Com dois objetivos, pretende-se apresentar os produtos, ações e políticas já materializados pela DSI e suas contribuições e relevância para o cumprimento da missão institucional, assim como acessar a viabilidade de interação com as IFES vizinhas, em uma perspectiva de estabelecer uma rede colaborativa sustentável.

O trabalho está dividido em quatro seções e traz os resultados que a DSI vem capturando desde sua criação, evidenciando a importância que a unidade administrativa representa no contexto institucional e na relação com os 17 ODS e com a Agenda 2030, contextualizando, ainda, as possibilidades de interação com as demais IFES na região amazônica. Este trabalho aborda os conceitos de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável em percepções alinhadas no âmbito institucional.

METODOLOGIA

Com abordagem qualitativa e quantitativa, a pesquisa é de caráter exploratório e utiliza análise documental, com coleta de dados baseadas em fontes primárias (Marconi; Lakatos, 2010). Trata-se de um estudo de caso sobre uma unidade administrativa criada para trabalhar a sustentabilidade institucional: a Divisão de Sustentabilidade Institucional (DSI), subordinada à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLADI), no âmbito da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), localizada no norte do Brasil, sobre a qual fez-se dois objetos de investigação: 1. Avaliar e apresentar as principais ações e políticas de sustentabilidade institucional desenvolvidas

pela DSI; 2. Analisar o contexto e perspectivas de posicionamento da DSI em relação às demais IFES da região em um possível trabalho em sistema de redes universitárias.

Para tanto, este estudo investigou Relatórios da UFRA, Relatórios da DSI, Regimento Interno da PROPLADI, Páginas oficiais das IFES e de órgãos na área da educação, como a do Ministério da Educação – MEC, além de acessar o site do Portal da Transparência do Governo Federal, por meio da plataforma “Fala Br” (Figura 1), que viabilizou a pesquisa, em forma de pergunta (Quadro 1), nas 18 IFES da região norte. A pesquisa tomou como objeto as universidades e institutos federais da região norte do Brasil, que oferecem cursos de graduação.

Quadro 1 – Pergunta aplicada no Portal da Transparência

Pergunta aplicada no Portal da Transparência na plataforma Fala BR
A IFES possui alguma unidade (divisão, diretoria, superintendência etc.) criada para dedicar-se à sustentabilidade institucional? Informar também a página e endereço/e-mail para contato, caso existam.

Fonte: Os autores (2024).

Figura 1 - Espelho da Plataforma Fala BR – Portal da Transparência do Governo Federal



Fonte: Portal da Transparência - Fala BR (BRASIL).

Para atender ao objetivo do presente artigo foram consultadas (Quadro 2) as 18 (dezoito) IFES do norte do Brasil.

Quadro 2 – Demonstrativo das IFES acessadas na plataforma Fala BR, com número dos processos

Número	Tipo	Órgão Destinatário
23546.094997/2023-93	Acesso à Informação	UFAC – Fundação Universidade Federal do Acre
23546.094999/2023-82	Acesso à Informação	UNIFAP – Fundação Universidade Federal do Amapá
23546.095001/2023-67	Acesso à Informação	UFAM – Fundação Universidade do Amazonas
23546.095002/2023-10	Acesso à Informação	UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
23546.095004/2023-09	Acesso à Informação	UFPA – Universidade Federal do Pará
23546.095008/2023-89	Acesso à Informação	UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
23546.095012/2023-47	Acesso à Informação	UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia
23546.095017/2023-70	Acesso à Informação	UFRR – Fundação Universidade Federal de Roraima
23546.095020/2023-93	Acesso à Informação	UFT – Fundação Universidade Federal do Tocantins
23546.095024/2023-71	Acesso à Informação	UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins
23546.095030/2023-29	Acesso à Informação	IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
23546.095034/2023-15	Acesso à Informação	UNIFAP – Fundação Universidade Federal do Amapá
23546.095035/2023-51	Acesso à Informação	IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
23546.095039/2023-30	Acesso à Informação	IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
23546.095044/2023-42	Acesso à Informação	IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Número	Tipo	Órgão Destinatário
23546.095046/2023-31	Acesso à Informação	IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
23546.095050/2023-08	Acesso à Informação	IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
23546.098138/2023-73	Acesso à Informação	UFAM – Fundação Universidade do Amazonas

Fonte: Fala BR - Portal da Transparência do Governo Federal (2024).

RESULTADOS

A UFRA E A DSI - CONTEXTUALIZAÇÃO

Com tradição na área de ciências agrárias, a UFRA alcançou o status de Universidade em 2002 e, como instituição de ensino público superior na região, completou 70 anos em 2021, tendo iniciado as atividades como Escola de Agronomia da Amazônia, instituída por meio do Decreto Lei nº 8.290/1945, funcionando apenas com o curso de Agronomia. Hoje, opera com 42 cursos, distribuídos em seis *campi* e duas fazendas experimentais (RG/UFRA, 2022).

Merece destaque a contribuição que as instituições de ensino podem oferecer para avançar na consciência, no conhecimento, nas habilidades e valores capazes de conceber uma vida mais sustentável (Cortese, 2003).

Pensada como um braço forte da estrutura da universidade e para cumprir os protocolos definidos nacional e internacionalmente sobre a temática da sustentabilidade e seus desdobramentos nos âmbitos, econômico, cultural e ambiental, a UFRA criou, em 2018, a Divisão de Sustentabilidade Institucional (DSI).

COMPETÊNCIAS, AÇÕES E POLÍTICAS DESENVOLVIDAS PELA DIVISÃO DE SUSTENTABILIDADE INSTITUCIONAL (DSI)

A DSI é responsável por coordenar os principais instrumentos governamentais de sustentabilidade aplicados ao setor público no âmbito da universidade. Como unidade constituída na UFRA, as atribuições da DSI, na íntegra, estão legitimadas no Art. 20 do Regimento Interno da PROPLADI, quais sejam: 1) coordenar a elaboração e atualização dos planos de ação de sustentabilidade alinhados com as legislações vigentes e com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRA; 2) acompanhar e divulgar as ações e resultados de sustentabilidade na instituição; 3) manter atualizados os dados e ações de sustentabilidade institucional nos sistemas governamentais.

Ações e Políticas da DSI

A DSI já conseguiu materializar as seguintes ações e programas:

Quadro 3 – Ações e Políticas materializadas pela DSI

Ações e Políticas	Finalidades
COLETA SELETIVA SOLIDÁRIA	Atende a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que implementa a Política Nacional de Resíduos Sólidos, regulamentada pelo Decreto nº 10.936, de 12 de janeiro de 2022 (Brasil, 2022) e é caracterizada pela separação dos resíduos recicláveis e não recicláveis, oportunizando que cooperativas ou associações de catadores de baixa renda possam participar.
PLANO DE GESTÃO DE LOGÍSTICA SUSTENTÁVEL – PGLS E PLANO DIRETOR DE LOGÍSTICA SUSTENTÁVEL	Instituído pelo art. 16 do Decreto nº 7.746, de 5 de junho de 2012, que regulamentou o art. 3º da Lei 8.666, de 21 de junho de 1993, e suas regras para elaboração foram estabelecidas pela Instrução Normativa Nº 10 de novembro de 2012. É uma ferramenta de planejamento aplicada aos órgãos e instituições públicas do poder executivo e estabelece práticas de sustentabilidade e racionalização dos gastos e dos processos administrativos.

Ações e Políticas	Finalidades
A AGENDA AMBIENTAL NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – A3P	Programa governamental, de caráter voluntário, que visa estimular práticas de sustentabilidade na esfera pública federal, estadual e municipal e dos poderes executivo, legislativo e judiciário. A UFRA obteve a certificação do programa A3P em outubro de 2019, cuja validade é de 5 anos e monitorada pelo Ministério do Meio Ambiente.
INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE	Os primeiros indicadores institucionais de sustentabilidade foram construídos em 2019, oferecendo subsídios para a tomada de decisão no âmbito das estratégias de gestão, diagnóstico e acompanhamento das metas e objetivos organizacionais, inclusive do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRA – o PDI 2014-2024.
PROGRAMA UFRA SUSTENTÁVEL	O Programa criado para promover projetos e campanhas destinados a atender às orientações das principais políticas e ferramentas governamentais de sustentabilidade no Brasil, como o Planos de Gestão de Logística Sustentável; a Política Nacional de Resíduos Sólidos; a Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P), do Esplanada Sustentável (Sispes), entre outros.
MAPEAMENTO E PROCESSOS	A DSI elaborou e disponibilizou o Procedimento Operacional Padrão - POP da elaboração do Plano de Gestão de Logística Sustentável, com a composição e etapas para a sua execução.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

DSI e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

A UFRA dedica-se a operar em sintonia com os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável – ODS (Figura 2), um conjunto de 169 metas, criados em 2015 pela ONU, que objetivam materializar o desenvolvimento sustentável no mundo, com métricas pautadas, principalmente, em erradicar a pobreza extrema; combater a desigualdade e a injustiça; e conter os danos ambientais e as mudanças climáticas. Para tanto, definiu-se a necessidade do esforço colaborativo entre todos os países, instituições e a sociedade civil, para que os avanços sejam alcançados até o ano de 2030, conforme celebra o plano global da Agenda 2030 da ONU.

Figura 2 - Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)



Fonte: Organização das Nações Unidas Brasil (2023).

É preciso “garantir que estejam equipando líderes atuais e futuros, tomadores de decisão, professores, inovadores, empreendedores e cidadãos com o conhecimento, habilidades e motivação que os ajudarão a contribuir para alcançar os ODS” (Kestin *et al.*, 2017, p. 8). O Quadro 4 descreve ações da DSI alinhadas aos 17 ODS.

Quadro 4 - Ações da DSI relacionadas aos 17 ODS

AÇÃO	ODS
Plano de Gestão de Logística Sustentável	3, 4, 6, 7, 11, 13, 15, 17
Agenda ambiental da Administração pública	3, 4, 6, 7, 11, 13, 15, 16, 17
Critérios de Sustentabilidade nas contratações e Aquisições	8, 12, 13
Ações para a redução do consumo de recursos naturais e gestão de resíduos	6, 12, 13, 15
Campanhas para a redução de consumos de recursos naturais	12, 13
Coleta Seletiva	1, 2, 11, 12, 13, 15, 17

AÇÃO	ODS
Ações de Educação Ambiental: Eventos de pauta ambiental	1, 3, 6, 7, 10, 12, 13, 16, 17
Pesquisa e Extensão na Área de Sustentabilidade	Todos os 17 ODS

Fonte: dados da pesquisa (2024).

RESULTADOS PARA O OBJETIVO 1 - PRODUTOS E CONTRIBUIÇÕES DA DSI PARA A UFRA DISPONIBILIZADOS AO PÚBLICO

Desde sua implementação, em 2018, a DSI já conseguiu disponibilizar oito documentos como ferramentas capazes de construir indicadores e fornecer dados passíveis de análises sobre o desempenho da unidade e perspectivas de avanços nas suas políticas. Mais que isso, disponibiliza esses materiais na página oficial da unidade, com informações de caráter público para toda a sociedade, quais sejam:

1. Plano de ação para redução do consumo de energia elétrica 2022-2023;
2. Indicadores de Consumo de Água e energia / 2016-2020;
3. Plano Diretor de Logística Sustentável UFRA / 2023-2024;
4. Relatório Final do PLS 2016-2022;
5. Relatórios UFRA - A3P 2019-2022 – Com certificação datada de outubro de 2019;
6. Painel de Indicadores de Consumo de Água e Energia (2016 - 2020);
7. Programa UFRA SUSTENTÁVEL – portfólio das ações DSI (Semana do Meio Ambiente);

8. Campanha de Doação de Sangue, campanha de redução para o consumo de energia, campanha para redução do consumo de água (Natal Eco Solidário);
9. Procedimento Operacional Padrão - POP do PGLS/PDLS.

RESULTADOS PARA O OBJETIVO 2 - CONTEXTO DA DSI NA RELAÇÃO COM AS DEMAIS UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO

Conforme tabela 4, constata-se que, das 18 universidades acessadas, apenas uma, além da DSI, possui uma unidade administrativa dedicada à Sustentabilidade Institucional. As demais operam a temática por meio de Comissões ou Comitês, ou mesmo em ações dispersas, sem que haja uma assunção de tarefas e competências específicas normatizadas.

Este fato pode ser um indicador de que a problemática sustentável, mesmo em ambiente farto para o debate, como é o caso da Amazônia, ainda não encontra força capaz de estimular a alta gestão sobre a necessidade de consolidar as ações e políticas de sustentabilidade por meio da criação de uma estrutura específica na organização.

O Quadro 5 revela que, das IFES consultadas, somente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP possui uma unidade semelhante à DSI. Em uma pesquisa alternativa, mais detalhada, nas páginas oficiais das IFES, observou-se que, ainda que seja uma determinação do governo federal, o PGLS/PDLS não está publicizado em seis IFES (IFAC, UFAC, UNIFAP, UFAM, UNIR, IFRR), fato que pode indicar a inexistência do documento na instituição.

Ainda pelo Quadro 5, é válido também registrar que, apesar de existirem IFES realizando alguma modalidade de ação sustentável, essas informações ainda não estão claramente disponibilizadas nos sites oficiais, fato que pode não espelhar a realidade institucional,

deixando na invisibilidade feitos relevantes que poderiam estar disponíveis para a sociedade.

Quadro 5 – Resultado após resposta via FALA BR e busca nas páginas oficiais das IFES

IFES consultadas na Plataforma FALA BR	Unidade/Setor Sustentabilidade		Plano de Gestão de Logística Sustentável – PGLS		Comissão/ Comitê / Outros	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Universidades e Institutos	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC		x		x		x
Universidade Federal do Acre – UFAC		x		x		x
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP	x		x		x	
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP		x		x		x
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM		x	x			x
Universidade Federal do Amazonas – UFAM		x		x		x
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA		x	x		x	
Universidade Federal do Pará – UFPA		x	x		x	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO		x	x		x	
Universidade Federal de Rondônia – UNIR		x		x		x

IFES consultadas na Plataforma FALA BR	Unidade/Setor Sustentabilidade		Plano de Gestão de Logística Sustentável – PGLS		Comissão/ Comitê / Outros	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR		x		x		x
Universidade Federal de Roraima – UFRR		x	x			x
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO		x	x			x
Universidade Federal do Tocantins – UFT		x	x			x

Fonte: Fala BR - Portal da Transparência do Governo Federal (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A DSI nasceu tanto para atender aos protocolos governamentais, quanto para aproximar a comunidade acadêmica das questões socioambientais, institucionalizando, assim, uma cultura voltada para a sustentabilidade.

