

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO**

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA NUMA CONCEPÇÃO
DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA: O CASO DA UFSM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marlei Terezinha Coradini

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA NUMA CONCEPÇÃO
DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA: O CASO DA UFSM**

por

Marlei Terezinha Coradini

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Área de Concentração em Qualidade e Produtividade, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de Produção.**

Orientador: Prof. Dr. Leocadio José C. R. Lameira

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Tecnologia
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA NUMA CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICO-
PARTICIPATIVA: O CASO DA UFSM**

elaborada por

Marlei Terezinha Coradini

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Engenharia de Produção

COMISSÃO EXAMINADORA:

Leocadio José Correia Ribas Lameira, Dr.
(Presidente/Orientador)

Leoni Pentiado Godoy, Dr^a (UFSM)

Alberto Souza Schmidt, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 22 de outubro de 2009.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Leocadio José Correia Ribas Lameira pela confiança, apoio, dedicação e oportunidade de aprendizado que esse mestrado me proporcionou.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, que promoveram além do conhecimento teórico-acadêmico, proporcionaram o sentimento da valorização de um trabalho coletivo e solidário.

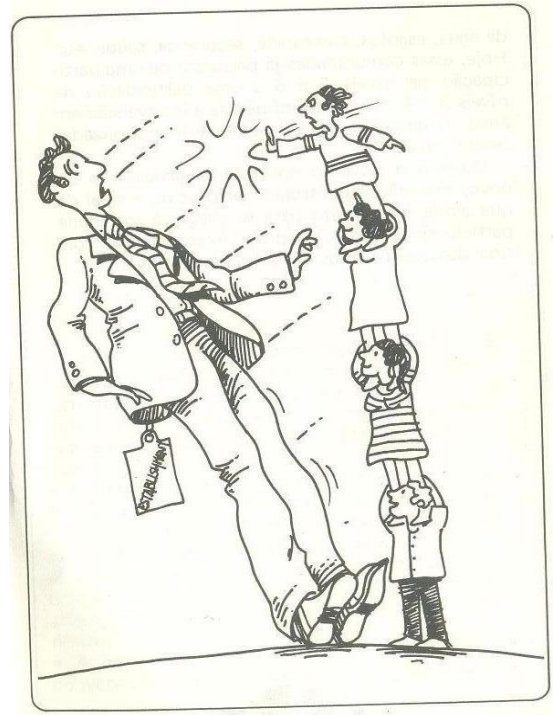
Aos funcionários lotados na secretaria do Curso, pela atenção e dedicação dos seus serviços prestados.

Aos colegas e amigos de curso, que muito contribuíram no processo do meu crescimento pessoal e profissional.

Aos servidores técnico-administrativos em educação da UFSM pela disposição e colaboração em responderem ao questionário. Sem essa colaboração esse estudo não teria sido realizado.

A acadêmica Carolina Noya, pela valiosa ajuda na entrega e recolhimento do instrumento de pesquisa aos servidores técnico-administrativos que colaboraram na pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio, carinho e compreensão de minha ausência no período em que me encontrava em atividades disciplinares.



“A democracia participativa promove a subida da população a níveis cada vez mais elevados de participação decisória, acabando com a divisão de funções entre os que planejam e decidem lá em cima e os que executam e sofrem as conseqüências das decisões cá embaixo”. (BORDENAVE, 2002, p.34)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO UNIVERSITÁRIA NUMA CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA: O CASO DA UFSM

AUTORA: MARLEI TEREZINHA CORADINI
ORIENTADOR: LEOCADIO JOSÉ CORREIA RIBAS LAMEIRA
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de outubro de 2009.

Apesar da vasta literatura no campo da gestão democrática e participativa nos espaços educacionais, ainda são poucas as pesquisas que analisam como ela se efetiva no cotidiano das instituições de ensino superior. Por isto sentiu-se a necessidade de relacionar esta literatura com uma pesquisa que considere o que efetivamente acontece no ambiente das universidades públicas brasileiras. É de interesse, com esse estudo, contribuir para construção de espaços de participação mais legítimos para os servidores técnico-administrativos em educação (TAE), nos processos de tomada de decisão e solução de problemas. Acredita-se que a partir de uma gestão participativa, o trabalho desenvolvido nas universidades poderá ser mais qualificado, pois as pessoas sentir-se-ão mais motivadas, valorizadas e comprometidas com o trabalho. Para tanto, fez-se uma pesquisa de campo, para compreender quais as concepções que os TAE, dos Centros de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do estado do Rio Grande do Sul (RS), têm sobre gestão democrático-participativa e se esta forma de gestão encontra-se presente nestes Centros de Ensino. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário com 21 (vinte e uma) perguntas fechadas, distribuído a uma amostra de 237 (duzentos e trinta e sete) técnico-administrativos em educação, lotados nos Centros de Ensino da UFSM. Com base no referencial teórico construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, fez-se a análise dos resultados e concluiu-se que: há uma grande insatisfação dos técnico-administrativos em relação à representação de sua categoria nos colegiados; apesar de um razoável índice dos TAE acharem a gestão do seu ambiente de trabalho participativa, de terem autonomia para tomarem iniciativas, há muito que se fazer, pois no que tange à participação na gestão dos Centros, à frequência de reuniões coletivas para resolver problemas específicos do Centro, à participação nas discussões referentes aos processos políticos da UFSM, os técnico-administrativos não estão muito satisfeitos; apesar da maioria dos TAE se sentirem satisfeitos em relação a sua participação no ambiente de trabalho, que lhes possibilita a iniciativa, a criatividade, a inovação e o desenvolvimento de seu potencial, e de avaliarem satisfatórias as relações de trabalho do seu setor, uma fração significativa deles diz que em seu local de trabalho, somente às vezes há preocupação em se criar ambientes motivacionais que os levem a ter uma maior participação nos processos decisórios.

Palavras chave: Gestão democrático-participativa. Motivação. Qualidade na educação.

ABSTRACT

Master Degree Dissertation
Production Engineering Post graduation Program
Santa Maria Federal University (UFSM)

UNIVERSITY MANAGEMENT IN A DEMOCRATIC- PARTICIPATION CONCEPT: UFSM STUDY CASE

AUTHOR: MARLEI TEREZINHA CORADINI
ADVISOR: LEOCADIO JOSÉ CORREIA RIBAS LAMEIRA
Date and place of presentation: Santa Maria, October 22nd, 2009.

Despite of extensive bibliography in the field of the democratic-participation management in educational institutions, there are still very few researches that have analyzed how this kind of management occurs in the everyday life of higher education institutions in Brazil. Therefore, it was realized the need to relate this bibliography to a research that considers what actually happens in Brazilian public universities. This study aims to contribute to the creation of more legitimate participation opportunities for the technical-management servers in Education (TAE) to be able to cooperate in decision-making and problem-solving processes. It is believed that through participation management, the work in the universities might become more qualified, once the people will feel more motivated, esteemed and committed to the work. Thus, a field research was carried out, in order to understand which concepts that the TAE of the Teaching Centers of UFSM and the University of Rio Grande do Sul (RS) have about democratic-participation management and if this kind of management is present in these Teaching Centers. For the data collection, it was used a questionnaire composed of 21 multiple choice questions that was handed out to 237 technical-management servers in Education (TAE) working in Teaching Centers of UFSM. Based on the theoretical reference built from the bibliographic research, an analysis of the results was made and concluded that: there is consistent dissatisfaction among the TAEs regarding the representation of their category in the university forums; despite of a significant number of TAEs consider the management of their work environment to be participating, and that they have autonomy to act proactively, there is a lot to be done, because in terms of the participation of the management of the Teaching Centers, the frequency to group meetings to solve specific problems of the Center, the participation in the discussions concerning the political processes of the UFSM, the TAEs are not very pleased; despite most of them feel satisfied with their participation in the work environment, what gives them the opportunity to be proactive, creative, innovative and to develop their potential, and also despite of the fact that they evaluate positively their work relations in their departments, a significant portion of them claims that only sometimes there is an initiative to create motivational environments that help them to have a bigger participation in the decision making processes.

Key words: Democratic-participation management. Motivation. Qualitative Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 – População e amostra dos TAE segmentada por Centro de Ensino/UFSM | 77 |
| QUADRO 2 – Grau de escolaridade dos TAE da UFSM..... | 81 |
| QUADRO 3 – Tempo de trabalho dos TAE na UFSM..... | 82 |
| QUADRO 4 – Cursos de capacitação realizados pelos TAE na UFSM..... | 83 |
| QUADRO 5 – Nº de cursos de capacitação que os TAE realizaram na UFSM.. | 83 |
| QUADRO 6 – Cursos de capacitação que os TAE realizaram fora da UFSM.... | 84 |
| QUADRO 7 – Quantidade de cursos de capacitação que os TAE realizaram fora da UFSM..... | 85 |
| QUADRO 8 – Motivo da não realização de curso de capacitação fora da UFSM..... | 85 |
| QUADRO 9 – Plano de capacitação oferecido pela PRRH/UFSM..... | 86 |
| QUADRO 10 – Composição nos Conselhos de Centro e Colegiados Departamentais da UFSM..... | 87 |
| QUADRO 11 – Eleição para Direção de Centro e Coordenação de Curso..... | 88 |
| QUADRO 12 – Representação dos TAE nos Colegiados de Curso..... | 89 |
| QUADRO 13 – Encontros para debaterem problemas dos Centros de Ensino.... | 91 |
| QUADRO 14 – Como os TAE consideram a gestão do seu Centro de Ensino.... | 92 |

| | |
|---|-----|
| QUADRO 15 – Como os TAE consideram a gestão do seu setor de trabalho..... | 93 |
| QUADRO 16 – Como os TAE participam na gestão do seu setor de trabalho | 94 |
| QUADRO 17 – Participação nos espaços de participação democrática da UFSM..... | 95 |
| QUADRO 18 – Autonomia dos TAE para decidir e tomar iniciativas no ambiente de trabalho..... | 96 |
| QUADRO 19 – Participação nas decisões referente aos processos políticos da UFSM | 98 |
| QUADRO 20 – Participação espontânea dos TAE nos espaços democráticos... | 99 |
| QUADRO 21 – Participação, possibilitando a iniciativa, criatividade e a inovação..... | 100 |
| QUADRO 22 – Preocupação em se criar ambientes motivacionais..... | 101 |
| QUADRO 23 – Relações de trabalho/relacionamento entre colegas e chefias.... | 103 |
| QUADRO 24 – Processo de avaliação institucional na UFSM | 104 |

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ASPES - Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior

CAL - Centro de Artes de Letras

CE - Centro de Educação

CEFD - Centro de Educação Física e Desportos

CCNE - Centro de Ciências Naturais e Exatas

CCR - Centro de Ciências Rurais

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CCSH - Centro de Ciências Sociais e Humanas

CT - Centro de Tecnologia

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

GEAIC - Gabinete de Estudos e Apoio Institucional Comunitário

HUSM - Hospital Universitário de Santa Maria

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

ITSM - Incubadora Tecnológica de Santa Maria

LACESM - Laboratório de Ciências Espaciais de Santa Maria

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEMA - Núcleo de Ensaio de Máquinas Agrícolas

NIDAL - Núcleo Integrado Desenvolvimento de Análise Laboratorial

NIEPE - Núcleo Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão

NUSI - Núcleo Setorial de Informática

OEA - Organização dos Estados Americanos

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PRRH - Pró-Reitoria de Recursos Humanos

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SINAPES - Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior

TAE - Técnico-Administrativos em Educação

UAP - Unidade de Apoio Pedagógico

UDESSM - Unidade Descentralizada de Silveira Martins

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

URGS - Universidade do Rio Grande do Sul

USM - Universidade de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| ANEXO A – Organograma 2009 – UFSM..... | 115 |
| ANEXO B – Organograma 2009 – CT..... | 116 |
| ANEXO C – Organograma 2009 – CCS..... | 117 |
| ANEXO D – Organograma 2009 – CCR..... | 118 |
| ANEXO E – Organograma 2009 – CE..... | 119 |
| ANEXO F – Organograma 2009 – CCNE..... | 120 |
| ANEXO G – Organograma 2009 – CCSH..... | 121 |
| ANEXO H – Organograma 2009 – CEFD..... | 122 |
| ANEXO I – Organograma 2009 – CAL..... | 123 |

LISTA DE APÊNDICE

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados..... | 124 |
|--|-----|

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 Contextualização | 15 |
| 1.2 Identificação do Problema | 17 |
| 1.3 Objetivos | 18 |
| 1.3.1 Objetivo Geral..... | 18 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos..... | 18 |
| 1.4 Relevância e Justificativa | 19 |
| 1.5 Estrutura da Dissertação | 20 |
| | |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 22 |
| 2.1 Gestão na Educação | 22 |
| 2.2 Democracia | 25 |
| 2.2.1 Democracia Representativa..... | 28 |
| 2.2.2 Democracia Participativa..... | 29 |
| 2.3 Gestão Democrática na Educação | 30 |
| 2.3.1 Avanços na Democratização Educacional no Brasil..... | 35 |
| 2.4 Evolução na Administração | 40 |
| 2.4.1 Gestão Participativa..... | 43 |
| 2.4.2 Gestão Participativa nas Universidades Públicas..... | 47 |
| 2.5 Democracia & Participação na Educação | 50 |
| 2.6 Qualidade na Educação | 52 |
| 2.6.1 Participação & Qualidade na Educação & Motivação..... | 56 |
| 2.6.2 Avaliação Institucional nas Universidades como Instrumento de Melhoria da Qualidade..... | 59 |

| | |
|--|------------|
| 3 CAMPO DE PESQUISA:UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA..... | 62 |
| 3.1 A Universidade Federal de Santa Maria e sua História..... | 62 |
| 3.2 Estrutura da Universidade Federal de Santa Maria..... | 65 |
| 3.2.1 Centro de Tecnologia (CT)..... | 66 |
| 3.2.2 Centro de Ciências da Saúde (CCS)..... | 67 |
| 3.2.3 Centro de Ciências Rurais (CCR)..... | 68 |
| 3.2.4 Centro de Educação (CE)..... | 69 |
| 3.2.5 Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE)..... | 70 |
| 3.2.6 Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH)..... | 71 |
| 3.2.7 Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)..... | 72 |
| 3.2.8 Centro de Artes de Letras (CAL)..... | 73 |
| | |
| 4 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA..... | 74 |
| 4.1 Caracterização da Pesquisa..... | 74 |
| 4.2 Delimitação da Pesquisa..... | 76 |
| 4.3 Procedimento..... | 76 |
| 4.3.1 População e Amostra Pesquisada..... | 76 |
| 4.3.2 Coleta dos Dados..... | 78 |
| | |
| 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 80 |
| | |
| 6 CONCLUSÃO | 106 |
| 6.1 Sugestões para Novas Pesquisas..... | 109 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 110 |
| | |
| ANEXOS..... | 115 |
| | |
| APÊNDICE..... | 124 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O tema gestão democrático-participativa é instigante e desafiante para todos aqueles que desejam abordar sobre o funcionamento das instituições. Esta pesquisa busca contribuir com o fortalecimento da gestão democrática e participativa, efetiva e eficaz, com a participação e o envolvimento de todos que contribuem para o desenvolvimento da educação no âmbito das universidades.

Acredita-se que a partir de uma gestão participativa, o trabalho desenvolvido nas universidades poderá ser bem mais qualificado, pois as pessoas sentir-se-ão mais motivadas e comprometidas com o trabalho. Quando o servidor percebe que ele é parte integrante e que está sendo reconhecido pelo seu trabalho, está sendo útil no processo, ele se torna um servidor pró-ativo, motivado e feliz. Ao contrário, se ele sentir que está sendo excluído desse processo, se a gestão é baseada no autoritarismo e as decisões simplesmente lhes são impostas, sem oportunidade para opinar, dialogar, ele não se comprometerá na obtenção de melhores resultados, colocando em risco, portanto, uma gestão educacional de qualidade.

Nesse sentido, é importantíssima a valorização da participação das pessoas nos processos de tomada de decisão e solução de problemas. Para Lück (2001), trabalhar de forma participativa para solucionar problemas e tomar decisões no ambiente escolar, encoraja as pessoas a assumirem maiores responsabilidades no que diz respeito ao que acontece nesses ambientes, ao mesmo tempo em que facilita uma melhor tomada de decisão.