Um das ações mais estratégicas capitaneadas pela DSI é a condução dos Planos de Gestão e Diretor de Logística Sustentável – já publicados – e, igualmente, o empenho na consolidação da Coleta Seletiva Solidária, cujo processo encontra-se em finalização para lançamento oficial a toda a comunidade ufraniana, em breve prazo. A criação da DSI demonstra a relevância que a UFRA dá ao cumprimento dos protocolos de sustentabilidade referendados nacional e internacionalmente, alinhando-se aos 17 ODS e, conseqüentemente, à Agenda 2030, imprimindo sua marca como partícipe na busca por um mundo mais sustentável.

Merece atenção, também, o número incipiente de IFES da região norte com unidade administrativa consolidada e dedicada à sustentabilidade institucional. Tal dado, não significa, no todo, que as instituições não promovam a sustentabilidade, mas pode ser um indicador de que a gestão ainda não privilegia a temática dentro da estrutura organizacional, distanciando-se da tendência comum de colocar a pauta sustentável como referência para as ações e políticas institucionais, uma vez que a existência da DSI é reconhecidamente um acerto estratégico. Ademais, essa ausência de alinhamento entre as IFES da região pode fragilizar ou dificultar a proposição de estratégias que oportunizem futuramente a atuação em sistema de redes universitárias por meio de sólidos protocolos de cooperação organizacionais.

Apesar dos desafios cotidianos e, muitas vezes, do contingenciamento financeiro conjuntural, avoluma-se o número de ações e iniciativas realizadas pela DSI que primam por contribuir para o cumprimento da missão da universidade, oportunizando uma gestão cada vez mais sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 10.936, de 12 de janeiro de 2022. Regulamenta a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 jan. 2022. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d10936.htm>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2 ago. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CORTESE, A. D. The Critical Role of Higher Education in Creating a Sustainable Future. **Planning for Higher Education**, 31, 15-22, 2003.

KESTIN, T.; VAN DEN BELT, M.; ROSS, K.; THWAITES, J.; HAWKES, M.

Getting started with the sdgs in universities: a guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Sustainable Development Solutions Network (SDSN), 2017.

MARCOMIN, F. E.; SILVA, A. D. V. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na universidade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 2, p. 104-117, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/999>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Editora Atlas, 2010.

NOVO VILLAVERDE, M.; LARA TÉBAR, R. **El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental**. 2. ed. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2023. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 5 nov 2023.

POLIZZELI, D. L. **Meio Ambiente e gestão do Conhecimento:** dos higienistas à sociedade da Informação. São Paulo: Almedina, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA). Conselho Universitário. **Resolução nº 159, de 19 de setembro de 2016**. Belém, 2016. Disponível em: <<https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/PLS/resoluo-n-159-de-19-de-setembro-de-20161.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA). **Plano Diretor de Logística Sustentável UFRA: 2023 - 2024:** relatório. Belém, 2023. Disponível em: <https://propladi.ufra.edu.br/images/SOBRE-DSI/DSI-Arq/PLS/PLANO_DIRETOR_DE_LOGSTICA_SUSTENTVEL_UFRA_2023-2024.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA). Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Regimento Interno**. Belém, 2019. Disponível em: <<https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/Regimento-UFRA/regimento---propladi--verso-%20final.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA). Conselho Universitário. **Resolução nº 350, de 11 de maio de 2023**. Belém, 2023. Disponível em: <https://propladi.ufra.edu.br/images/SOBRE-DSI/DSI-Arq/PLS/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n_350_de_11_de_maios_de_2023.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA). **Regimento Interno da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional**. Belém, 2019. Disponível em: <<https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/Regimento-UFRA/regimento---propladi---verso-final.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA). **Relatório de Gestão da Divisão de Sustentabilidade Institucional – Versão 2022**. Belém, 2022. Disponível em: <https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/RELATORIOS-2021-%202024/RAA_PROPLADI_2022.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA). **Relatório Final do Plano de Gestão de Logística Sustentável 2016-2022**. Belém, 2022. Disponível em: <https://propladi.ufra.edu.br/images///SOBRE-DSI/DSI-%20Arq/PLS/Relatrio_PLS_UFRA_2022.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

Capítulo 8

ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR QUE POSSUEM POLÍTICA DE COMUNICAÇÃO

Analysis of federal higher education institutions that have a communication policy

*Análisis de instituciones federales de educación superior
que cuentan con una política de comunicación*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-337-0.8

Solange Prediger (UFMS)

Maria Ivete Trevisan Fossá (UFMS)

RESUMO:

Compreendemos que é importante pesquisar as práticas comunicacionais e entender a comunicação como estratégica no contexto das Universidades, que são organizações formais e complexas. Nosso foco de estudo são as Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras (IFES). Buscamos compreender como os processos de comunicação estão estruturados e são desenvolvidos, a partir da implementação de sua Política de Comunicação (PC), crucial para o desenvolvimento de uma comunicação organizacional integrada, pública e estratégica. Nosso objetivo neste artigo é apresentar quais IFES possuem PC aprovada, bem como analisar estas PCs e os sites das Instituições mapeadas. A partir da metodologia adotada, optamos pela UFSM para uma análise específica, etapa que também é descrita aqui. Este estudo serve de base para o desenvolvimento do trabalho de Doutorado em Comunicação.

Palavras-chave: Política de Comunicação; Instituições Federais de Ensino Superior; Universidade Federal de Santa Maria; Pesquisa exploratória.

ABSTRACT:

We understand that it is important to research communication practices and understand communication as strategic in the context of Universities, considered here as formal and complex organizations. Our focus of study is the Brazilian Federal Higher Education Institutions (IFES). We seek to understand how communication processes are structured and developed, based on the implementation of its Communication Policy (PC), considered here as strategic for the development of integrated, public and strategic organizational communication. Our objective in this article is to present which IFES have an approved PC, as well as analyze these PCs and the website of the mapped Institutions, in addition to the reasons that led to the choice of the Federal University of Santa Maria (UFSM) for a specific analysis, a step that serves as the basis for the development of the PhD study in Communication.

Keywords: Communication policy; Federal higher education institutions; Federal University of Santa Maria; Exploratory research

RESUMEN:

Creemos que es importante investigar las prácticas de comunicación y entender la comunicación como estratégica en el contexto de las universidades, consideradas aquí como organizaciones formales y complejas. Nuestro foco de estudio son las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (IFES) brasileñas. Buscamos comprender cómo se estructuran y desarrollan los procesos de comunicación, a partir de la implementación de su Política de Comunicación (PC), considerada aquí como estratégica para el desarrollo de una comunicación organizacional integrada, pública y estratégica. Nuestro objetivo en este artículo es presentar cuáles IFES tienen una PC aprobada, así como analizar estas PC y el sitio web de las instituciones mapeadas, además de las razones que llevaron a la elección de la Universidad Federal de Santa María (UFSM) para un análisis específico, etapa que sirve de base para el desarrollo de un estudio de doctorado en Comunicación.

Palabras clave: política de comunicación; instituciones federales de enseñanza superior; Universidad Federal de Santa María; investigación exploratoria.

INTRODUÇÃO

A comunicação é parte intrínseca às organizações, já que elas são formadas por pessoas que se comunicam entre si. As organizações, por sua vez, mantêm-se integradas através da comunicação. As universidades, sejam públicas ou privadas, são entendidas como organizações formais e complexas, logo, é importante entender, estudar e pesquisar as práticas comunicacionais desses ambientes, de forma a perceber a comunicação, mais do que nunca, como estratégica.

Nosso foco de estudo são as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras. Assim, buscamos compreender como os processos de comunicação estão estruturados e são desenvolvidos a partir da implementação de sua Política de Comunicação (PC), aqui considerada como essencial para o desenvolvimento de uma comunicação organizacional integrada, pública e estratégica. Segundo Bueno (2009), a política trata-se de um conjunto de valores, objetivos, diretrizes, normas e estruturas que orientam as ações de comunicação, a fim de promover o relacionamento da organização com os diferentes públicos. Ela se constitui em um compromisso que a organização assume de melhor se relacionar com seus públicos.

Vivemos em um momento de convergência tecnológica, em que é necessário fazer uso de todas as mídias sociais para divulgar ações e gerar visibilidade para as organizações. O desafio da área, nesse cenário, é criar diretrizes e normas para orientar as ações de comunicação voltadas para os públicos diversos da universidade. Como fazer a gestão dessa comunicação, se não através da implementação de uma Política de Comunicação? Através dela, sugerem-se padrões, fluxos e processos que podem ser adotados e colocados em prática por toda a comunidade universitária, seja pelo indivíduo de forma isolada, enquanto aluno ou servidor, seja pelo núcleo ou setor em que ele atua. Evitamos a adoção de estratégias comunicacionais desconstruídas e o retrabalho, a serem evitados em tempos

de falta de servidores da área e de recursos para a contratação de serviços terceirizados.

Nesse sentido, compreendemos que a aprovação e, principalmente, a implementação de uma PC é essencial para o desenvolvimento de uma comunicação organizacional integrada, pública e estratégica, em uma IFES. E, com foco nisso, desenvolvemos nosso estudo de Doutorado em Comunicação no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFSM, cujo objetivo geral é propor um modelo operacional de implementação de uma PC organizacional integrada, pública e estratégica em uma IFES. Como objetivos específicos propomos verificar quais IFES possuem PC aprovada; analisar a PC e o site das IFES mapeadas; descrever o processo de construção da PC na UFSM (implantação, implementação e avaliação); e apresentar as estratégias e os desafios na implementação da PC na UFSM a partir das análises realizadas e da escuta das percepções dos atores envolvidos.

Este artigo é um recorte do estudo, em que respondemos ao primeiro e ao segundo objetivos específicos (quais IFES possuem PC aprovada, bem como analisar estas PCs e os sites das Instituições mapeadas). Além disso, apresentaremos os motivos que levaram à escolha da UFSM para uma análise específica, etapa que serve de base para o desenvolvimento do estudo de Doutorado em Comunicação.

Caracteriza-se como um estudo qualitativo e tem como abordagem o método indutivo, o qual parte de um fenômeno particular para algumas generalizações possíveis: “de acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade” (Gil, 2008, p. 10). Caracteriza-se também por ser uma pesquisa exploratória. Nossa ideia é, corroborando Gil (1995; 2008), a de proporcionar uma visão geral sobre o fato estudado, formular um problema mais preciso e hipóteses pesquisáveis, a partir da aproximação que buscamos com todas as IFES, a fim de verificar se possuem ou não uma PC aprovada.

O método de pesquisa é a pesquisa-ação, em que o pesquisador se insere no ambiente de ocorrência do fenômeno, interage com a situação investigada e possibilita que o investigado participe do processo de realização da pesquisa e, dessa forma, os resultados possam ser revertidos em benefício do grupo estudado (PERUZZO, 2008). A pesquisadora está, de fato, inserida no grupo/ambiente pesquisado de forma específica (UFSM), participando de atividades e vivenciando o dia a dia das atividades de comunicação desta Universidade. Diferentemente da mera observação, ela interage como membro do grupo, já que atua como RP nesta instituição desde 2019, e, mais do que isso, assumiu importante espaço no Comitê da Política de Comunicação, enquanto membro representante da gestão da UFSM (atuação na Assessoria de Comunicação do Gabinete do Reitor).

Para o cumprimento dos objetivos, fez-se necessária, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre o tema abordado, ou seja, comunicação organizacional integrada, pública e estratégica; estratégias de comunicação, bem como políticas de comunicação das universidades. Aqui, a pesquisa bibliográfica é uma forma de embasar o estudo a ser desenvolvido, trazendo a teoria sobre o tema e justificando a originalidade da pesquisa. Como mostra Stumpf (2008), esse processo é necessário para estabelecer as bases em que vamos avançar, sendo importante conhecer o que já existe, o que foi estudado, e revisar a literatura, de forma a evitar desperdício de esforços. Essa etapa foi desenvolvida e apresentada ao longo dos capítulos um e dois.

Após esta etapa, foi necessário o envio de um questionário (através de e-mail) para todas as Instituições Federais de Ensino Superior, a fim de verificar quais possuem PCs aprovadas. A busca no site das instituições foi complementar, a fim de finalizar essa etapa com uma visão geral sobre todas as IFES brasileiras.

Feitas as pesquisas exploratória e bibliográfica e identificadas as nove instituições que possuem uma PC aprovada, adotamos a pesquisa documental para analisar as PCs e os sites das instituições mapeadas,

dentre elas, a UFSM. Como apresenta Moreira (2008), a análise documental compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim, junto com outras técnicas, como entrevistas e questionários, como é o caso desta pesquisa. Duarte (2008, p. 230) mostra que esta “é uma importante fonte de dados que pode assumir várias formas, como cartas, memorandos, agendas, atas de reunião, relatórios de eventos, documentos administrativos, estudos formais, recortes de jornais, artigos públicos na mídia”. Este estudo assume prioritariamente a forma de Política de Comunicação aprovada pelos Conselhos Superiores da Instituição, ou seja, os nove documentos analisados.

Feito isso, selecionamos uma das instituições para um estudo específico (através de critérios descritos adiante), a Universidade Federal de Santa Maria. Apresentaremos aqui, portanto, a pesquisa exploratória realizada nestas Instituições e os motivos que levaram à escolha da UFSM para uma análise específica.

DESENVOLVIMENTO

A PESQUISA EXPLORATÓRIA

Verificamos que existem, atualmente, (outubro de 2024), 3110 Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas no site do Ministério da Educação. Destas, 157 são públicas federais, sendo que 69 delas são caracterizadas como universidades. Refinamos a busca através desses termos, pois procuramos analisar IES caracterizadas da mesma maneira que a universidade em que atuamos como Relações Públicas, a UFSM.

Ainda em 2019, pesquisamos sobre as instituições (na época eram 63) a fim de verificar se possuíam políticas de comunicação aprovadas. Procuramos nos sites institucionais e, quando a PC não foi encontrada, enviamos um questionário por e-mail para todas as IFES.

Em 2022, refizemos a pesquisa (com as 68 instituições da época). Enviamos o mesmo questionário por e-mail para todas as instituições que em 2019 não tinham PC, bem como para as novas universidades. Aguardamos o retorno e pesquisamos nos sites institucionais. Em 2024, uma nova pesquisa apontou 69 instituições, ou seja, uma instituição a mais. O mesmo procedimento relatado acima foi adotado com esta universidade.

Assim, até o novo fechamento desta análise (outubro de 2024), verificamos que, entre respostas positivas ou conteúdos encontrados no site, nove instituições possuem uma política de comunicação aprovada em formato de resolução pelos Conselhos Superiores da Universidade, cujo documento final foi disponibilizado por e-mail ou no site. Tendo como parâmetro esses princípios, consideramos essas nove instituições para fins de análise inicial e, assim, respondemos ao nosso primeiro objetivo específico da pesquisa (verificar quais Instituições Federais de Ensino Superior possuem PC aprovada. São elas, por ordem de criação da PC:

Quadro 1 - Instituições Federais de Ensino Superior que possuem Política de Comunicação

	Universidade	Criação da IFES	Criação da PC
1	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	23/10/2000	26/10/2016
2	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	20/08/1969	07/04/2017
3	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	25/06/1958	14/11/2017
4	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	07/10/2005	24/11/2017
5	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	28/08/1926	19/12/2017
6	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	14/12/1960	16/04/2018
7	Universidade Federal de Goiás (UFG)	14/12/1960	31/05/2019

	Universidade	Criação da IFES	Criação da PC
8	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	1962	30/12/2020
9	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	15/05/1968	28/07/2021

Fonte: elaboração da autora (2024).

Vale destacar, inicialmente, que a aprovação de todas as PCs é muito recente (2016 em diante) e que a maioria dessas instituições foi criada na década de 60. Isso demonstra que a discussão sobre o tema é bastante incipiente, o que justifica, também, o desenvolvimento deste estudo. Duas instituições que afirmaram ter PC não foram consideradas, pois o documento não passou pela aprovação dos Conselhos Superiores da Universidade (UFSC e UFU). Outra instituição não disponibilizou o documento final, apenas uma versão da PC (UNIFAP). O mesmo aconteceu com a UFCA, cuja proposta de PC cita sua aprovação, mas a PC final não foi encontrada.

Algumas instituições retornaram que não possuem uma PC aprovada, mas diretrizes, manuais, instruções normativas ou outros documentos orientadores das atividades de comunicação, o que foi desconsiderado nesta pesquisa. Além disso, 24 instituições demonstraram o desejo de aprovar uma PC ou, até mesmo, afirmaram que a discussão está em curso, ou seja, o equivalente a 35% delas, o que demonstra que este é um caminho a ser adotado pelas Instituições Federais de Ensino Superior.

No caso de duas universidades, encontramos a PC do Hospital Universitário destas instituições (UFMA e UFSCar), no entanto, os documentos não foram considerados. Outras duas instituições foram criadas recentemente, a partir de antecessoras que já tinham sua PC aprovada. É o caso da UFNT, que foi desmembrada da UFT, e da UFCat, desmembrada da UFG. Assim, por se tratarem das mesmas PCs, UFNT e UFCat também foram descartadas.

Isto posto, é válido ressaltar que um estudo realizado pela Comissão Temática de Política de Comunicação do Colégio de Gestores de Comunicação - COGECOM, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, trouxe mais detalhes sobre as IFES e suas políticas de comunicação. A pesquisa foi realizada em 2018, mas não foi publicada. Tivemos acesso a ela através da resposta de um dos gestores de comunicação de uma das universidades, que nos enviou o trabalho, sobre o qual comentamos a seguir.

O estudo apresentou sete instituições que possuem políticas de comunicação. Cinco delas já foram citadas aqui: UFCA, UTFPR, UFG, Unifap e UFU. As outras duas referem-se à UFRR e à UFSB. No entanto, a UFRR aprovou (material não é datado) um manual de comunicação. A UFSB aprovou, em 2016, uma Instrução Normativa de Comunicação Social. Por não se referirem especificamente a PCs, estas universidades não foram consideradas.

Por fim, realizamos uma busca mais recente no site do COGECOM, que apresentou dez instituições como possuidoras de PCs: FURG, UFCA, UFG, UFMS, UFRN, UFSC, UFSM, UFT, UTFPR e UFV. Como já dito acima, UFSC e UFCA não foram consideradas, mas, em compensação, a UFS foi inserida na análise, cuja política é bem recente e, portanto, acreditamos que seja esse o motivo de não constar no site do COGECOM.

AS IFES E SUAS POLÍTICAS DE COMUNICAÇÃO

Adotamos Bueno (2009) como base dos nossos estudos sobre Política de Comunicação. O autor cita uma série de etapas necessariamente articuladas que devem ser seguidas para a criação de uma PC. A partir destas etapas, desenvolvemos o que consideramos ser o modelo de Bueno para a aprovação/implantação de uma PC:

Figura 1 - Modelo para implantação de uma PC



Fonte: baseada em Bueno (2009).

A partir da pesquisa documental, examinamos a PC das nove IFES selecionadas a fim de verificar se elas apresentam os termos abordados por Bueno (2009) a respeito de como se caracteriza uma política de comunicação. Também buscamos mais informações na página institucional de cada uma delas para verificar se as PCs são disponibilizadas ao público. Nosso intuito, aqui, foi responder ao segundo objetivo específico da pesquisa (analisar a PC e os sites das IFES mapeadas). A partir disso, produzimos o quadro abaixo com as análises de cada IFES, que segue:

Quadro 2 - Análise da PC à luz do roteiro básico de uma PC proposto por Bueno (2009)

Roteiro básico de uma política (BUENO, 2009)		UFT	FURG	UFRN	UTFPR	UFV	UFMS	UFG	UFMS	UFS
1	Fixar conceitos, objetivos, valores e princípios que devem estar absolutamente claros e expressar fielmente a cultura da organização.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	Entender o conceito de comunicação como mais amplo possível e assumir sua condição estratégica.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	Listar os públicos da organização, conhecendo-os com profundidade e entendendo o nível de interação e a importância de cada um deles para a organização.	X	X	X		X		X	X	X
4	Diagnóstico da situação atual da comunicação interna e externa da organização, a fim de verificar a eficácia dos canais de relacionamento que possam existir, apresentar as lacunas de comunicação e, com isso, definir ações de curto, médio e longo prazo, no posterior plano de comunicação.									

Roteiro básico de uma política (BUENO, 2009)		UFT	FURG	UFRN	UTFPR	UFV	UFMS	UFG	UFMS	UFS
5	Elaboração do documento-síntese que vai consolidar informações, conceitos, valores, diretrizes gerais e específicas, indicando instâncias administrativas que devem zelar pela implementação da política, pelo controle e pela sua atualização.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6	Divulgação e internalização da política de comunicação.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7	A política pode originar documentos adicionais (planos, manuais etc.). Por exemplo, manual de assessoria de imprensa, manual de marca, orientações sobre eventos, entre outros.	x			x		x	x	x	
8	Avaliação constante e realinhamento em função do tempo, das mudanças ocorridas na organização, no mercado ou no universo da comunicação.									

Fonte: baseada no modelo de Bueno (2009).

Após essa análise inicial do documento da PC, procuramos também informações no portal institucional de cada IFES para: 1) verificar se a PC era facilmente encontrada, ou seja, se estava disponível a partir da capa do site em até cinco cliques de busca ou via pesquisa no

Google; 2) verificar se algum resultado a respeito da internalização da PC era apresentado; 3) analisar se a instituição apresenta formas de avaliação da PC; 4) verificar a equipe responsável pela comunicação da instituição; 5) verificar se aparecem indícios de uma gestão compartilhada do processo de implementação da PC. O resumo dessa análise é apresentado no quadro abaixo e, na sequência, mais detalhes sobre o conjunto de aspectos analisados em cada uma das IFES são descritos.

Quadro 3 - Análise complementar das IFES que possuem PC aprovada

	UFT	FURG	UFRN	UTFPR	UFV	UFMS	UFG	UFMS	UFS
É fácil de encontrar no site.		X		X		X		X	
Apresenta resultados sobre internalização.									
Trata sobre formas de avaliação.									
Apresenta equipe de comunicação e contatos.						X	X	X	X
Apresenta gestão compartilhada do processo.	X		X			X	X		

Fonte: os autores (2024).

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Identificar o espaço da comunicação dentro da página da UFT não foi simples. Localiza-se em Documentos, onde também se encontram várias pastas. Uma delas é a “Diretoria de Comunicação”. Dentro dela, visualizamos as diretrizes de Comunicação e, só então, a PC. Nesse caso, podemos dizer que está no site, mas não é de fácil acesso.

Nem no documento, nem no site fala-se em diagnóstico da comunicação para desenvolvimento da política, muito menos em como sua implantação será avaliada ou refeita. Mas, no que diz respeito à criação de documentos adicionais, verificamos que a UFT possui um guia de redação e formatação de documentos oficiais; que apresenta, no site, informações sobre a identidade visual da instituição (fontes, símbolos, templates e wallpapers); e que possui um espaço de Tutoriais, Guias e Manuais. O site contém, ainda, um Guia de Relacionamento com a Mídia; um Guia de Uso de Redes Sociais Institucionais; um Manual de Acesso e Gestão de Documentos no Sistema UFT Docs; um Manual de Identidade Visual e Uso da Imagem da UFT; e um Videotutorial: Cadastramento de eventos no Sistema Agenda UFT. Apresenta também Diretrizes para a Rádio UFT FM.

Não foram encontrados dados sobre a equipe de comunicação da instituição ou quem pode estar à frente da PC atualmente. Apenas, no próprio documento da PC, são apresentados os responsáveis pela criação da política. É interessante verificar, no documento, que diversos públicos são citados e, junto a isso, suas competências e responsabilidades no processo de implantação da PC. Segundo o documento, a gestão da comunicação é compartilhada por um Conselho de Comunicação (de caráter consultivo e propositivo) e pela Diretoria de Comunicação (com atribuições deliberativas e executivas), que é subordinada à Reitoria e aos Conselhos Superiores da Universidade. O documento prevê corresponsabilidade entre gestores, agentes de comunicação e demais integrantes da comunidade universitária na gestão da PC.

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

O espaço da comunicação e da PC é facilmente encontrado na página da FURG. A PC prevê o desenvolvimento de manuais de redação, manual de procedimentos com a mídia, manual de procedimentos nas redes sociais, manual de cerimonial e protocolo, entre outros.

No entanto, até o momento, encontramos apenas um Manual de Identidade Visual, disponibilizado na página da instituição.

A PC prevê, também, a avaliação dos processos de comunicação, mas não da PC em si; nem no documento, nem no site. Outra particularidade é a definição da responsabilidade pela implantação e desenvolvimento da PC ser exclusivamente da Secretaria de Comunicação da Universidade. Não envolve a gestão da instituição, nem coloca a comunidade interna no compromisso de tomar conhecimento e atuar na implementação da PC. Também não encontramos a equipe responsável pela comunicação da universidade ou pela construção da PC.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O espaço da comunicação não é facilmente encontrado na página da UFRN e, quando visualizado, remete ao contato do gestor de comunicação ou ao espaço de imprensa, que disponibiliza notícias, vídeos, eventos, entre outros conteúdos. Porém, não se encontra o documento da PC. O único material encontrado que se relaciona a isso é o manual de identidade visual da instituição.

O documento da PC somente é localizado no *Google* e faz menção à necessidade de criação de um Plano de Comunicação no prazo de 12 meses após a aprovação da PC. Ou seja, até novembro de 2018, o plano deveria ser disponibilizado; no entanto, nem o Plano, nem a PC estão disponíveis na página da instituição. Nesse caso, entende-se que a PC não foi implementada de fato, e, assim, não tenha como ser avaliada. Em relação à gestão compartilhada, o documento cria um Conselho Gestor da PC, porém, no site, não encontramos nada sobre os gestores da PC, nem contatos gerais da equipe de comunicação. No *Google*, localizamos uma notícia que cita a criação do Conselho Gestor da PC, datada de 26/12/2017, após a aprovação da política nos Conselhos Superiores. A PC também atribui à gestão da Universidade

algumas responsabilidades em relação à aplicação da PC. Não obstante, como mencionado, nada disso é divulgado na página institucional.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

O espaço da Comunicação Social da UTFPR é facilmente encontrado, assim como a PC. Junto dela, há um manual de comunicação. Os contatos da equipe de comunicação, todavia, não são disponibilizados na página; há apenas alguns telefones, mas não é possível identificar quem é responsável pela comunicação da instituição, nem pela implementação da PC.

No documento da PC, somente constam os objetivos, valores, diretrizes e alguns conceitos. A PC não faz menção a quem vai colocar a política em prática, nem implica à gestão algum tipo de responsabilidade sobre esse processo. No site, também não encontramos essas informações, sendo possível aferir que a PC não está internalizada (ou seja, não é de conhecimento do público interno) e, possivelmente, não tenha sido colocada em prática.

Analisando o manual de comunicação, disponibilizado junto com a PC, vemos que este documento é mais detalhado. Ele apresenta a PC, traz orientações e informações sobre como solicitar serviços de comunicação dentro da instituição, além de descrever os produtos elaborados e os canais utilizados pela equipe de comunicação. Ao final, apresenta um guia para redação jornalística. Todavia, não cita os responsáveis pela comunicação e pela implementação da PC.