Mas para que se tenha este ambiente participativo, é preciso que haja um clima de confiança e de abertura entre as partes envolvidas, e a substituição de uma gestão hierárquica, verticalizada, por uma gestão voltada à horizontalidade, com grande ênfase no trabalho em equipe. Segundo Lück (2001), o grande desafio da

gestão educacional, para que se tenha desenvolvimento e aperfeiçoamento no processo do ensino, é que o trabalho deve ser coletivo, com espírito de equipe. Libâneo (2004), ao tratar da gestão educacional, mostra a importância do trabalho em equipe, pois, para ele, equipe são pessoas que trabalham unidas dando um sentido colaborativo e solidário daquilo que fazem, visando à formação e à aprendizagem. No entendimento desse autor, a distribuição de responsabilidades, a cooperação, o diálogo, o compartilhamento de atitudes e modos de agir, possibilitam mudanças que são necessárias, rompendo, assim, com as práticas individualistas.

Na concepção de uma gestão participativa, há uma pretensão em romper com práticas individualistas e envolver alunos, professores e técnico-administrativos num trabalho coletivo e solidário. Entende-se que a construção de uma universidade democrática passa, necessariamente, pela inclusão dos três segmentos que compõem a comunidade universitária, nos processos de tomada de decisões.

A contextualização sobre gestão participativa, nos espaços educacionais, pode trazer resultados significativos para a educação, fortalecendo a prática da democracia e da socialização como forma de desenvolvimento e crescimento individual e coletivo do ser humano. Conforme Ferreira,

a gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2000, p.167 apud FERREIRA, 2008, p. 305)

Desse modo, depara-se com a necessidade de se aprofundar o entendimento das formas pelas quais os princípios e práticas participativas e democráticas, estabelecidas na legislação vigente (Constituição de 1988 e LDB nº 9394/96), ganham espaço na gestão das instituições de ensino público.

Acredita-se que pesquisar como se dá a participação dos servidores técnico-administrativos em educação, das universidades públicas, nos processos de gestão, assim como buscar soluções de melhoria desta participação, são fatores primordiais para alcançar a satisfação pessoal e profissional deste servidor e, conseqüentemente, a qualidade dos serviços por ele prestados. Nesse sentido, buscou-se, com esta pesquisa, identificar se existe a prática da gestão democrático-

participativa nos Centros de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil.

1.2 Identificação do Problema

No Brasil, a gestão democrática da educação figura como norma jurídica desde a Constituição Federal de 1988, quando no seu Art. 206, inciso VI, está incorporado a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. No inciso II, do mesmo artigo, é efetiva a possibilidade de o ensino ser ministrado com base do seguinte princípio: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os processos de gestão democrática e participativa do ensino público ganharam mais visibilidade. O seu Art. 56, determina que “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”. Esse artigo 56 mostra que os processos administrativos, nas instituições de ensino, devem ser geridos de uma forma que oportunizem a participação de todos os segmentos que dela fazem parte. A atual LDB introduziu princípios significativos e necessários para a gestão educacional no país, cabendo às instituições de ensino a obrigatoriedade de cumpri-los, modificando, assim, seu contexto político e social, estabelecendo de fato o princípio da gestão democrática na educação.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no seu Art. 3º, cita que “a avaliação das instituições de educação superior objetiva identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, considerando as diferentes dimensões institucionais, como organização e gestão da instituição e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios”. O processo de avaliação institucional, conforme artigo supracitado, considera como princípio a forma democrática e a participação de toda a comunidade universitária nos assuntos que dizem respeito a ela.

Para que essa comunidade universitária participe de fato dos seus processos decisórios, é preciso que se cumpra a legislação vigente. Entretanto, para cumprir o

recomendado pela legislação, e para atingir os objetivos propostos pela instituição de ensino, devem ser dadas condições para que os recursos humanos da universidade exerçam uma gestão democrática e participativa.

As leis citadas anteriormente, no que tange sobre a gestão democrática na educação, tem como objetivo tornar o espaço educativo um lugar de maior participação e cidadania, oportunizando uma construção coletiva, onde haja interesse dos envolvidos, autonomia e descentralização de poderes. Também, possibilitam a participação da comunidade acadêmica no planejamento e no acompanhamento das políticas educacionais.

Nesse sentido, tendo como base a legislação e demais considerações mencionadas anteriormente, destaca-se o interesse em perceber se a gestão dos Centros de Ensino da UFSM configura-se ou não como uma gestão democrático-participativa. Para isso, esta pesquisa objetiva investigar como os servidores TAE da UFSM percebem essa gestão. Assim, o problema da presente investigação é: Como os servidores TAE compreendem e sentem a gestão democrático-participativa nos Centros de Ensino da UFSM?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender quais as concepções que os servidores TAE, dos Centros de Ensino da UFSM/RS, tem sobre gestão democrático-participativa e se essa forma de gestão encontra-se presente nestes Centros de Ensino.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Levantar as características de uma gestão democrático-participativa.
- b) Analisar como os Centros de Ensino da UFSM conduzem seus processos políticos internos de tomada de decisão e distribuição de poder.
- c) Compreender como se dá a participação dos TAE na gestão dos Centros de Ensino da UFSM.
- d) Verificar qual a percepção que os servidores TAE têm em relação a sua participação na gestão dos Centros de Ensinos da UFSM.

- e) Analisar se existe um ambiente motivacional e participativo que influencia na iniciativa e na criatividade dos servidores TAE dos Centros de Ensino da UFSM.

1.4 Relevância e Justificativa

Hoje há uma vasta literatura no campo da gestão democrática e participativa nos espaços educacionais; mas são poucas as pesquisas que buscam investigar como as instituições de ensino superior organizam os processos participativo-democráticos nas diferentes instâncias e setores. Por isso, sentiu-se a necessidade de relacionar esta literatura com uma pesquisa que considere o que efetivamente acontece no ambiente das universidades públicas brasileiras. Acredita-se que a construção de relações democráticas e participativas, em ambientes educacionais, contribui para a transformação e emancipação social, levando a uma redução das desigualdades sociais; motivo da importância de se investigar diferentes possibilidades de vivências nesses espaços.

Faz-se necessário, cada vez mais, aprimorar os processos decisórios participativos e a formulação das políticas públicas cidadãs. Daí a importância de se fazer pesquisas voltadas à gestão pública, em especial a da educação, que tem como princípio a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade. Esta pesquisa fundamenta-se no princípio de que se possam desenvolver atividades mais democráticas, com perspectivas de uma educação de qualidade em que todos os envolvidos no processo possam ser agentes participativos em prol da melhoria da universidade pública.

É de interesse, com este estudo, contribuir para construção de espaços de participação mais legítimos, de relações menos hierarquizadas e mais horizontais, rompendo radicalmente com as estruturas autoritárias e verticalizadas de gestão. Ao mesmo tempo, busca-se identificar possibilidades para a implantação de uma política educacional que venha ao encontro dos princípios democráticos e que contribua efetivamente para mudanças qualitativas nas práticas de gestão exercida no âmbito das universidades.

A proposta de investigar a efetiva participação dos servidores TAE, na tomada e na implementação das decisões dos espaços educacionais, que dizem respeito à coletividade, justifica-se pelo fato de que a construção da democratização das

universidades, bem como do saber crítico, não é uma função exclusiva de professores, mas de toda a comunidade universitária. Identificando qual a percepção que os TAE dos Centros de Ensino da UFSM tem sobre a prática da gestão democrático-participativa no ambiente interno de trabalho, pode-se ajudar a construir uma forma de detectar as possíveis falhas no processo, para então se buscar alternativas de melhoria com resultados satisfatórios, tanto para a qualidade do serviço como para a satisfação destes servidores. Assim, um ambiente mais democrático e mais participativo tende a aumentar a iniciativa, a criatividade e o desenvolvimento do potencial desses servidores, conseqüentemente melhorando o seu bem estar e a qualidade do serviço prestado por eles.

1.5 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação é composta de seis capítulos.