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

O espaço de comunicação da instituição é localizado facilmente na página da UFV. No entanto, não é nesse espaço que está disponibilizada a PC. Ela é encontrada por meio do *Google*, na página da Diretoria

de Comunicação Institucional, a qual apresenta os serviços da Diretoria e a série de manuais previstos na PC. Porém, nenhum manual está, de fato, disponível nesse espaço.

Sobre os contatos das equipes de comunicação, são disponibilizados somente e-mails e não são mencionados nomes. A PC, em si, prevê a criação de diferentes manuais, como mencionado acima (Divulgação Institucional, Identidade Visual, Atendimento aos Públicos, Manual de Cerimonial, Gestão de Mídias Institucionais Digitais e Redação Oficial), bem como sua revisão e atualização. Além disso, prevê a revisão semestral, a execução e a avaliação do Plano de Comunicação Institucional da Universidade.

Contudo, pela falta de visibilidade e pela inexistência dos manuais (encontramos somente o manual de cerimonial), entende-se que a PC não foi suficientemente difundida e colocada em prática. Muito menos está sendo avaliada semestralmente, como prevê o documento da PC, já que não há relatórios com dados abertos, por exemplo. Ela também não destaca as responsabilidades da gestão da instituição no seu processo de implementação, relegando somente à equipe de comunicação esse papel.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

O espaço da área de comunicação é facilmente encontrado na página da UFSM. Nesse site, encontramos a PC da Universidade, bem como diversos guias. Entre eles, o Guia de Políticas Editoriais, para embasar o trabalho desenvolvido pela coordenadoria de comunicação e os veículos de comunicação da UFSM (TV, Rádio, Agência de Notícias e Unidade de Comunicação Integrada). Além desse guia, o site apresenta o Guia Identidade Visual, o Guia Sítios, o Guia Eventos, o Guia Mídias Sociais e ainda remete à Análise de Visibilidade Midiática e para todas as redes sociais da instituição (LinkedIn, Facebook, Instagram, Twitter e YouTube).

Através do Menu, temos acesso também aos setores e Unidades de Comunicação da UFSM, junto com uma descrição do setor e profissionais responsáveis por eles. Por fim, estão disponíveis também o Plano Geral de Comunicação 2022, Normas de Documentação Oficial e o Guia de Orientações Editoriais para Período Eleitoral.

A PC prevê a criação de um Comitê, disponível no site da PC e que possui a seguinte constituição: Representante da Unidade de Comunicação Integrada, Representantes das Unidades de Produção Pedagógica, Representantes de Unidade de Produção e Veiculação de Conteúdo (coordenador geral, TV *Campus*, Centro de Tecnologia da Educação, Agência de Notícias), Representantes das Unidades de Assessoramento Institucional de Gestão (Administração Central, Unidades Acadêmicas e *Multicampi*), Representação discente (em definição, no momento da consulta ao site) e Representantes de áreas convergentes (Tecnologia da Informação).

A PC prevê a realização de um Planejamento Estratégico, o qual é encontrado no site com o nome de Plano Geral de Comunicação 2022. Além disso, prevê programas, planos, projetos desenvolvidos nas unidades, bem como modelos, guias e fluxos das atividades rotineiras de comunicação da UFSM. Nesse sentido, localizamos, na página, todo o histórico de diversos GTs criados na instituição (GT Migração AM; GT Produção Audiovisual; GT Tecnologias de Comunicação; GT Eventos Sustentáveis e Acessíveis (encerrado); GT Mídias Sociais (encerrado); GT Identidade Visual (encerrado); e GT Políticas Editoriais (encerrado). Os GTs encerrados deram origem a um guia, que pode ser acessado através desta mesma página).

A PC considera toda a comunidade responsável pela execução da política e atribui à instituição e aos seus gestores o compromisso de profissionalizar a área e as atividades de comunicação. Sugere também ampla divulgação da PC. Percebemos que ela está no site, mas não se

sabe, pelo documento, se foi internalizada e assumida como compromisso pela gestão da Universidade.

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Na página geral da universidade, facilmente encontramos as notícias, o jornal, a TV, rádio e as redes sociais da UFG. No espaço dos documentos, localizamos o manual do uso de marca. No entanto, a área de comunicação não é encontrada, nem a PC. Pelo *Google*, visualizamos uma página específica que remete ao documento em si, bem como a documentos adicionais.

Na PC, não são citados esses documentos, mas algumas diretrizes sobre os veículos de comunicação, a identidade visual, os eventos, o portal, sites e redes sociais da UFG. No site, aparecem o Manual de Cerimonial, o Manual da Marca UFG, o Manual de Redação e o Manual de Redes Sociais, além de algumas normativas que regulamentam as atividades de comunicação na UFG, como as Normas de Uso dos Murais Institucionais, as Normativas Cerimonial de Eventos Protocolares e as Normativas Site Institucional.

O site também apresenta materiais de apoio (Slides padronizados, Placas de identificação para mural institucional UFG e Capas para notícias de sites UFG) e o conteúdo de duas capacitações internas, realizadas em 2018 (Capacitação em Comunicação Interna e Capacitação em atendimento ao público). Esse espaço conta, também, o histórico de criação da PC e propõe-se a ser o espaço de diálogo com a comunidade, como aparece na página: o site constitui meio de interação com os públicos interessados, que aqui podem se manifestar para elogios, dúvidas, sugestões e críticas. A participação de todos é muito bem-vinda!

O processo de criação da PC da UFG parece ser bem completo, já que o site cita a realização de pesquisa de campo com mais de 1200 pessoas, cujos resultados estão disponíveis no site. A pesquisa de campo foi dividida em três pesquisas internas junto à comunidade

universitária da UFG para obter um diagnóstico que embasasse a política de comunicação, sendo elas: “A comunicação na visão dos gestores da UFG”; “A comunicação: estrutura, integração e opinião”; “Produtos e serviços de comunicação da UFG”.

O site da UFG cita também o desenvolvimento de 11 eventos com os temas centrais da política, mais de 50 reuniões da comissão, três edições do Seminário de Comunicação Pública e Cidadania (2015, 2016 e 2017), que promoveram diálogos e debates com profissionais da área, além de consulta pública realizada. De acordo com o site: “o trabalho tem a característica de construção conjunta por envolver a comunidade universitária, por meio de consultas públicas, reuniões com os conselhos diretores das unidades acadêmicas, conselhos gestores das regionais, diretorias de órgãos, laboratórios e, por fim, com o Conselho Universitário (Consuni)”.

Além disso, parece ter recebido apoio da gestão da universidade, com destaque da importância do debate para a valorização da área da comunicação como estratégica: “essa demanda contou com total apoio da Administração Superior da Universidade (...). Os diálogos foram fundamentais para o entendimento desta área como estratégica e para o reconhecimento de que uma cultura de comunicação na UFG é responsabilidade de todos”.

O site apresenta o histórico do debate, realizado de 2007 a 2018, quando a PC foi aprovada, e a metodologia utilizada para desenvolver a PC. A PC deposita na comunidade a responsabilidade pelo entendimento da importância da área de comunicação e da implementação da Política: “é imprescindível o entendimento por parte da comunidade universitária como um todo e por cada um de seus membros em particular, que comunicação é uma responsabilidade permanente de todos e de cada um em especial”. Aos profissionais da área, atribui a necessidade de comprometimento com todo o processo; à gestão da Universidade, o compromisso de respaldar as decisões e garantir condições administrativas para que isso seja colocado em prática.

Verificamos que a comissão responsável por elaborar a proposta de PC foi instituída por portaria, em 2016, e conta com servidores Técnico Administrativos da área de comunicação dos diversos *campi* da UFG; professores da área, TV, Rádio, Centro de Informação e Documentação Arquivística; Centro Integrado de Aprendizagem em Rede; Sistema de Bibliotecas; Centro Editorial e Gráfico; Centro de Recursos Computacionais; bem como Assessoria de Comunicação do Hospital das Clínicas e Ouvidoria da UFG.

O Conselho de Comunicação, responsável por elaborar diagnóstico, monitorar, avaliar e recomendar ações referentes à PC da Universidade, é nomeado pelo Reitor e composto por membros da Secretaria de Comunicação, Secretaria de Tecnologia e Informação, Faculdade de Informação e Comunicação, Rádio Universitária, Fundação RTVE, um(a) diretor(a) de unidade acadêmica, unidade acadêmica especial ou órgão, um(a) representante dos(as) servidores técnico-administrativos, um(a) representante dos(as) estudantes e um(a) representante dos(as) docentes, todos indicados pelo Consuni.

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

O espaço da comunicação social é facilmente encontrado na página da UFMS. Apresenta o contato dos responsáveis e os links para os principais produtos de comunicação, dentre eles notícias, revista, rádio, TV e redes sociais. No link Documentos, são encontrados o Manual de Identidade Visual, o Guia de Mídias Sociais (aprovado em Resolução pelo Conselho Diretor da Universidade), o Plano Anual de Comunicação (que nada mais é do que um calendário com algumas atividades a serem desenvolvidas, com os respectivos setores responsáveis e o mês de realização) e a Política de Comunicação. Apesar de divulgada no site não aparece nada sobre a internalização da PC aprovada, ou seja, não fica definido, de fato, se ela está sendo utilizada pela instituição ou se o público interno sabe que ela existe. Além disso, não

consta informação sobre a forma como a PC foi construída, bem como o diagnóstico da situação da comunicação.

A PC cita a criação dos seguintes documentos adicionais: Manual de Divulgação Institucional, Manual de Atendimento aos Públicos, Manual de Identidade Visual e o Guia de Mídias Sociais. Não obstante, no site foram encontrados apenas os últimos dois. Além disso, somente pela pesquisa na página, não fica evidente se estão sendo colocados em prática, de fato. Nem a PC, nem a página fazem menção ao processo de avaliação da PC.

A PC descreve as responsabilidades de gestores de Unidades da UFMS, mas não inclui a gestão da instituição no compromisso. Ela cita a criação de um Comitê de Governança Institucional, mas não lista os integrantes desse comitê (nem na PC, nem no site).

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

O espaço de comunicação é facilmente encontrado na página da UFS, bem como os responsáveis pelos diferentes produtos e serviços da área, juntamente com e-mails e telefones. No entanto, a PC não está disponível neste espaço. Ela foi localizada através de notícias no *Google*, que remetem a um site do Comitê de Comunicação e Transparência ligado ao Grupo Institucional de Governança da Universidade Federal de Sergipe e criado para conduzir a execução da Política de Comunicação e Transparência.

Nesta página, é possível encontrar, além da PC, a relação de servidores que fazem parte do Comitê (ligados às áreas de comunicação, à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e à Lei de Acesso à Informação, Tecnologia da Informação e Curso de Comunicação). Também estão disponíveis as atas das reuniões (datadas de 09 de março a 07 de outubro de 2020). Analisando rapidamente todas elas, verificamos que são bem enxutas e não apresentam o diagnóstico da

situação da comunicação na Universidade. Em uma delas, é possível verificar a preocupação com a divulgação da PC aprovada, quando a presidente afirma que «a Política de Comunicação e Transparência foi aprovada em todas as 11 instâncias da universidade e isso mostrou a necessidade de divulgação para toda a comunidade acadêmica».

Estão disponíveis, ainda, duas notícias sobre a aprovação da PC na universidade e algumas portarias e documentos. Estes instituem o Comitê de Comunicação e Transparência, designam seus membros e aprovam a Política de Comunicação e Transparência. No que diz respeito a documentos adicionais, não são citados na PC e não são encontrados no site, com exceção de informações sobre a identidade visual da UFS.

Ao final da PC, o documento responsabiliza a gestão por profissionalizar e capacitar a área de comunicação, bem como por integrar a estrutura administrativa às atividades didático-pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, não estabelece o compromisso da gestão com a PC em si.

A DEFINIÇÃO DA UFSM PARA A PESQUISA-AÇÃO

Analisando de maneira geral as Políticas de Comunicação à luz do modelo de Bueno (2009), verificamos que as instituições elaboram um documento-síntese que consolida as informações – esse foi um dos critérios de seleção das nove instituições. Todas as instituições fixam conceitos, objetivos, valores e princípios em sua PC, bem como entendem e apresentam o conceito de comunicação como o mais amplo possível, assumindo sua condição estratégica no próprio documento da PC. Somente duas delas (UTFPR e UFSM) não listam os públicos da organização na PC. A busca realizada no site dessas instituições também não apresentou essa informação. Somente uma delas (UFRN) não tem sua PC divulgada na página da instituição. Já a internalização, ou seja, a assimilação da PC pelo público interno não é possível de se

mensurar somente com estas análises desenvolvidas até aqui, já que nenhuma das instituições apresenta dados sobre isso (nem na PC, nem no site). Em relação a documentos adicionais (planos, manuais etc.) originados da PC, apenas metade delas menciona documentos na PC e apresenta alguns deles no site.

O que chamou mais atenção foi que nenhuma das IFES apresenta, na PC, o diagnóstico da situação atual da comunicação interna e externa da organização. Somente a UFG faz isso, mas em página específica sobre a aprovação da PC na instituição. Lá são apresentados diversos documentos e atas que abordam o tema e que serviram de base para a construção da PC. Da mesma maneira, nenhuma delas fala sobre como vai avaliar e realinhar sua PC em função do tempo, das mudanças ocorridas na organização, no mercado ou no universo da comunicação. Algumas mencionam a importância de se avaliar a PC ou os responsáveis por isso, como é o caso da UFSM, mas não apresentam como isso será feito e não sabemos se, de fato, isso passou a ser uma preocupação depois de aprovada a PC.

Assim, a partir do primeiro quadro, em que analisamos o documento da PC à luz do roteiro básico de uma PC, proposto por Bueno (2009), verificamos que as PC mais completas e que mereceriam um olhar mais apurado foram as das seguintes instituições: UFT, UFSM, UFG, UFMS e UFS. No entanto, a partir do segundo quadro, em que desenvolvemos uma análise complementar das IFES, a partir do site das instituições, reduzimos o *corpus* de análise para os documentos da UFSM e da UFG.