O primeiro capítulo traz a introdução, contendo a contextualização, identificação do problema, objetivos, relevância e justificativa da realização deste trabalho e a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo trata do referencial teórico do trabalho assim exposto: Gestão na Educação; Democracia; Gestão Democrática na Educação; Evolução na Administração; Democracia na Educação & Participação; e Qualidade na Educação.

O terceiro capítulo apresenta o campo de pesquisa: a UFSM com sua história e sua estrutura atual, descrevendo, separadamente, os oito Centros de Ensino localizados na cidade de Santa Maria.

No quarto capítulo, é apresentada a construção metodológica da pesquisa. Também foi apresentada a escolha da população alvo, o procedimento utilizado para se chegar ao tamanho da amostra e o instrumento escolhido para a coleta e análise dos dados da pesquisa.

Consta, no quinto capítulo, a apresentação dos dados coletados, em forma de quadros, e a análise desses dados. Os dados foram obtidos através de um questionário que teve como foco principal identificar se existe a prática da gestão democrático-participativa que privilegia o envolvimento dos TAE nos processos decisórios da UFSM.

No sexto e último capítulo são descritas as conclusões e sugestões de melhorias que envolvam questões relativas à gestão democrático-participativa nas

instituições públicas de ensino superior no Brasil, sempre com o intuito de buscar, com esta participação efetiva, uma maior satisfação e motivação entre as pessoas envolvidas no processo e, conseqüentemente, uma maior qualidade na prestação de serviço à comunidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo apresenta os aspectos teóricos que fundamentaram a pesquisa. Para que o leitor assimile melhor a contextualização do que seja uma gestão democrática e participativa no âmbito educacional, foco deste estudo, pesquisou-se sobre gestão na educação, democracia, salientando a diferenciação entre democracia representativa e democracia participativa. Foi feito um resgate histórico sobre a democratização educacional no Brasil, com ênfase na legislação brasileira e nos movimentos sociais ocorridos em prol da democratização no ensino público. Construiu-se uma breve abordagem sobre a evolução na administração, enfatizando a teoria das relações humanas nas organizações, com destaque na administração participativa. Destacaram-se, ainda, a qualidade na educação e a inter-relação entre participação, qualidade e motivação no trabalho. Outro tema abordado foi a avaliação institucional, pois não se podia falar de qualidade na educação sem falar em avaliação institucional nas universidades.

2.1 Gestão na Educação

É inquestionável o papel da gestão no contexto da educação brasileira. Na atualidade, tem-se observado muita atenção à gestão na educação, pois se supõe que o sucesso de uma instituição de ensino depende de como é conduzida a sua forma de organização. Por esta razão, o termo gestão é uma expressão que vem ganhando muita atenção nos espaços educacionais, caracterizando-se, principalmente, pela participação das pessoas na tomada de decisões que dizem respeito à educação. Todos os envolvidos nesses espaços educacionais são considerados gestores da instituição. Dessa forma, todos tem responsabilidades e compromissos com a melhoria da gestão, pois melhorando a gestão, está-se agregando valor de extrema importância às pessoas e à instituição de ensino.

Para Ferreira (2004), gestão significa participar na tomada de decisões, na organização e na direção de um espaço. A gestão está relacionada com o envolvimento que os sujeitos tem dentro de uma organização para que sejam atingidos os objetivos do grupo, para isso esses sujeitos devem cumprir seus compromissos e desempenhar seu papel nessa organização. Segundo a autora, gestão compreende a administração; administração pode ser compreendida como o estudo e implantação dos métodos de trabalho, juntamente com o seu controle, por meio dos quais se verifica a eficiência/eficácia da execução.

Para termos essa eficiência/eficácia tão desejada no meio acadêmico, a forma compartilhada e solidária de organização do trabalho administrativo, implicando grande capacidade de visibilidade e criatividade na busca de soluções para atingir os objetivos e metas propostos pela instituição escolar, é fundamental. Assim, pode-se considerar que o desempenho desejado é resultante desse compartilhamento de responsabilidades, em todo o processo educativo, e que o êxito de uma instituição de ensino depende do empenho conjunto de seus gestores, pelo trabalho associado, pela reciprocidade e solidariedade, como também da transparência de seus atos e ações.

Portanto, gestão da educação, também segundo Ferreira (2004), significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que são trabalhadas na escola, com vistas no compromisso com a formação da cidadania. Conforme a autora, gestão da educação refere-se à tomada de decisões, planejamento, realização dos objetivos para atender ao processo de formação do educando.

No entendimento de Cury (2002), gestão tem o significado de fazer brotar, fazer germinar, nascer. Para ele, gestão é uma nova forma de gerir, um novo modo de administrar uma realidade, com uma maneira mais democrática. Nesse processo, o autor defende que a gestão se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. Para ele, gestão implica o diálogo entre os interlocutores, os quais dialogam pela arte de interrogar e pela busca por respostas que possam auxiliar no governo da educação.

Percebe-se que gestão é uma forma de organização que vem se afirmando no âmbito das instituições educacionais, trazendo um sentido mais dinâmico de ação, mobilização, articulação. Daí decorre uma gestão compartilhada, solidária, com espírito de equipe, onde administrar democraticamente leva em conta a participação de todos os envolvidos com o processo, porque é uma (re)construção

coletiva. Portanto, a gestão na educação significa uma nova forma de organização, com novas premissas e perspectivas para conduzir a instituição educacional, na busca pela maximização dos resultados a serem alcançados, num ambiente com essência de uma gestão compartilhada, onde as pessoas têm espaço para dialogarem e darem suas opiniões. O gestor líder dessa nova forma de gerir os espaços educacionais deve ser o mediador da construção de valores democráticos, da busca incansável por espaços cada vez mais participativos e solidários entre os envolvidos.

Acredita-se que oportunizando espaços de participação, onde todos os elementos envolvidos no processo educativo possam ter as mesmas chances de debaterem e manifestarem seus pontos de vista, sua forma de ver a realidade da instituição, seja a forma mais inteligente e democrática de se enfrentar as dificuldades presentes no dia-a-dia. Também, encontrar-se-ão as melhores soluções para os problemas de uma instituição de ensino. Na percepção de Ferreira,

diálogo como uma generosa disposição de abrir-se ao “outro” que irá “somar” compreensões convergentes ou divergentes no sentido da construção da humanização das relações. Diálogo como confraternização de idéias e de culturas que se respeitam porque constituem diferentes produções humanas. Diálogo como a verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania. (FERREIRA, 2004, p.1243)

Em uma sociedade que se democratiza e que constantemente se transforma, a gestão nos espaços educacionais precisa estar voltada sobre o dinamismo das pessoas, sua competência para o diálogo e para o debate, num trabalho coletivo, como condição fundamental para a melhoria do ensino. A gestão precisa ser participativa e esta participação exige a convivência e o encontro entre pessoas que pensam e agem de modo diferente, mas que precisam e devem contribuir, cada uma com suas especificidades e seu conhecimento, sempre na busca de objetivos e metas comuns propostos para a instituição de ensino. É necessário e importante que essas instituições de ensino, sendo organizações sistêmicas e autônomas, cultivem espaços de participação coletiva, porque isso oportuniza as pessoas usarem a capacidade que elas tem em discutir, construir e planejar coletivamente; assim como

contribui com a superação das diferenças e divergências que existe do cotidiano de qualquer instituição de ensino.

Entende-se que a gestão educacional está relacionada com a democratização do ensino; na distribuição de funções e atribuições; da participação de todos nos processos decisórios; na distribuição de poder. De acordo com Lück (2007, p. 36) essa gestão “é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento do trabalho”.

Portanto, gestão na educação refere-se às ações administrativas e pedagógicas onde os envolvidos no processo educacional estão todos engajados, com seus atos e ações, na busca de resultados cada vez mais positivos e significativos para a instituição de ensino e para a sua realização pessoal e profissional. Gestão na educação envolve atitudes compartilhadas e responsáveis, fortalecendo um compromisso coletivo, solidário e cidadão.