Entre as questões analisadas e que chamaram a atenção, observamos a facilidade de encontrar a PC no site da instituição, verificamos se o processo de gestão da PC é compartilhado pela gestão da organização e se as equipes de trabalho são apresentadas no site. A análise demonstrou que as instituições dividem-se em todos esses aspectos. Já no que se refere a apresentar formas de avaliação e resultados sobre a internalização da PC junto ao público da instituição (principalmente público interno), nenhuma delas apresenta detalhes.

Entendendo a importância de uma gestão compartilhada do processo de construção da PC, investigamos mais atentamente duas das quatro IFES que o fazem: UFSM (onde atuamos como RP) e UFG (que seguiu os passos da UFSM na implantação de sua PC). Ambas são muito parecidas, possivelmente pela proximidade dos responsáveis pela construção da PC (questão verificada durante as entrevistas).

Compreendemos que analisar somente o documento da PC e a página de cada instituição não é suficiente para verificar como se deu o processo de aprovação da PC, muito menos para compreender se foi colocada em prática ou não. Por nossa proximidade e atuação na UFSM, optamos por escolher esta instituição como *case* de estudo desta tese.

Pela atuação da pesquisadora como RP nesta instituição, podemos adiantar que a avaliação é preocupação nesta Universidade, assim como o diagnóstico, que foi desenvolvido apesar de não constar no documento em si. E, de maneira geral, podemos dizer que a PC está sendo implementada e que, em certa medida, está sendo internalizada pelo público interno da instituição. Entendemos, assim, que a PC é fundamental para o desenvolvimento de uma comunicação organizacional integrada, pública e estratégica na Universidade Federal de Santa Maria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de considerar a aprovação e a implementação de uma PC como essencial e necessária para o desenvolvimento de uma comunicação organizacional integrada, pública e estratégica em uma IFES, ainda são poucas as instituições que possuem uma PC aprovada. Das 68 instituições, apenas nove possuem uma política de comunicação aprovada em formato de resolução pelos Conselhos Superiores da Universidade e cujo documento final foi disponibilizado por e-mail ou no site. Além disso, a aprovação de todas as PCs é muito recente

(2016 em diante), sendo que a maioria dessas instituições foi criada na década de 60.

A partir da análise das PCs com base no modelo de Bueno (2009), verificamos que as PC mais completas e que mereceriam um olhar mais apurado foram as das seguintes instituições: UFT, UFSM, UFG, UFMS e UFS. No entanto, a partir de um segundo olhar, mais refinado, em que desenvolvemos uma análise complementar das IFES a partir do site institucional, reduzimos o *corpus* de análise para a UFSM e a UFG. Por uma questão de proximidade, optamos pela análise da UFSM.

O próximo passo é, portanto, descrever o processo de construção da PC na UFSM (implantação, implementação e avaliação) e apresentar as estratégias e demais desafios na implementação da PC na UFSM para, mais adiante, propor um modelo operacional de implementação de uma PC organizacional integrada, pública e estratégica em uma IFES, que sirva de exemplo para outras instituições.

Analisar a construção da PC da UFSM com mais detalhamento, observar as estratégias para sua implementação e problematizar sobre os desafios ainda presentes no processo para o desenvolvimento de uma comunicação organizacional integrada, pública e estratégica da Universidade certamente trará contribuições importantes para sanar desafios que se apresentam para a implementação de uma PC em outras Instituições Federais de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação Empresarial: Teoria e Pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2003.

_____. **Comunicação Empresarial no Brasil: Uma Leitura Crítica**. São Paulo: All Print Editora, 2005.

_____. **Comunicação Empresarial: políticas e estratégias**. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. Comunicação, iniciativa privada e interesse público. *In*: DUARTE, J. (Org.), **Comunicação pública: Estado, mercado, sociedade e interesse público** (pp. 134-154). São Paulo: Atlas, 2012.

_____. A construção de uma Política de Comunicação como legitimação da comunicação pública no Brasil. **REVISTA COMUNICAÇÃO MUDIÁTICA (ONLINE)**, v. 9, p. 11-24, 2014.

_____. **Política De Comunicação: Só Poucas Organizações Podem Ter**. Artigo de 2015. Disponível em <<https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/politica-de-comunicacao-s-poucas-organizaes-podem-ter/>>. Acessado em 20 de setembro de 2022.

_____. **Comunicação pública**. 2007. Disponível em: <<http://www.jforni.jor.br/forni/files/Comp%C3%BABlicaJDuartevf.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. **A Política de Comunicação como instrumento estratégico de gestão para o Parlamento Brasileiro**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados, v. 14, p. 95-109, 2021.

DUARTE, Marcia Yukiko Matsuchi. Estudo de Caso. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

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

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Gabriela Silva Meneses de. **Relatório Final: Políticas de Comunicação nas IFES**. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior: Brasília, 2018.

Política de Comunicação da UFSM. Disponível em <<https://www.ufsm.br/comunicacao/politica-de-comunicacao-da-ufsm/>>. Acessado em 29 de outubro de 2024.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Observação participante e pesquisa-ação. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008.

Portal do Ministério da Educação. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acessado em 29 de outubro de 2024.

STUMPF, Ida Regina C. Pesquisa Bibliográfica. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008.

Capítulo 9

**ATIVIDADES-MEIO:
O LUGAR DOS SERVIDORES TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NA
HISTÓRIA E NA MEMÓRIA INSTITUCIONAL**

*Support activities: the role of technical-administrative servants
in education in history and institutional memory*

*Actividades de apoyo: el lugar de los servidores técnico- administrativos
en la educación en la historia y la memoria Institucional*

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-337-0.9

Fabiana Barbosa Fialho (UFV)

RESUMO:

As atividades-meio são fundamentais para o funcionamento eficiente e eficaz das Universidades e Institutos Federais, permitindo que as atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão) sejam realizadas com qualidade. Nesses processos, são incluídas funções administrativas, de infraestrutura, suporte técnico e outros serviços indispensáveis. Este estudo abordou a invisibilidade dos servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs), em detrimento das produções acadêmicas e científicas desenvolvidas na Universidade pelo corpo docente. A pesquisa bibliográfica e a análise documental focaram nos registros que narraram a história oficial da Universidade Federal de Viçosa (UFV), desde sua fundação até os dias atuais, revelando a falta de reconhecimento e registro das contribuições dos TAEs ao longo da história institucional, intercalando a versão preservada oficialmente pelo grupo detentor do poder universitário com a realidade sobre uma categoria intermediária e de base responsável pelas atividades-meio. O objetivo do estudo foi compreender as atividades dos TAEs nas instituições de ensino superior, com ênfase em suas contribuições, invisibilidades e desafios. Além disso, o trabalho problematiza a desvalorização histórica e contemporânea dessa categoria, analisando o impacto das estruturas de poder e propondo a construção de uma narrativa mais inclusiva e representativa dos TAEs na história. Para conectar a problematização ao objeto de estudo, a discussão teórica apreendeu conceitos relacionados à gestão de pessoas e à política de valorização dos servidores, além de explorar conceitos relacionados à história, à memória e à identidade dos TAEs. Trata-se de um tema delicado, que provavelmente tocará em pontos sensíveis de alguns leitores. Contudo, destaca-se a importância de promover futuras pesquisas e ações que reconheçam e valorizem o papel fundamental desses profissionais na comunidade universitária e na administração pública.

Palavras-chave: servidores técnico-administrativos; universidade; gestão de pessoas; valorização.

ABSTRACT:

Support activities are fundamental for the efficient and effective operation of Federal Universities and Institutes, allowing the main activities (teaching, research, and extension) to be carried out with quality. These processes include administrative functions, infrastructure, technical support, and other essential services. This study addressed the invisibility of Technical-Administrative in Education (TAE) servants, to the detriment of academic and scientific productions developed at the University by teaching servants. The bibliographic research and document analysis focused on the records narrated the official history of the Federal University of Viçosa (UFV), from its foundation to the present day, revealing the lack of recognition and recording of the contributions of TAEs throughout institutional history, interspersing the version officially preserved by the group holding university power with the reality of an intermediate and base category responsible for support activities. The objective of the study was to understand the activities of TAEs in higher education institutions, with an emphasis on their contributions, invisibilities and challenges. Furthermore, the work problematizes the historical and contemporary devaluation of this category, analyzing the impact of power structures and proposing the construction of a more inclusive and representative narrative of TAEs in history. To connect the issue to the object of study, the theoretical discussion captured concepts related to people management, the policy of valuing employees, in addition to exploring concepts related to the history, memory, and identity of TAEs. This is a delicate topic, which will probably touch on sensitive points for some readers, but we emphasize the importance of promoting future research and actions that recognize and value the fundamental role of these professionals in the university community and public administration.

Keywords: technical-administrative servers; university; people management; appreciation.

RESUMEN:

Las actividades de apoyo son fundamentales para el funcionamiento eficiente y eficaz de las Universidades e Institutos Federales, permitiendo que las actividades principales (enseñanza, investigación y extensión) se realicen con calidad. En estos procesos se incluyen funciones administrativas, infraestructura, soporte técnico y otros servicios indispensables. Este estudio abordó la invisibilidad del personal Técnico-Administrativo en Educación (TAE), en detrimento de las producciones académicas y científicas desarrolladas en la Universidad por el cuerpo docente. La investigación bibliográfica y el análisis documental se centraron en los registros que narran la historia oficial de la Universidad Federal de Viçosa (UFV), desde su fundación hasta la actualidad, revelando la falta de reconocimiento y registro de las contribuciones de los TAEs a lo largo de la historia institucional, entrelazando la versión oficialmente preservada por el grupo que ostenta el poder universitario con la realidad de una categoría intermedia y fundamental responsable de las actividades de apoyo. El objetivo del estudio fue comprender las actividades de los TAE en las instituciones de educación superior, con énfasis en sus contribuciones, invisibilidades y desafíos. Además, el trabajo problematiza la devaluación histórica y contemporánea de esta categoría, analizando el impacto de las estructuras de poder y proponiendo la construcción de una narrativa más inclusiva y representativa de los TAE en la historia. Para conectar la problemática con el objeto de estudio, la discusión teórica aprehendió conceptos relacionados con la gestión de personas, la política de valorización del personal, además de explorar conceptos relacionados con la historia, la memoria y la identidad de los TAEs. Este es un tema delicado, que probablemente tocará puntos sensibles para algunos lectores, pero resaltamos la importancia de promover futuras investigaciones y acciones que reconozcan y valoren el papel fundamental de estos profesionales en la comunidad universitaria y en la administración pública.

Palabras clave: personal técnico-administrativo; universidad; gestión de personas; valorización.

INTRODUÇÃO

As atividades-meio são essenciais para assegurar o funcionamento eficiente e eficaz da universidade, criando condições para que as atividades-fim sejam realizadas com excelência. No contexto acadêmico, essas atividades englobam todas as funções que, embora não estejam diretamente relacionadas ao ensino, à pesquisa ou à extensão, são vitais para a operação da instituição. Entre elas, incluem-se aspectos administrativos, de infraestrutura, suporte técnico e outros serviços que garantem o pleno desempenho das atividades-fim. Reconhecendo a importância dos profissionais responsáveis por essas tarefas – que frequentemente permanecem invisíveis diante da valorização das produções acadêmicas e científicas – este estudo desafiador começou a ser desenvolvido.

Dialogar sobre um tema no qual se está inserido e delinear os distanciamentos necessários para um discurso que almeje certa imparcialidade é uma tarefa árdua, mas imprescindível no contexto atual. Esta pesquisa foi estruturada com base em problemáticas e hipóteses que abrangem múltiplas esferas: individual, coletiva, institucional e nacional⁹.

Essa abordagem multifacetada permitiu uma análise mais rica e abrangente, possibilitando a identificação de pontos sensíveis em diferentes níveis de complexidade e envolvimento. Reconhecemos, entretanto, a parcialidade inerente ao objeto de estudo, uma vez que estamos imersos nesta realidade, o que torna inviável uma postura completamente neutra. No entanto, o aporte bibliográfico que advoga pela imparcialidade mostrou-se fundamental para o compromisso de distanciamento entre pesquisador e objeto. Ser parte de uma universidade,

9 Assim sendo, essa pesquisa ergueu-se: no âmbito individual, visto que faço parte da carreira técnico-administrativa da UFV; no âmbito coletivo, porque neste lugar de fala, foi possível abranger e identificar anseios e expectativas de uma categoria invisibilizada historicamente; no âmbito institucional, pois a UFV abarca o objeto de estudo e análise; e, por fim, no âmbito nacional, uma vez que políticas nacionais na esfera pública educacional impactaram fortemente as instituições de ensino, especialmente nas federais, geridas pelo MEC.

permitiu perceber as omissões em sua história oficial no que diz respeito aos seus servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs), cujos silenciamentos integraram os processos histórico-institucionais.

O estudo visa aprofundar a compreensão das atividades técnico-administrativas em instituições de ensino superior, focando nas contribuições e desafios enfrentados pelos TAEs. Ao examinar a relevância das atividades-meio e de apoio para o funcionamento da universidade, o trabalho destaca o papel essencial desses profissionais nas atividades-fim, como ensino, pesquisa e extensão. Além de analisar a trajetória histórica dos TAEs, na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e em outras instituições federais, o estudo busca problematizar a falta de valorização e o silenciamento dessa categoria na academia, evidenciando como as estruturas de poder moldaram um cenário negligente. Por meio de uma análise abrangente e de um referencial teórico que inclui gestão de pessoas e políticas de valorização, o objetivo é contribuir para uma narrativa mais inclusiva e representativa na história das instituições de ensino superior.

Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa bibliográfica concentrou-se nos TAEs da UFV, analisando em quais momentos essa categoria foi mencionada nas divulgações oficiais da instituição, incluindo livros, boletins informativos e redes sociais. O intuito da pesquisa foi explorar as memórias desse grupo frequentemente invisibilizado, dialogando com autores que abordam as omissões históricas e a influência do poder na construção da narrativa institucional.

Entre as publicações analisadas, destacam-se dissertações e teses relacionadas à UFV, além da homepage institucional e o informativo UFV em Rede, cujos dados foram coletados entre março de 2021 e agosto de 2022, abrangendo informações históricas e contemporâneas sobre a universidade.

Em síntese, as publicações oficiais evidenciam a presença ‘tímida’ ou mesmo a completa ausência dos TAEs na trajetória histórica da universidade. Isso demonstra que o apagamento da história e da

memória desses profissionais não ocorre apenas no presente, mas também em diversos momentos da trajetória institucional. A própria produção de fontes e relatos memorialísticos revela-se um desafio, pois é difícil encontrar vestígios escritos e iconográficos que representem este grupo da comunidade acadêmica.

Por tratar-se de pessoas, o patrimônio humano sofre constantes alterações e agrega características individuais e coletivas, sendo um fator impulsionador do diálogo entre os principais conceitos e fundamentos norteadores deste trabalho. Para a interlocução entre a problematização e o objeto de estudo, a discussão teórica apreendeu conceitos relacionados à gestão de pessoas, à política de valorização dos servidores, à história, à memória e à identidade dos TAEs. O aporte teórico-conceitual discutido orientou a abordagem do trabalho, pois permitiu reflexões sobre como a instituição e os indivíduos que compõem a comunidade universitária mobilizaram a sua história e as suas memórias ao longo dos anos. Urge priorizarmos temáticas sobre gestão de pessoas e política de valorização dos servidores TAEs, pois estas ainda são, infelizmente, pouco abordadas nos trabalhos científicos e acadêmicos.

REFERENCIAL TEÓRICO E RASTREAMENTO HISTÓRICO SOBRE A CATEGORIA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA

A consolidação das universidades no Brasil foi caracterizada por uma subordinação colonialista, posteriormente norteada pela concepção liberal e autoritária. O objetivo do ensino superior, naquela época, foi formar profissionais oriundos da elite, onde a cátedra era destacada como unidade fundamental da atividade acadêmica. Os professores catedráticos detinham o controle absoluto de todas as atividades, igualmente nas esferas de poder dentro das instituições. Segundo Fonseca

(1996, p. 25), desde os primeiros dispositivos constitucionais que normatizam toda a organização das universidades brasileiras, somente o segmento docente detinha o poder pleno e absoluto. Aos demais funcionários, peças fundamentais para o bom funcionamento da academia e das denominadas atividades-meio na universidade, “nada além da nulidade” foi atribuída a esta categoria nas legislações à época. No decorrer das décadas, delineada por um novo perfil de trabalho no ensino superior, a heterogeneidade dos servidores técnicos galgou, a passos lentos e por meio de grandes batalhas, a valorização e reconhecimento do seu papel fundamental nas atividades institucionais.

A posteriori, é necessário compreender a carreira técnico-administrativa nas instituições federais de ensino. Convém ressaltar que poucos estudos analisam este tema, devido à recente formação histórica dessa categoria, conforme abordado por Silva (2021). Numa abordagem foucaultiana, o pesquisador se propõe a apreender como os dispositivos legais estabelecem papéis e posições dentro das Instituições de Ensino Superior. Segundo o autor, as atividades técnicas e operacionais não possuem a mesma visibilidade das atividades docentes. Além disso, essa nomenclatura é contemporânea e difícil de ser analisada a longo prazo, pois, na verdade, não existia oficialmente, ressaltando que entre os anos 1930 e 1960 o termo técnico-administrativo era usado para tratar de um Conselho próprio, composto apenas por docentes. Outro pesquisador, já mencionado, descreveu que o exato momento e as circunstâncias envolvidas no início do uso da expressão ‘técnico-administrativo’ para definir um grupo de trabalhadores no âmbito das universidades federais são imprecisos (Fonseca, 1996, p. 20). De acordo com os autores, os TAEs não existiam nos estatutos e nas leis antes da metade do século XX. As instituições de ensino superior no Brasil começaram a ser fundadas após o século XIX, inicialmente sem a estrutura universitária que conhecemos hoje (Silva, 2021, p. 43). Os estatutos e leis mencionam, basicamente, sobre a carreira docente.

A partir da Lei de 3 de outubro de 1832 para as Academias Médico-Cirúrgicas da Bahia e do Rio de Janeiro: I - Secretário - um médico (estudante egresso); II - Tesoureiro - um professor substituto; III - Porteiro e demais empregados - sem especificações.

Os cargos que formariam os agenciamentos do pessoal administrativo no início do século XX não constavam no início da criação das Escolas Superiores. Passariam a ingressar nelas alguns anos após sua criação e, ainda assim, bem distintos do quadro geral que formaria a categoria dos/das Técnico-Administrativos/das em Educação. Os agenciamentos viriam a ser produzidos no início do século XIX, mediante ocupação de cargos específicos (Secretários, Porteiros, Bibliotecários, entre outros), geralmente ocupados por professores, alunos ou ex-alunos, e o pessoal da própria instituição ainda não eram denominados de administrativos. Esta forma própria de poder ainda não havia se constituído no século XIX. (Silva, 2021, p. 67).

Dialogando com Fonseca (1996), Silva (2021) destaca que o século XX foi marcado por significativas reformas educacionais e reorganizações administrativas na esfera pública. Nesse período, emergiu um duplo dispositivo administrativo-disciplinar, refletindo mudanças profundas na gestão e na disciplina educacional. De forma resumida, a Reforma Universitária de 1968 e a concessão da autonomia universitária possibilitaram a participação dos técnicos nos conselhos deliberativos das instituições. No entanto, essa participação ocorreu sem registros detalhados ou grande visibilidade. Ao mesmo tempo, a gestão universitária e a carreira docente passaram por transformações significativas. A reforma de 1968 extinguiu o regime de cátedra, substituindo-o pelo regime departamental nas instituições federais de ensino. Essas mudanças reestruturaram a organização interna das universidades, promovendo uma maior integração entre os departamentos e uma nova dinâmica na carreira acadêmica. Segundo o regime de cátedra, vigente desde o século XIX no Brasil, apenas professores catedráticos ocupavam cargos de direção nas universidades. Exceto pelos livre-docentes, que atuavam como catedráticos, e pelos estudantes, todos os demais

membros dos conselhos universitários também eram professores catedráticos. Dessa forma, servidores que não exerciam funções ligadas ao magistério superior eram excluídos das decisões mais importantes da instituição. A centralização de poder nos catedráticos limitava a participação de outros profissionais na governança universitária, restringindo a diversidade de perspectivas na administração e tomada de decisões.

A seguir, destaca-se um trecho impactante e necessário para a compreensão do passado dos técnico-administrativos desde sua origem.

Uma das inquietações na memória dos grupos sociais é a busca de suas origens [...] em vez das origens, compondo uma substância da qual se reconectaria o presente com um passado glorioso ao lado dos deuses, preferimos falar em nascimentos. Nas origens nada encontraremos. Nosso passado é sem origem, sem substância, e formado peça por peça no jogo da imprevisibilidade, surgindo ao acaso e por linhas múltiplas. Por isso, o nascimento se opõe às origens. E o quão difícil é encontrar essas linhas múltiplas no jogo das proveniências, para encontrar, não nossas origens, mas nossos nascimentos! (Silva, 2021, p. 123).

Antes de 1968, os TAEs não constituíam uma categoria oficial criada por ato ou decreto. Os cargos técnicos e operacionais eram classificados em grupos de serviços. Segundo Silva, na década de 1960, uma nova cisão emergiu no interior das universidades.

A primeira cisão entre membros e não-membros, entre docentes e empregados, redefiniu as correlações de força na microfísica do trabalho nas Universidades. A segunda cisão não era tanto entre aqueles que pudessem ser membros e não-membros, mas entre aqueles que planejam e aqueles que executam. Surge uma nova lógica na formação discursiva da administração científica, com uma nova cisão: “Distinção entre os que planejam e os que executam, entre os que mandam e os que obedecem. Estamos na fronteira e a um passo de sermos considerados “atividades-meio” (Silva, 2021, p. 123).

Com o passar das décadas, dispositivos administrativos começaram a hierarquizar os cargos, agrupando os funcionários de maneira

que refletia e reforçava as relações de autoridade e poder. Isso resultou na intensificação da classificação hierárquica entre os cargos (Silva, 2021, p. 124). Concluindo esta sucinta, mas essencial apresentação, é fundamental destacar a complexidade e a origem indefinida da carreira técnico-administrativa. A estruturação dessa carreira não foi um processo linear ou simples, mas, sim, uma construção gradual, marcada por mudanças nas políticas administrativas e na organização institucional. Essas transformações refletiram as dinâmicas de poder e as necessidades evolutivas das universidades, moldando a trajetória dos TAEs ao longo do tempo.

Foi necessário um longo processo histórico para que os trabalhadores no interior das Universidades se tornassem uma categoria. Foi necessário um longo processo de agenciamento para que uma categoria viesse a nascer. E, por ironia, já vemos mecanismos sendo criados, por meio de novas formações históricas, com seus dispositivos de poder arquitetando a nossa desintegração no quadro geral da precarização do trabalho e do trabalhador em nossa atualidade. Uma categoria que mal nasceu e já está em vias de se extinguir na emergência do poder gerencial (Silva, 2021, p. 131).

Neste sentido, somente nas décadas finais do século XX, a carreira técnico-administrativa em educação se consolidou como uma categoria nas instituições federais de ensino. Esse desenvolvimento enfrentou a resistência do poder catedrático dos docentes, que, desde o início das escolas superiores, detinham o domínio e o prestígio hierárquico. Em síntese, como já apontado, durante o longo período em que vigorou o regime de cátedra, estruturou-se a cisão epistemológica da divisão do trabalho nas universidades como a conhecemos hoje. Isso produziu relações de subalternidade entre professores-catedráticos e demais ofícios. Desse modo, as nomenclaturas e atribuições foram se delineando e, embora o nascimento da categoria técnica-administrativa seja historicamente recente, a trajetória da história das universidades estruturou as condições para que os TAEs ocupassem as posições e funções que atualmente desempenham na divisão do trabalho nas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Após breve reflexão acerca do contexto em que o termo ‘técnico-administrativo’ passou a ser utilizado para definir uma categoria distinta do corpo docente, ressalta-se que os ‘docentes’ foram, desde sempre, uma categoria preconizada nas legislações e com autonomia hierárquica, enquanto os TAEs ficaram à margem e nos bastidores do cenário educacional superior no Brasil.

Reforçamos que a consolidação da carreira técnico-administrativa nas instituições federais de ensino foi um processo gradual e complexo, marcado por resistências e superações. A história das universidades brasileiras ilustra como as relações de poder e prestígio hierárquico influenciaram a estruturação das categorias profissionais, moldando o papel dos TAEs no cenário educacional superior. Posteriormente, este trabalho explorará a história oficial da Universidade Federal de Viçosa, analisando criticamente o papel dos servidores técnico-administrativos na trajetória dessa instituição.

DIVULGAÇÃO INSTITUCIONAL: SILÊNCIOS ACERCA DO PAPEL DOS TAEs NO PASSADO E NO PRESENTE

Em agosto de 2024, a Universidade Federal de Viçosa completou 98 anos de organização, consolidada pelo esforço, empenho e engajamento de uma ‘diversidade de atores’. O início da instituição foi documentado em matérias jornalísticas, teses, dissertações, revistas comemorativas e livros, que destacaram as participações de renomadas figuras políticas e acadêmicas. Instituída pelo Decreto nº 6.053 de 1922, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) foi oficialmente inaugurada em 28 de agosto de 1926. Seu projeto fomentava a formação acadêmica agrária de jovens da elite brasileira. Idealizada por Arthur da Silva Bernardes, um político da Zona da Mata Mineira, sua construção contou com a participação da força de trabalho local, caracterizada por trabalhadores rurais analfabetos (Baêta, 2016, p. 27-165).

Para sua fundação, pesquisadores internacionais fixaram residência em Viçosa a convite do então presidente da República, Arthur Bernardes, com o propósito de criar a ESAV. Os pioneiros Arthur Bernardes, Peter Henry Rolfs e João Carlos Bello Lisboa foram figuras de destaque nas narrativas institucionais, sendo reconhecidos como os três primeiros 'idealizadores' e 'edificadores' desta academia.

Diferentemente do grupo de intelectuais que se fixou em Viçosa, a classe operária foi constituída por trabalhadores responsáveis pelo trabalho braçal na construção das edificações da ESAV. Vinte e dois anos depois de sua criação, em 1949, o governo do Estado transformou a ESAV na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). Durante um período de Ditadura Militar e de grande controle estatal no interior das instituições de ensino, a UREMG deixou de ser uma autarquia estadual e foi federalizada, passando a ser denominada Universidade Federal de Viçosa, em 1969. Curiosamente, são escassas as referências a este período nos relatos oficiais após a federalização. Nos documentos históricos, as contribuições dos pioneiros são amplamente citadas e referenciadas, especialmente nas obras relacionadas ao período da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) e, em menor escala, na fase da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). No entanto, os relatos sobre os servidores técnico-administrativos em educação (TAEs) já são escassos nas primeiras fases da instituição. Esse cenário se agrava durante as décadas da ditadura e nos anos finais do século XX, quando as menções a esse grupo se tornam praticamente inexistentes nos registros oficiais.

Na fase de análise das publicações oficiais sobre a história institucional, que incluíram teses, dissertações, livros, revistas, jornais e boletins comemorativos, tais fontes revelaram a presença tímida e/ou completa ausência dos TAEs na trajetória histórica desta universidade².

Isso atesta que o apagamento da história e memória desses sujeitos ocorre não apenas na atualidade, mas também em diversos momentos da trajetória institucional. Na própria produção de fontes e

relatos memorialísticos, é um desafio encontrar vestígios escritos e iconográficos deste grupo da comunidade acadêmica. De acordo com Truillot (2016), os silêncios permeiam o processo de produção da história em quatro momentos cruciais: na criação do fato (elaboração das fontes); na composição do fato (organização de arquivos); na recuperação do fato (elaboração de narrativas) e na significância retroativa (na elaboração da história em última instância). Na história institucional da UFV, isso se torna especialmente evidente ao depararmos com a escassez de registros e narrativas oficiais que abordam adequadamente o papel dos operários e dos servidores técnico-administrativos ao longo de sua trajetória (Fialho, 2023). Essas atividades-meio, essenciais para o funcionamento cotidiano da universidade, frequentemente não recebem o reconhecimento devido como parte integral da sua história. Este silenciamento revela lacunas significativas na compreensão completa e inclusiva do desenvolvimento da instituição.