2.2 Democracia

A prática da democracia é um processo desafiador, que se constrói a cada dia, envolvendo direta ou indiretamente as pessoas em suas relações no ambiente de trabalho ou fora dele. Na democracia, vivenciam-se processos de constante participação das pessoas, seja no trabalho ou fora dele, decidindo, executando a decisão e transformando, dessa forma, uma realidade. É preciso ter presente que o comportamento democrático depende de atos e ações conjuntas, da percepção de saberes e fazeres coletivos, responsáveis, o que implica a responsabilidade e a capacidade de cada membro em discutir, construir e assumir compromissos coletivamente. O comportamento democrático também depende de saber superar as diferenças, de enfrentar os obstáculos e divergências, porque as pessoas tem o seu modo de pensar e agir, conforme seus valores e princípios.

Pode-se dizer que a democracia nasceu na Europa há mais de dois mil anos. A memória histórica dos povos europeus nos traz que a democracia se apresentou pela primeira vez através da imagem da *agorá* ateniense, que era a assembléia ao ar livre onde se reuniam os cidadãos para ouvir os oradores. Nesse espaço, os cidadãos expressavam sua opinião. A palavra democracia, hoje difundida em todos os lugares, que significa poder (*krátos*) do povo (*démos*), chegou para nós com

idêntico significado de quando foi cunhada pela primeira vez. Atualmente existem outras formas de governos, antigamente a democracia se opunha à aristocracia (governo exercido por pessoas da nobreza) e à monarquia (forma de governo em que o poder supremo é exercido por um monarca). Hoje em dia ela é colocada em oposição à autocracia (governo absoluto, exercido por uma única pessoa), na qual estão incluídos tanto os governos aristocráticos quanto os governos monocráticos dos antigos, porém a definição de democracia continua a mesma (BOBBIO, 2000a).

Também para Bobbio:

hoje “democracia” é um termo que tem uma conotação fortemente positiva. Não há regime, mesmo o mais autocrático, que não goste de ser chamado de democrático. A julgar pelo modo através do qual hoje qualquer regime se auto-define, poderíamos dizer que já não existem no mundo regimes não-democráticos. Se as ditaduras existem, existem apenas, como dizem os autocratas, com o objetivo de restaurar o mais rápido possível a “verdadeira” democracia, que deverá ser, naturalmente, melhor do que a democracia suprimida pela violência. (BOBBIO, 2000a, p. 375)

Bobbio (2000b) ainda afirma que o único modo de se chegar a um consenso quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Segundo o autor, para que uma decisão tomada por indivíduos possa ser aceita como decisão coletiva é preciso que seja tomada com base em regras que estabeleçam quais são os indivíduos autorizados a tomar estas decisões vinculatórias para os demais membros do grupo, e quais procedimentos serão utilizados. Para o autor, no que diz respeito às modalidades de decisão, a regra fundamental da democracia é a regra da maioria, ou seja, a regra em base da qual são consideradas decisões coletivas e, portanto, válidas para todo o grupo.

Assim, é de fundamental importância que se coloque em prática a democracia; que se façam debates, encontros, reuniões entre as pessoas, para que elas possam ter voz e vez nas decisões e soluções de problemas que dizem respeito à organização da instituição ou do grupo social a que pertencem. A democracia somente se concretizará, tornar-se-á verídica, com a participação direta ou indireta das pessoas na tomada de decisões, quando essas decisões dizem respeito ao coletivo. Para tanto, é dever de todos oportunizar espaços de participação, para que

as pessoas interessadas possam valer-se dos seus direitos de estarem vivendo em um país justo e democrático.

Conforme Bobbio (2000b), para uma definição mínima de democracia, há três condições: a atribuição a um elevado número de cidadãos do direito de participar direta ou indiretamente da tomada de decisões coletivas; a segunda condição é a existência de regras e procedimentos sobre como representar a maioria é indispensável; e a terceira condição é a necessidade de que as pessoas chamadas a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocadas diante de alternativas reais e postas em condições que possam escolher entre uma e outra. Mas para que essa condição seja realizada, segundo o autor, faz-se necessário que sejam garantidos, aos que são chamados a decidir, os direitos de liberdade, de opinar, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação, entre outros. Para Bobbio (2000b), esses são pressupostos básicos e necessários para que se tenha um regime democrático.

A democracia garante o controle do que é de direito de todos: o direito à liberdade de expressão, de participação, de manifestos das pessoas em prol de seus direitos para melhores condições e qualidade de vida. A democracia veio para garantir o direito a discussões populares nas tomadas de decisões da coisa pública, como também, para romper com velhos paradigmas, preconceitos e uma forma arcaica e ultrapassada de administração.

Para Lück (2006), a democracia é constituída na prática dos direitos humanos, o que significa dizer que as pessoas reconhecem seus direitos em usufruírem dos bens e serviços, mas também assumem a responsabilidade para que sejam produzidos esses bens e serviços. Essas características denotam, segundo a autora, o exercício da cidadania.

Na democracia, vivencia-se o compartilhamento das responsabilidades, das obrigações, dos direitos das pessoas, onde cada uma delas assume seu papel na sociedade de uma forma responsável, justa e ética. Assim, praticar a democracia, em qualquer espaço público ou privado, significa aprender a dialogar, a conviver harmoniosamente, a trabalhar coletivamente e, acima de tudo, aceitar as diferenças, contornar os obstáculos e superar as divergências.

A Constituição brasileira de 1988 menciona representação e participação direta, como se observa no seu art. 1º, parágrafo único, quando afirma que “todo poder emana do povo”, que o exerce por meio de representantes eleitos

(democracia representativa), ou diretamente (democracia participativa), como será abordado nos subitens 2.2.1 e 2.2.2.

Para haver a verdadeira efetivação da democracia, no Brasil, torna-se necessário colocar em prática o que a legislação brasileira recomenda. Para tanto, cabe ao povo aproveitar do poder que detém e superar a falta de cultura participativa e passar a informar-se mais sobre meios para realizar a verdadeira democracia no país. A efetiva participação da sociedade, nas políticas públicas, principalmente as orçamentárias, sem dúvida, somente ajudaria a tornar o país melhor e mais justo para todos.

2.2.1 Democracia Representativa

A expressão “democracia representativa”, para Bobbio (2000b), refere-se à participação de pessoas eleitas para representar um grupo social ou uma categoria nos processos decisórios e deliberativos sobre questões que dizem respeito à coletividade. A organização de conselhos (representativos), segundo o autor, é uma forma de racionalizar a democracia, vai priorizar a participação nas decisões que devem ser tomadas, somente nas pessoas que se interessam e em quem terão influência direta.

Conforme Bobbio (2000b), quando há um representante que defende os interesses gerais, não se faz necessária a participação direta de todos os membros da comunidade e/ou categoria profissional; por outro lado, os representantes podem ir se constituindo, pouco a pouco, em uma nova categoria: “os políticos de profissão”. Para o autor, geralmente, quando o representante é chamado para defender os interesses específicos de uma categoria, este é alguém da mesma categoria profissional ou originário da comunidade a que representa; assim, no entendimento do autor, operários são bem representados por um operário, os médicos por um colega de profissão, os professores por um professor, o estudante representa os estudantes, etc.

Segundo Garcia (2006), a democracia representativa tem a ver com “mandato”, o qual consiste em receber uma delegação dos membros de uma classe ou grupo para representá-los. Para o autor, a democratização, mesmo que por representatividade, precisa dar-se em todas as esferas da vida das pessoas: local, regional, nacional. A democratização envolve toda a comunidade que, por vontade

própria, vai se reconstruindo enquanto sociedade civil, formando redes de solidariedade que se tornam um movimento de construção do coletivo, de tudo que diz respeito à vida social dos indivíduos.

Na democracia representativa, na qual há representantes da coletividade, as deliberações e as decisões não são tomadas por todos os integrantes de uma classe ou comunidade. Por isso, um Estado mais democrático vai se construindo na medida em que este assuma a responsabilidade em garantir e ampliar os espaços de participação dos representantes da população em assembleias, colegiados, conselhos, comissões, eleições, fóruns, etc.