Nos últimos vinte anos, as redes sociais e o envio eletrônico de informações se tornaram ferramentas ágeis e de baixo custo para a divulgação de notícias, avisos, dados científicos e mensagens institucionais. Na UFV, não foi diferente; esses recursos digitais foram amplamente utilizados para comunicação multimídia. Nesse contexto, analisamos outra fonte relacionada à divulgação online da UFV: o Boletim Informativo “UFV em Rede”, enviado diariamente aos e-mails institucionais de servidores e alunos. Durante o período de 25 de março de 2021 a 31 de agosto de 2022, mapeamos como e em que contextos os servidores técnico-administrativos foram mencionados neste boletim. Nos dezoito meses analisados, foram publicadas aproximadamente 1.561 notícias.

O UFV em Rede é subdividido por assuntos, onde as notícias gerais são divulgadas em primeiro plano e, abaixo, as demais informações são distribuídas de acordo com as seguintes denominações: Oportunidades; Eventos; Serviço; *Campus* Oficial. Nem todas estas denominações constam no boletim diariamente, pois sua inclusão depende da demanda. As publicações relacionadas ao “*Campus* Oficial” são compostas por atos administrativos da Reitoria,

Pró-Reitorias e Ofícios-Circulares importantes que precisam ser divulgados para a comunidade acadêmica em geral. O subitem “Serviço” refere-se a notícias sobre atividades associadas à infraestrutura do *campus*, tais como interrupção no fornecimento de energia elétrica, poda de árvores em determinados locais que poderão afetar a mobilidade, cronograma da folha de pagamento, informes sobre não funcionamento de algum setor, interrupção no fornecimento de água, dentre outras. No subitem “Oportunidades”, são elencadas notícias sobre programas de estágios, submissão de projetos de pesquisa, inscrições abertas para cursos e simpósios, oferecimentos de vagas em pós-graduação, oportunidades de ingresso em atividades nas empresas juniores e oportunidades afins. No tocante aos “Eventos”, são englobadas notícias sobre atividades acadêmicas e de extensão promovidas pela UFV em suas mais variadas áreas de atuação. Dentre elas, cita-se o Simpósio de Integração Acadêmica (SIA), cursos promovidos pela instituição, minicursos, congressos e debates. São notícias sobre os eventos ocorridos, quem organizou e a relevância destes para esta academia.

De 25 de março de 2021 a 31 de agosto de 2022, foram disparados 348 Boletins Informativos UFV em Rede, de segunda a sexta-feira, somente em dias úteis. Na análise, não foram contabilizadas as publicações referentes ao “*Campus* Oficial”, pois este subitem é composto por informações gerais e não nominais, não estando no foco da pesquisa. Nestes “UFV em Rede” disparados em 18 meses analisados, foram publicadas aproximadamente 1.561 notícias.

Objetivamos contabilizar quando os técnico-administrativos foram citados nas notícias divulgadas. Em um quantitativo de 1.561 notícias, somados o percentual referente ao reconhecimento desta classe neste tipo de memória oficial institucional. Sua representatividade manteve-se em 2,75% das notícias veiculadas. O servidor técnico foi obliterado nas notícias onde a UFV se destacou entre as vinte melhores universidades do país, aniversários de departamentos ou até mesmo na visibilidade sobre pesquisas importantes, mesmo sendo patente que o ensino e a pesquisa não se concretizariam sem a participação

destes servidores. Não é possível ter uma pesquisa viabilizada sem recorrer à logística institucional, à compra de insumos, à manutenção de equipamentos e laboratórios, aos trabalhos de campo e às inúmeras atividades-meio que embasam o funcionamento institucional. E para além da pesquisa, a viabilização das atividades de ensino e extensão também são mediadas pelos conhecimentos e diferentes habilidades dos servidores TAEs. Alguns TAEs, inclusive, coordenam projetos de extensão e/ou ministram aulas.

Identificar se os TAEs eram citados nas publicações oficiais, como e em quais situações as menções ocorreram ou não, foi essencial na análise sobre a divulgação institucional recente. Em relação ao UFV em Rede, a pesquisa não se aprofundou sobre os agentes autorizados a redigir este boletim informativo, quem são os principais demandantes e como são redigidas as publicações. Este tipo de reflexão e análise demandariam outro foco, mais específico. Infelizmente, esta realidade se reflete na história e memória dos TAEs na UFV, que não se encontram registrados na história da instituição e aparecem apenas em datas comemorativas ou quando os servidores falecem. A categoria é parte integrante da comunidade acadêmica e, por isso, é preciso proteger e zelar por suas memórias, algo que gera o pertencimento e a identidade enquanto partícipe de uma comunidade científica. Infelizmente o grupo mais numeroso dos seus trabalhadores, responsáveis pelas atividades-meio, não possui visibilidade como sujeitos igualmente fundamentais na construção da trajetória desta instituição, tanto nas divulgações institucionais do passado quanto nas do presente.

Essa dificuldade em encontrar registros sobre a história e memória desta categoria na história institucional da UFV reflete as hierarquias sociais que persistem na sociedade e na universidade ao longo do tempo. A divisão do trabalho no interior da universidade acentua a divisão entre o trabalho intelectual, supostamente realizado apenas por docentes, e o trabalho manual, executado pelos técnicos e, em última instância, pelos terceirizados (elo mais frágil desta cadeia hierárquica). A este respeito, convém também notar que, além das funções

estritamente manuais, acentua-se o trabalho operacional e administrativo, em contraposição ao intelectual *stricto sensu* dos professores, como se houvesse uma espécie de hierarquia de saberes na ciência. Nesta classificação desigual, é reservado aos docentes um status de superioridade, não apenas porque são eles que ocupam os cargos de decisão da instituição, mas também porque apenas a eles são dados os créditos das atribuições socialmente relevantes do ensino e da extensão, mas sobretudo da pesquisa, que possui valor diferenciado, tendo em vista o papel dos produtores de informação e conhecimento científico na sociedade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde sua criação, os técnico-administrativos, nas instituições de ensino superior, enfrentaram invisibilidade e subordinação, com pouca participação nos processos decisórios, controlados majoritariamente pelos professores catedráticos, desde o século XIX. A Reforma Universitária de 1968 trouxe mudanças ao introduzir o regime departamental e a autonomia.

universitária, mas, apesar disso, esses profissionais ainda lutam por reconhecimento e espaço nas esferas deliberativas e administrativas, em uma busca contínua por inclusão e valorização no contexto universitário brasileiro.

A pesquisa evidenciou uma escassa alusão às memórias dos servidores técnicos-administrativos, evidenciando que a história institucional não foi nem está sendo contada sob as perspectivas de grande parte dos personagens existentes. Neste cenário, questiona-se a forma como a instituição selecionou e utilizou os registros existentes para contar a sua história, valorizando alguns elementos e invisibilizando grande parte dos sujeitos que compuseram a sua trajetória. Este estudo sugere a importância de registrar as atividades

dos TAEs, possibilitando a construção de novas narrativas que incluam outros atores. Em mais de 98 anos de história, nota-se nitidamente a escassez de menção aos servidores técnico-administrativos e apregoa-se a necessidade institucional de mudança de postura em relação a este segmento essencial, cujas memórias se perderam ao longo da história.

Em virtude dos aspectos observados ao longo do trabalho, buscou-se analisar a história oficial já documentada da UFV, traçando um jogo de escalas entre a história institucional e a trajetória de um grupo de servidores: os servidores técnico-administrativos em educação. O resultado alcançado por meio da pesquisa documental possibilitou duas constatações essenciais na discussão sobre as memórias dos TAEs e o lugar deste segmento na comunidade ufeviana: a análise histórica de longa duração sobre esta categoria é impossibilitada, tendo em vista tratar-se de um grupo consolidado em fins do século XX; e que, além de ser uma categoria de organização recente, não representa o mesmo campo de visibilidade da classe docente ou discente em uma instituição de ensino superior, conforme apurado nas fontes documentais e bibliográficas. O trabalho evidenciou que supressões e apagamentos de algumas memórias fazem parte das relações de trabalho e representam desafios na luta pelo reconhecimento de direitos em nível mundial – e na UFV, essa realidade não é diferente.

Diante dos aspectos identificados, é importante ressaltar que a ciência não é produzida exclusivamente por docentes, mas, sim, de forma colaborativa, por toda a comunidade universitária e diversos outros atores. Há uma extensa cadeia de suporte que viabiliza os resultados, muitas vezes atribuídos exclusivamente a quem assina uma publicação. Nesse contexto, e com uma pesquisa multidisciplinar envolvendo história, história institucional, história social do trabalho, ciência política e sociologia, foi realizado um esforço significativo na busca de dados sobre um grupo de servidores de escalão intermediário e de base – sobre os quais pouco se sabe – em contraste com a amplamente divulgada história dos “pioneiros” e políticos que participaram

da criação e consolidação da UFV. Constatou-se que esses servidores foram historicamente pouco valorizados, reforçando a assimetria entre os diferentes grupos que compõem a instituição.

A pesquisa evidenciou a carência de estudos específicos sobre os TAEs e trouxe visibilidade a essa categoria, revelando uma «luta de classes» dentro da comunidade acadêmica, observada tanto em âmbito nacional, quanto municipal. Idealmente, as universidades deveriam promover espaços de colaboração entre carreiras; contudo, a hierarquização ainda invisibiliza determinados profissionais. É essencial fomentar discussões e incentivar futuras pesquisas sobre a valorização dos TAEs, o que contribuiria para o fortalecimento da administração pública. Este trabalho busca suscitar questionamentos e inspirar novos estudos sobre um tema complexo e ainda pouco explorado, mas repleto de aspectos positivos a serem investigados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed., 10 reimp. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. p. 287.

AZAMBUJA, A. A. S. **A Carreira dos Servidores Técnicos Administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior**: do PUCRCE ao PCCTAE (1985 a 2007). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas), Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018. p. 149. Disponível em: <<https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5546?locale-attribute=en>>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BAÊTA, O. V. **Estratégias como Práticas Sóciodiscursivas em uma Universidade Pública**: uma abordagem crítica. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2016. 439 p.

BORGES, J. M. **Escola Superior de Agricultura**: origem - desenvolvimento – atualidade. Viçosa, MG: Imprensa Universitária, 1968. Não paginado.

BORGES, J. M.; SABIONI, G. S. **Primeiros Tempos da Universidade Federal de Viçosa pelas Lentes de Rolfs**. Viçosa, MG: Editora UFV, 2006. 72 p.

BORGES, J. M.; SABIONI, G. S.; MAGALHÃES, G. F. P. **A Universidade Federal de Viçosa no século XX**. 2. ed. rev. e ampl. Viçosa, MG: Editora UFV, 2006. 671 p.

BORGES, J. M; SABIONI, G. S. (organizadores). **Relatório de Construção da Esav (1929) elaborado pelo engenheiro João Carlos Bello Lisboa**. Viçosa, MG: Gráfica Universitária, 2004. 89 p.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011. 219 p.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 9-16.

ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA. **Esav 1939**. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia, [1939?]. Não paginado.

FIALHO, F. B. **Memórias, esquecimentos e dispersão**: trajetórias de servidores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Viçosa (1990-2020). Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania), Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2023. 184 p.

FONSECA, J. E. N. **Novos Atores na Cena Universitária**. Rio de Janeiro: UFRJ - NAU, 1996. p. 294.

GOMIDE, T. **Universidade Federal de Viçosa**: esboço de uma síntese histórica. Viçosa, MG: Imprensa Universitária, 1996. 66 p.

LACEY, H. A imparcialidade da ciência e as responsabilidades dos cientistas. **Scientiae Studia [online]**. 2011, v. 9, n. 3, p. 487-500. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ss/a/CSrXCCDYrj47WGMWBQgf5Pc/?lang=pt#>>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LIMA, A. L. de (organizadores). **UFV 70 anos**: a trajetória da Escola de Viçosa. Texto de Eduardo Lara Coelho. Viçosa, MG: Imprensa Universitária, 1996. 112 p.

LOJKINE, J. **A classe operária em mutações**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990. p. 15-43.

MANHÃES, A. de A.; et al. Plano de Carreira dos Técnicos Administrativos de Educação: um estudo a partir de uma instituição de ensino. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo/SP, v. 03, n. 11 Ano 05, p. 107-130, nov. 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2020/11/tecnicos-administrativos.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2024.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos**: do operacional ao estratégico. São Paulo: Saraiva, 2016.

MEDEIROS, M. J. C. Terceirização e a precarização da Universidade Pública Brasileira: um estudo de caso sobre a UFF, CONGRESSO INTERNACIONAL FÓRUM UNIVERSITÁRIO MERCOSUL, 17. **Anais...** Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://www.congresso2019.fomerco.com.br/resources/anais/9/fomerco2019/1568855244_ARQUIVO_4e45b1c516c2bc00f9ad09adfc20ce49.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

RIBEIRO, F. **Reminiscências de uma Época**. Viçosa, MG: Imprensa Universitária, 1996. 24 p.

SABIONI, G. S.; ALVARENGA, S. C. de (organizadores). **UFV: oito décadas em fotos**. Viçosa, MG: Editora UFV, 2006. 84 p.

SABIONI, G. S.; BORGES, J. M.; MOTA, J. B. **90 anos UFV: uma viagem pela história da instituição**. Viçosa, MG: Editora UFV, 2016. 71 p.

SARMENTO, T. F.; MENDES, J. M. R. Trabalho e Sofrimento: a extinção de cargos na universidade pública. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 104-112, jan-abr 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-25822018000100104&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 1º jul. 2024.

SILVA, Z. G. **A Universidade e os/as Técnico-Administrativos/as em educação: uma arqueogenealogia dos agenciamentos**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Sul da Bahia. Porto Seguro, 2021. 198 p.