Na democracia representativa, a sociedade tem o direito e deve cobrar visibilidade de poder, transparência nas ações e decisões tomadas pelos representantes escolhidos e que dizem respeito à coletividade. Não deve haver nenhuma representação que se faça a portas fechadas, pois a democracia exige transparência e ética, e a sociedade precisa estar informada do que está sendo deliberado pelos seus representantes eleitos. Representar, nesse caso, significa tornar público, informar o coletivo dos atos tomados pelos representantes, tornar visível. Essa visibilidade pode estar no exercício da liberdade de imprensa, na divulgação de uma opinião pública, na divulgação das decisões tomadas pelos representantes, na publicidade das sessões do parlamento, entre outros.

2.2.2 Democracia Participativa

Democracia participativa, também chamada democracia direta, caracteriza-se por ser aquela em que as pessoas encontram-se de uma forma harmoniosa e arranjada para juntas participarem das decisões e deliberações que lhes dizem respeito, não havendo necessidade que intermediários decidam por elas. O coletivo, de uma forma organizada, é quem decide efetivamente.

Segundo Garcia (2006), a democracia participativa já era vivenciada na Grécia antiga. Entretanto, na “praça” só tinham direito a participar os homens maiores de trinta anos e que possuíam terras ou outros bens, desde que nascidos no mundo grego. Algum tempo depois, segundo o autor, essa prática influenciou o proletariado, que (com idéias socialistas) juntou-se à burguesia (capitalista) num movimento revolucionário que passou a forçar a participação nas decisões que diziam respeito aos assuntos públicos.

Ao longo dos anos, também segundo Garcia (2006), historicamente o povo tem lutado contra a classe que o representa no poder político, uma vez que esta classe tem se caracterizado pela corrupção e exploração, constituindo-se num Estado opressor. Para o autor, essa realidade e o espírito democrático da liberdade tem levado as pessoas a lutarem pela democracia participativa, para combater aos privilégios espúrios e a desigualdade social que assola o mundo inteiro.

A prática da participação, para Marques (2008), aprofunda e intensifica a democratização do processo democrático, tornando-o mais inclusivo e legítimo, envolvendo todas as pessoas para reivindicar a participação direta nas instituições, as quais se virão desafiadas a buscar formas alternativas e complementares entre a democracia representativa e a democracia participativa.

É interessante a contribuição de Bordenave (2002) quando menciona que a democracia participativa possibilita que as camadas mais pobres da população tenham acesso a níveis mais elevados de participação, rompendo com a divisão entre quem planeja e decide e àqueles que simplesmente se submetem às decisões e as põem em prática.

É claro que a participação nas tomadas de decisões e soluções de problemas não elimina a participação na execução dessas tomadas de decisões e soluções de problemas, mas a tem como um caminho para a participação propriamente dita, que é a partilha de poder, a participação direta na tomada das decisões.

Procura-se, com a democracia participativa, oportunizar a todos aqueles que tenham interesse em contribuir na tomada de decisões e deliberações sobre temas que lhes dizem respeito, reduzindo, dessa forma, as desigualdades, pois se sabe que as relações sociais não são igualitárias. Espera-se, também, com a democracia compartilhada, promover a liberdade, proporcionar a cada cidadão brasileiro a garantia dos seus direitos, a justiça, pois somente com justiça e lealdade no cumprimento de seus direitos é que se faz uma verdadeira e efetiva democracia social no Brasil e no mundo.

2.3 Gestão Democrática na Educação

Com a democratização na educação, foram definidos novos caminhos organizacionais para as instituições de ensino, o que implica a adoção de novas culturas, a descentralização e autonomia na gestão; caracterizando-se, assim, como

prática de gestão participativa nos espaços educacionais, estimulando, desta forma, o fortalecimento e a valorização da atuação das pessoas preocupadas com o bom andamento e sucesso da escola pública.

No passado, para Dutra (2002), as pessoas eram estimuladas a terem uma postura de submissão às determinações das organizações; atualmente, a expectativa dessas organizações em relação às pessoas é de uma postura autônoma e empreendedora, devendo ter iniciativa para antecipar e solucionar problemas.

A democratização, na educação, surgiu para acabar com as práticas autoritárias e burocráticas que, por muitos anos, restringiram a autonomia nas instituições de ensino, não permitindo que ocorresse sua auto-organização; anulando, por conta disso, as reais necessidades da instituição, impedindo que se organizasse uma gestão democrática e participativa, e sacrificando, dessa forma, que se construísse uma gestão com qualidade. Para Lück (2000),

autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Autonomia é a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas. (p. 21)

Prosseguindo, segundo Libâneo (2004), com a autonomia as pessoas tem oportunidade de exercitar a capacidade de livre determinação de si próprias, oportunidade de conduzirem sua própria vida. Conforme o autor, a autonomia das pessoas é de fundamental importância para os modelos de gestão democrático-participativa, uma vez que se fundamenta na livre escolha de metas e objetivos e na construção coletiva de realização das tarefas e de organização dos ambientes de trabalho.

No caso do Brasil, o contexto da abertura política dos anos 1980 deu espaço para que a educação fosse pensada a partir da realidade do povo e das suas escolas. Assim, as novas políticas públicas passaram a contemplar os princípios da descentralização, da autonomia e da gestão escolar democrático-participativa, respeitando a diversidade sociocultural dos diferentes contextos e a realidade da escola. Ampliando-se o número de pessoas que participam das ações da escola, as

relações vão se tornando menos autoritárias e hierárquicas. Para Marques (2008), a discussão da democracia participativa como forma de garantia da democratização das relações que se estabelecem no sistema escolar vem ganhando força tanto em nível acadêmico como no das políticas educacionais.

Por outro lado, o processo democrático exige o aumento das responsabilidades dos sujeitos participantes e a garantia de espaços de decisão no ambiente educacional, resultando em mudanças na prática cotidiana e em formas diferenciadas de gerir a educação. Essas formas estão muito além da organização dos colegiados e representações para tomadas de decisão; a gestão democrática implica romper com práticas de representatividade, viabilizando todos os meios para a participação direta nas tomadas de decisões e nos espaços de reflexão (PACHECO, 2007).

O processo democrático, para que não se perca sua essência, precisa estar em permanente construção e melhoramentos que são efetivadas por ações desenvolvidas nos espaços educacionais, voltado para práticas participativas e responsáveis das pessoas que fazem parte desses espaços. Sabe-se que a gestão democrática é um processo de troca de experiências, de constante aprendizagem, de criação e viabilização de ambientes para uma efetiva participação no gerenciamento da instituição de ensino. Por isso, numa instituição que tem uma preocupação com o coletivo, que tem como princípio adotar um modelo democrático, todos os envolvidos devem ter participação efetiva no seu planejamento, na solução de problemas e na tomada de decisões.

Marques (2008) apresenta três preceitos básicos que podem auxiliar na análise de experiências de democratização da educação: a vivência da democracia nos vários espaços sociais, que contribui para levar a uma democratização da sociedade; a democracia como prática social que se solidifica no cotidiano, por meio de uma nova cultura política, envolvendo os diferentes espaços sociais e criando novas oportunidades para o exercício democrático; e, por fim, a democracia participativa como um dos campos sociais e políticos para superar a dependência e submissão, possibilitando a emancipação social. Com esses preceitos, o autor pretende ajudar a identificar os avanços, os limites e as possibilidades nos processos de democratização da educação, bem como suas contribuições para a democratização da sociedade.

Fazer com que as pessoas tenham a percepção dos deveres e direitos políticos em todos os diferentes espaços sociais, inclusive no sistema educacional, viabiliza a ampliação do exercício democrático, que se dá pela construção e reconstrução de práticas participativas no cotidiano de um espaço democrático. Práticas essas que fazem parte de um processo coletivo e solidário, que precisa ter a consciência da responsabilidade e colaboração de todos.

Para Bordignon e Gracindo (2008), a gestão democrática precisa ser compreendida como um objetivo, tornando-se a referência a ser sempre perseguida e aprimorada, de tal forma que se configure, pouco a pouco, como uma prática cotidiana nos espaços educacionais. Com essa nova cultura e forma organizacional, democrático-participativa, cada educador, educando e funcionário vai se constituindo em cidadão capaz de inserir-se crítica e responsavelmente na sociedade em que vive, como um participante consciente e atuante na transformação e melhoria da vida em sociedade.

Percebe-se que a gestão democrática, nos espaços educacionais, precisa ser um processo contínuo, transformador, trabalhada de uma forma não fragmentada, mas sim compartilhada, onde a elaboração do planejamento, que é de interesse de todos os envolvidos nesses espaços educacionais, seja feita de uma forma coletiva. Lück afirma que:

em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades do cliente. (LÜCK, 2001, p.15)

Para que se tenha uma escola democraticamente organizada, onde os funcionários possam participar na elaboração de objetivos que vai dar dinamismo à instituição, na tomada de decisões e solução de problemas, devem ser mobilizados meios que condicionam o envolvimento de toda força de trabalho deste espaço escolar, num esforço individual, coletivo e responsável.

Portanto, para que se pratique uma gestão democrática, nos espaços educacionais, é fundamental que se criem mecanismos facilitadores, estratégias, que oportunizem as pessoas envolvidas nesses espaços a terem uma participação efetiva nos processos internos que dizem respeito à coletividade. Devem ser criados

ambientes motivacionais, solidários e avaliativos, para que todos se sintam responsáveis e comprometidos com a instituição onde trabalham.

Lück (2006) define gestão democrática como o processo em que se criam condições para que todos os membros de uma coletividade possam regularmente, e de forma contínua, participar efetiva e diretamente das suas decisões mais importantes, assumindo também a responsabilidade por sua implementação. A concepção de gestão democrática, segundo a autora, é muito mais que tomar decisões, pois implica a consciência e o compromisso com a construção do todo da unidade social, enquanto conjunto de ações que visam a uma melhoria contínua para todos.

Desse modo, considerações sobre o tema gestão democrática na educação podem se relacionar com o compromisso com o coletivo, com princípios, valores e posturas éticas. Assim, para que se busque uma gestão democrática, com o engajamento de todos, baseado em princípios éticos e transparentes, é preciso que se aprenda a dialogar e a debater coletivamente; a solucionar os problemas que surgem no cotidiano de uma instituição de ensino e tomar decisões envolvendo toda a comunidade educacional. Para isso, a solidariedade, a justiça social, o respeito mútuo, a responsabilidade individual, assim como, a emancipação humana, precisam ser assimilados e incorporados por todos. É preciso haver um diálogo permanente, um comprometimento com a instituição de ensino, usando da verdade, da solidariedade e do respeito aos seres humanos envolvidos nesse processo, assim,

agir na escola em um processo de gestão democrática, é fazer uma opção, é decidir ou optar pela colaboração com a construção de uma nova ordem social, na qual, o encontro de pessoas da comunidade escolar será uma constante, usando o diálogo e o debate, tornando possível uma educação formal mais humana e participativa, comprometendo-se com o pensar, o fazer e o agir crítico, responsável e democrático. (LUNARDI, 2000, p. 22)

Em uma gestão democrática, professores, técnico-administrativos e alunos precisam e devem estar atuantes, podendo e devendo interferir, de uma forma crítica e construtiva, no processo gerencial da instituição de ensino, tendo sempre em mente a importância do seu papel na instituição e na sociedade, por meio dos seus serviços prestados. Devem formular objetivos e estratégias de ação conjuntamente, para que o espaço educacional se torne um ambiente de verdadeiro exercício da democracia e

cidadania. Espera-se, com a gestão democrática, o acesso igualitário às informações que circulam na instituição, para que todos os segmentos envolvidos possam colaborar com sua participação nas decisões tomadas, concretizando-se a gestão democrática na educação.

Vivenciar a prática de uma gestão democrática nas instituições de ensino significa que, quando as pessoas pensam e agem de uma forma coletiva e solidária, as chances são imensamente maiores de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade que espera o melhor dela. Para tanto, as pessoas precisam ser organizadas, fortes, solidárias e co-responsáveis, para que juntas possam realmente fazer a diferença e exercitar a verdadeira gestão democrática nas instituições de ensino.

Para que se compreenda melhor o processo de gestão democrática nas instituições de ensino, é preciso que se conheçam os avanços da democratização educacional no Brasil, desde sua origem até os dias de hoje, o que será exposto no próximo item.

2.3.1 Avanços na Democratização Educacional no Brasil

A preocupação nacional com a democratização nos espaços educacionais e com uma gestão com práticas participativas na construção de uma escola mais moderna, mais descentralizada, está presente no Brasil desde a década de 1930, através do “movimento dos pioneiros da educação” - movimento nacional relacionado à área do sistema educacional formal brasileiro.

Conforme Gohn (2003), esse movimento, que teve início em 1931, foi gerado por vários educadores, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Inspirados nas idéias do escolanovismo do filósofo e pedagogo liberal norte-americano John Dewey (1859-1952), que defendia que a educação deveria adequar-se às necessidades de uma sociedade democrática, estes educadores participaram de reformas do ensino, primário e secundário, em vários estados brasileiros. Segundo o autor, esse movimento idealizou, entre outras demandas, a criação de um sistema nacional para a administração de políticas educacionais, o ensino público gratuito e de caráter universal e a não-diferenciação de sexos nas escolas. Também segundo Gohn (2003), a Constituição de 1934 já preconizava que a educação é direito de todos, sendo de responsabilidade da família e dos poderes

públicos. Para o autor, essas novas idéias resultaram em agitados debates e confrontos ocorridos entre as duas correntes principais do pensamento educacional na época: o tradicionalismo católico e o liberalismo dos participantes do movimento dos pioneiros da educação, que defendia uma educação laica, pública e gratuita para todos.

Em 1937, com o chamado Golpe do Estado Novo – Golpe de Estado dado pelo então Presidente Getúlio Vargas, com o incentivo e apoio dos militares, foi implantado um período de ditadura no país. Nesse mesmo ano, nova Constituição foi promulgada, desfazendo várias conquistas garantidas pela Constituição de 1934. Com a nova Constituição, liquida-se a independência sindical e se determina o fechamento dos partidos políticos. A educação brasileira passou, nesse período, a ser vista somente como dever dos pais. Em 1945, houve o fim do Estado Novo com eleições gerais no país e também com manifestações populares e da classe estudantil. Com o processo de redemocratização no país, após o ano de 1945 foi retomada a disputa político-partidária e várias formas de participação política e social aconteceram no país. Na Constituição de 1946, a independência dos poderes foi recuperada, como também foi instaurada a autonomia dos estados.

Entretanto, com o golpe militar de 1964, a ditadura se instaurou novamente no Brasil. Tivemos uma reforma educacional da Educação Básica resultante dos acordos MEC/USAID, Lei 5692/71, bem como a Reforma Universitária de 1968, Lei 5.040. Ambas visavam a implantar uma visão tecnicista de educação e uma organização tecnocrática, fragmentada e verticalizada da administração e organização das instituições de ensino. Às escolas e às universidades cabia apenas obedecerem às ordens dadas pelos governantes militares e todos os movimentos sociais pela democracia foram reprimidos. Mesmo assim,

a partir de 1978, as pressões dos professores organizados e da sociedade civil em geral, assim como a resistência e contestação dos alunos, exigiram novos rumos às práticas administrativas da educação, interferindo e requerendo dos administradores uma revisão de suas posturas, procurando a reavaliação delas e o abandono do autoritarismo burocrático em benefício da representação democrática. (FORTUNA, 2005, p. 109)

Também, segundo Fortuna (2005), a partir dessas lutas, o provimento dos cargos administrativos de direção para os diferentes níveis de ensino realizou-se, em

alguns estados e municípios, por meio de eleições diretas, exigindo do eleito representatividade e compromisso com o nível de ensino que administra.

A década de 1980 foi demarcada por ser um período de abertura política e social, com conquistas democráticas e participativas para a educação pública, como para a sociedade de um modo geral. Nesse período, deu-se a construção e aprovação da Constituição Federal de 1988, que legitimou várias conquistas sociais resultantes de incansáveis movimentos sociais, organizados na época, renovando a esperança de tempos melhores para a sociedade e especialmente para a educação.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) teve sua origem em 1987 e atuou durante a elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e apresentou propostas e subsídios para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Oficialmente, o FNDEP teve seu início em Brasília, em 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, onde sua primeira denominação foi Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito.