TROUILLOT, M. R. O Poder na Estória. *In*: **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016. p. 58-69.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Diretoria de Comunicação Institucional (DCI)**. Site. Disponível em: <<https://www.dci.ufv.br/?noticias=ufv-em-rede-ganha-novo-formato>>. Acesso em: 29 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **História**. Site. Disponível em: <<https://www.ufv.br/historia/>>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alessandra Nascimento Souza

Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (2019), especialista em Educação Digital pela UNEB (2022), especialista em Gestão Governamental (2015), especialista em Gestão Estratégica de Pessoas (2013), ambos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Católica do Salvador - UCSal (2008). Atua como Analista Universitário na UNEB (2011-atual), na Comissão de Contratação da Administração Central.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7994832795878583>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4283-0582>

E-mail: ansouza@uneb.br

Ana Cristina Gomes Santos

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Fernando Pessoa/PT (2022), mestre em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e UFRJ (2014), especialista em Biblioteca Universitária e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Pará (1997). Atua como Bibliotecária Documentalista na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)- *Campus* Belém.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4996455930908890>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2902-2679>

E-mail: ana.santos@ufrs.edu.br

Camila Mossi de Quadros

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2022), mestre em Letras (2014), especialista em Língua portuguesa (2011) e graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina (2010). Atual como Auxiliar de Biblioteca no Instituto Federal do Paraná *campus* Londrina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7009304617468285>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5235-0908>

E-mail: camilamossi@yahoo.com.br

Rubens da Costa Ferreira

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC/UFPA. Doutor em Educação (UFPA, 2022). Mestre em Educação e Cultura (UFPA, 2016). Especialista em Linguagem e Educação (UFPA, 2009). Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional (UFPA, 2008). Licenciado Pleno em Pedagogia (UFPA, 2004). Técnico em Assuntos Educacionais da UFPA, Campus /Cametá. Membro da ANPED. Membro da FINEDUCA. É pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional - GEPPGGE/UFPA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5215300842872472>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3445-7693>

E-mail: rubenscf@ufpa.br

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Fortunato de Almeida (UFRA)

Graduada em Administração pela UNAMA. Especialista em Gestão Estratégica do Conhecimento pela UEPA. Desde 2009, atua na Pró-Reitoria de Planejamento da UFRA na equipe da Divisão de Sustentabilidade Institucional, já atuou como Procuradora Educacional Institucional, junto ao MEC/INEP; de 2014 a 2016.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2691656786400963>

E-mail: alessandra.fortunato@ufra.edu.br

Alex Fernandes da Veiga Machado (IF SUDESTE MG)

Pós-Doutorado em Ciência de Dados pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Doutor e Mestre em Computação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Bacharel em Ciência da Computação pela UNIFAGOC, Licenciado em Matemática pelo IFSUDESTE-MG. Atualmente é Professor Titular no IFSUDESTE-MG / Cataguases e realiza pesquisas principalmente nos temas: desenvolvimento de jogos, desenvolvimento móvel, inteligência artificial e ciência de dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9832711276496155>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3226-6730>

E-mail: alex.machado@ifsudestemg.edu.br

Ana Karine Ramos Brum (UFF)

PhD - Prof^a Titular da Universidade Federal Fluminense - UFF. Escola de Enfermagem Aurora Afonso Costa -EEAAC. Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração-MFE. Líder do Grupo de Pesquisa -CNPQ - GePI LabQualiSeg UFF. Especialista em Gerontologia e Geriatria Interdisciplinar UFF. Membro Fundadora da SOBRASP e do Conselho Científico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7885635675479305>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1071-3587>

E-mail: anakarinebrum@id.uff.br

Débora de Souza Aranha (UFF)

Graduada em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, pela Universidade Estácio de Sá (2008). Graduada em Produção Cultural pela UFF(2014). Pós-graduada em Gestão Estratégica de Negócios pela UFF (2017), Servidora da UFF cursando Pós-graduação em Marketing Empresarial pela UFF. Mestre em Ensino na Saúde Universidade Federal Fluminense (2023).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7200511560354931>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7463-0389>

E-mail: debora_aranha@id.uff.br

Débora Nascimento e Silva (UFRA)

Bacharel em Administração com habilitação em Gestão Ambiental pelo IESAM, Especialista em Gestão Ambiental pela UFPA/NUMA, Mestra em Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia pela UFPA/NUMA. É servidora da UFRA; tem experiência como Pregoeira e Gerente da Divisão de Sustentabilidade Institucional (DSI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5544182256102357>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9576-0082>

E-mail: debora.silva@ufra.edu.br

Diana Costa Matni (UFRA)

Possui graduação em Administração pela Universidade Norte do Paraná (2018) e pós-graduação em Gestão Pública pela Universidade da Amazônia (2022). Atualmente é Servidora da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Atua no Instituto Ciberespacial - ICIBE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0317241300991439>

E-mail: diana.costa@ufra.edu.br

Dilton Alves Dória (UNEB)

Graduado em Design pela Universidade do Estado da Bahia (2002).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8819232677740705>

E-mail: ddoria@uneb.br

Dyuliana Maria Garcia Soares Machado

Graduada em Administração de Empresas pela UFF (2007), com Mestrado em Sistemas de Gestão (UFF, 2011) e Pós-Graduação em Gestão em Administração Pública (UFF, 2016). Atua como administradora na Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa (EEAAC/UFF), na área de planejamento, compras públicas e projetos. É tutora a distância no Consórcio CEDERJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4605260972324536>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1320-8257>

E-mail: dyulianamachado@id.uff.br

Eniete de Oliveira Campos Furtado

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IF SUDESTE MG/Rio Pomba, Especialista em Gerenciamento de Micro e Pequena Empresa pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e atualmente Assistente em Administração no IF SUDESTE MG/Rio Pomba.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0775394324603809>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2180-9197>

E-mail: eniete.furtado@ifsudestemg.edu.br

Fabiana Barbosa Fialho

Mestre em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania pela Universidade Federal de Viçosa (2023). Pós-Graduada *Lato Sensu* pela Universidade Federal de Lavras (2003). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2002). Assistente em Administração na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Viçosa (2006).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6647679719705949>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2359-9779>

E-mail: fabianafialho@ufv.br

Iuriane Rodrigues dos Santos (UNEB)

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia, (2016). Lecionou na Rede Pública de ensino da Bahia, nos anos de 2013 a 2015, como professora de Biologia e Química.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0241552010607199>

E-mail: irsantos@uneb.br

Luma Barbalho Pontes

Doutoranda em Educação (PPGED) na Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação pelo PPGED/UFGA (2018). Atua na área de políticas públicas para educação superior, política de ciência, tecnologia e inovação e internacionalização da educação superior. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior - GEPES/UFGA. É técnica de Nível Superior da Universidade Federal Rural da Amazônia, onde atua na Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional desde 2013.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9955794947062439>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3676-141X>

E-mail: luma.pontes@ufra.edu.br

Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)

Graduada em Comunicação Social - Relações Públicas em Administração pela UFSM, mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (1997) e doutorado em Administração pela UFRGS (2003). Estágio pós-doutoral junto ao Centro de Estudos da Argentina Rural da Universidade Nacional de Quilmes/Argentina, Programa CAPES/MINICITY BRASIL-ARGENTINA. Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Santa Maria.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0718561583412717>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-6714>

E-mail: fossa@terra.com.br

Roberta de Oliveira Leal (UNEB)

Graduado em Letras pela Universidade Católica de Salvador, com ampla experiência na área educacional. Publica artigos voltados à área de educação. Desde 2016, dedica-se à educação a distância, sendo atualmente coordenadora de tutoria no curso de bacharelado em administração da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Com uma visão crítica e transformadora, acredita na educação como instrumento para mudanças sociais significativas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3925626160296803>

E-mail: rleal@uneb.br

Rubens Carlos Rodrigues

Doutor em Administração de Empresas (UNIFOR), Mestrado profissional em Administração (UFC) e bacharel em Ciências Contábeis (UNIFOR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3934775404785554>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7563-6183>

E-mail: rubenscarlos@fisica.ufc.br

Solange Prediger (UFSM)

Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria e Coordenadora de Comunicação da UFSM. Doutora em Comunicação. Mestre em Comunicação Midiática e Graduada em Comunicação Social - Relações Públicas pela UFSM. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Comunicação Institucional e Organizacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1950550316543195>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6862-3863>

E-mail: sol_prediger@yahoo.com.br

Vicente dos Santos Guilherme Júnior (UFJF)

Técnico em Edificações na Pró-reitoria de Infraestrutura da UFJF. Doutorando em Planejamento e Governança Pública pela UTFPR. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. Graduado em Geografia pela UFJF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0593792659663051>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6463-1424>

E-mail: vicentesantos.junior@ufff.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

administração pública 19, 206, 223
 Agenda 2030 17, 158, 160, 162, 167, 172
 Agronomia 52, 53, 54, 165
 Amazônia 9, 12, 14, 17, 46, 47, 50, 52, 53,
 54, 55, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 157, 158,
 161, 162, 165, 170, 226, 229, 230
 Atividades-meio 13, 17, 205

C

campi 26, 63, 79, 80, 82, 120, 121, 122,
 124, 125, 126, 127, 128, 131, 134, 135,
 165, 198
 campus universitário 11, 16, 114, 115, 118,
 119, 120, 123, 124, 127
 cidade universitária 115, 119, 120, 122, 123
 Ciência sem Fronteiras 14, 15, 47, 50, 51,
 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66
 comunicação 12, 15, 17, 68, 71, 72, 73, 74,
 75, 95, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184,
 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192,
 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200,
 201, 202, 203, 204, 218
 Comunicação Pública 197
 comunidade 16, 26, 28, 29, 36, 37, 38, 40,
 42, 57, 58, 65, 74, 83, 90, 106, 107, 138,
 148, 172, 180, 191, 192, 195, 196, 197,
 200, 206, 211, 218, 219, 220, 222, 223
 comunidade acadêmica 16, 29, 36, 38, 40,
 42, 57, 58, 65, 90, 106, 107, 138, 148, 172,
 200, 211, 218, 219, 220, 223

D

Desenvolvimento Sustentável 17, 158, 161,
 162, 167, 168, 174
 design thinking 10, 15, 85, 87, 88

E

Educação Superior 14, 47, 66, 135, 230

ensino 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 45,
 51, 55, 56, 58, 59, 60, 63, 71, 73, 74, 75,
 76, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 93, 94,
 95, 96, 97, 98, 101, 102, 104, 105, 106,
 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115,
 119, 121, 123, 130, 138, 142, 143, 146,
 147, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 158,
 165, 174, 176, 200, 206, 209, 210, 211,
 212, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 221,
 222, 224, 230

ensino-aprendizagem 101, 147
 Ensino na Saúde 15, 108, 228
 estado 77, 78, 80, 112, 128

extensão 15, 18, 19, 50, 56, 59, 63, 75,
 108, 120, 146, 148, 151, 152, 153, 155,
 200, 206, 209, 210, 219, 220, 221

F

formação acadêmica 96, 111, 113, 216
 formação profissional 89, 90, 105, 108

G

gestão pública 14, 19, 21, 77, 83, 148, 161
 gestão universitária 15, 36, 41, 42, 66, 68,
 71, 81, 82, 83, 213

I

IFES 16, 17, 86, 90, 102, 106, 158, 159,
 160, 161, 162, 163, 164, 170, 171, 173,
 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184,
 186, 187, 189, 190, 201, 202, 203, 204
 Informática 54, 104, 105
 infraestrutura 18, 61, 120, 129, 130, 206,
 209, 219
 instituições 12, 15, 17, 18, 19, 20, 26, 31,
 33, 35, 40, 41, 42, 51, 55, 56, 60, 62, 65,
 71, 76, 83, 94, 101, 119, 120, 121, 126,
 148, 158, 165, 166, 167, 173, 176, 182,
 183, 184, 185, 186, 200, 201, 202, 203,

206, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 221
 Institutos Federais 14, 16, 17, 18, 50, 101, 138, 141, 147, 150, 153, 155, 206
 Inteligência Artificial 105
 internacionalização 9, 14, 15, 46, 47, 50, 51, 52, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 230

L

laboratórios 142, 153, 197, 220

M

MEC 31, 154, 163, 209, 228
 meio ambiente 57, 161
 metodologias ativas 89, 90, 91, 93, 96, 98, 112
 mídias 180
 modo de produção 142, 147

O

ONU 161, 167

P

pandemia 57, 58, 79, 80, 82
 pedagogia 66, 144
 pesquisa 15, 18, 19, 23, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 47, 50, 51, 54, 55, 56, 59, 63, 65, 66, 73, 75, 77, 86, 89, 90, 93, 95, 99, 108, 109, 110, 111, 115, 118, 127, 134, 138, 144, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 162, 163, 169, 170, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 196, 199, 200, 204, 206, 209, 210, 219, 220, 221, 222, 223
 política 12, 17, 36, 47, 49, 51, 57, 59, 65, 66, 93, 124, 132, 145, 152, 154, 176, 179, 180, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 197, 202, 206, 208, 211, 222, 230
 política de comunicação 12, 17, 176, 184, 187, 189, 197, 202

R

Redes Sociais 191, 196

S

Saúde 15, 77, 89, 108, 109, 110, 111, 154, 228
 Sustentabilidade 16, 17, 158, 161, 162, 165, 168, 169, 170, 171, 175, 228, 229

T

TAEs 18, 19, 20, 101, 141, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 220, 222, 223
 Tecnologias 15, 61, 74, 84, 111, 195, 226
 trabalhadores 19, 138, 141, 143, 145, 146, 150, 154, 212, 215, 216, 217, 220

U

UFJF 11, 16, 114, 115, 116, 117, 118, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 228, 229, 231
 UFRA 9, 12, 14, 15, 17, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 157, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 172, 174, 175, 226, 228, 229
 UFSM 12, 17, 110, 111, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 194, 195, 200, 201, 202, 203, 204, 230, 231
 UFV 13, 17, 184, 186, 188, 190, 193, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225
 UNEB 10, 15, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 226, 229, 230, 231
 universidades brasileiras 38, 57, 118, 121, 212, 216
 universidades públicas 14, 20, 21, 45, 58, 134