No lançamento do Fórum, também aconteceu um manifesto em defesa da escola pública e gratuita, acompanhando uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 1930. O Fórum, que manifestava uma necessidade política de professores brasileiros aliados na luta pela redemocratização do país e, conseqüentemente, do ensino brasileiro, teve, como somatório, consideráveis contribuições da sociedade brasileira, principalmente, por meio da atuação de várias entidades, que solidárias se organizavam. A gestão democrática do ensino foi uma das reivindicações dessas entidades, pois na percepção delas a democratização da educação pública e privada não se encaixava somente na visão de escola para todos, mas sim, os espaços educacionais deveriam ter características democráticas com práticas participativas no que tange a sua gestão. Graças a esses movimentos é que foram sendo construídos espaços participativos, condição indispensável para se ter a verdadeira democracia no país.

Entende-se que a organização de Fóruns envolvendo a participação e o esforço do coletivo, tornou possível grandes mudanças e inovações em um momento histórico do Brasil, período em que se vivenciou características extremamente burocráticas, autoritárias e individualistas, onde a concentração de poder era marcante.

Segundo Mendonça (2001), a democratização da educação brasileira passou por vários estágios. Começou com o direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade para todos e, principalmente a partir da década de 1980, como participação direta e coletiva na gestão de ensino. Assim, os movimentos, que historicamente vem defendendo a democratização da educação, conseguiram garantir a incorporação da gestão democrática da educação na Constituição Federal de 1988; as Constituições Estaduais e Municipais também a estão assumindo pouco a pouco, uma vez que esta consta como um dos princípios Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Na Constituição promulgada em 1988, está fundamentada a gestão democrática no âmbito educacional, pois, no capítulo da educação, no seu Art. 206, inciso VI, está incorporada a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei", assim como, no inciso II, prevê expressamente a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber". Também na referida Constituição Federal, no que tange a educação, é efetivada a possibilidade de a universidade ser pensada e planejada de forma mais autônoma, dentro de uma dimensão pedagógico-administrativo-financeira, quando no seu Art. 207 cita: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Mais tarde, a Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representando para o contexto da gestão das políticas educacionais e pedagógicas no Brasil, é de extrema relevância. O seu Art. 3º traz, entre outros, o VIII princípio: "gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino", que somente vem acrescentar e fortalecer a gestão democrática do ensino público. Esse artigo da lei enfatiza práticas democráticas no que tange ao gerenciamento educacional, assegurando que os sistemas de ensino devem cumprir tal procedimento. A mesma Lei também salienta que as instituições de ensino desenvolvam seus projetos pedagógicos, seus planejamentos, baseados em uma estrutura descentralizada e participativa. Entende-se que um planejamento, que contemple todas as necessidades de uma instituição de ensino, como também das pessoas que dela fazem parte, deva ser pensado e elaborado por todos os segmentos que compõem esta instituição. Dessa

forma, a instituição estará cumprindo a LDB e a Constituição brasileira e desempenhando seu papel com justiça, ética e dignidade.

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, contempla, em um de seus objetivos, a democratização da gestão do ensino público. Nessa perspectiva, é atribuída extrema importância para a participação dos profissionais da educação no que se refere à elaboração do projeto pedagógico da escola. É, também, atribuída relevância para a participação das comunidades escolares nos seus conselhos escolares ou equivalentes.

No entendimento de que a criação de leis, no que se refere à democratização do ensino público brasileiro, focando uma gestão onde prioriza tomada de decisões coletivas com descentralização de poder, foi uma conquista de tantas lutas, por tantos anos, envolvendo várias associações, elas precisam ser concretizadas e assumidas por políticas que as viabilizem; pois as leis existem, mas simplesmente por existirem não garantem a democratização e a participação da gestão educacional, elas precisam ser postas em prática. O avanço da educação, para Cury (2000, p. 9), “foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou a igualdade de condições”. O autor cita que quanto mais as pessoas obedecem às leis (democráticas), mais essas leis se tornam legítimas e democráticas.

A luta movida, por tantos anos, pelos movimentos sociais, contra a centralização de poder, o autoritarismo e a forma burocrática de administrar os espaços educacionais, levou a uma nova percepção de gestão educacional, uma gestão mais humanitária, mais democrática, com práticas participativas. Gestão essa que deve ter o envolvimento de toda a comunidade acadêmica nos processos de tomada de decisão, voltada ao coletivo. Os movimentos sociais foram e são um grande exemplo da verdadeira participação voluntária, da solidariedade, da justiça e do comprometimento com o coletivo.

Assim, a universidade é um espaço social e democrático. Neste sentido, expressa movimentos sociais e democráticos, que está incessantemente na busca pela garantia dos direitos, pela participação igualitária de todos os integrantes que dela fazem parte. Somente com um planejamento democraticamente construído, com a participação efetiva de todos, com igualdade de oportunidade na tomada de decisões, com atos e ações coletivas, é que se poderá encontrar êxito nos espaços educacionais.

2.4 Evolução na Administração

Os primeiros trabalhos a respeito da administração se deram no início do século XX e foram desenvolvidos por dois engenheiros, o americano Frederick Winslow Taylor, que iniciou, nos Estados Unidos, a chamada Escola da Administração Científica, com a preocupação principal de aumentar a eficiência da indústria, por meio da racionalização do trabalho do operário. Já o europeu Henri Fayol desenvolveu, na França, com a chamada Teoria Clássica, cujo objetivo e preocupação era aumentar a eficiência da empresa, dando destaque para sua estruturação, por meio da forma e disposição dos órgãos componentes da organização em forma de departamentos. Essas idéias constituem as bases da chamada Abordagem Clássica da Administração.

Para Chiavenato (2003), a Escola da Administração Científica está embasada na racionalização do trabalho e fundamentada na análise do trabalho operário, nos estudos dos tempos e movimentos e, principalmente, na fragmentação das tarefas e especialização do trabalhador. Para Garcia (2006, p. 60), “a fragmentação das tarefas levando à especialização do trabalhador faz com que o mesmo desconheça o todo, pois trabalha dentro de uma abordagem fechada numa visão específica dentro de determinado setor da fábrica”.

Fica evidente que a Escola da Administração Científica tinha como característica evitar o mínimo de desperdício, não permitir a ociosidade operária e, com isso, minimizar custos de produção. Assim, sempre buscando a eficiência no sentido de se evitar perda de tempo e desperdícios. Com essa prática, torna-se inevitável que se recai na exploração do trabalho operário. Havia um entendimento que o ser humano somente era movido e motivado pelo dinheiro, preocupado com o capitalismo. Por isso, a motivação e a colaboração dos trabalhadores eram estimuladas a partir de planos de incentivos salariais e distribuição de prêmios pela produção. Enquanto a Escola da Administração Científica se preocupava com o trabalho executado pelo operário para gerar lucro, a Teoria Clássica preocupou-se com a estrutura da organização como forma de ser eficiente e gerar lucros. Porém, ambas na perspectiva tecnicista.

Fazendo um breve histórico a respeito das concepções acerca da administração escolar, fica evidente que tais escritos teóricos se implantaram na

prática dentro do contexto escolar, em função da necessidade de organização das escolas diante da sua expansão resultante da industrialização capitalista.

Os chamados “pioneiros da administração”, conforme o texto menciona acima, basearam seus escritos nos aspectos que constituem a abordagem clássica da administração, que enfatiza as tarefas e a estrutura de organização baseada nos modelos fordista/taylorista, fato que se justifica pelo contexto social e econômico da época.

Esse modelo de organização, dentro das escolas, era baseado na hierarquia das funções, ou seja, o trabalho era dividido, segmentado. Os objetivos escolares eram muito semelhantes aos das empresas e fábricas. Dessa forma, o processo de organização era estabelecido para que esses objetivos fossem alcançados de maneira econômica e eficaz.

Segundo Chiavenato (2003), na década de 1930, surgiu a abordagem humanística, fazendo com que a teoria administrativa passasse por mudanças, por transformações; mudanças de pensamento e de atitudes – anteriormente ditadas pela Escola da Administração Científica e pela estrutura organizacional da Teoria Clássica –, dando ênfase nas pessoas que trabalham ou que participam das organizações. Para o autor, a abordagem humanística ocorre com o aparecimento da Teoria das Relações Humanas, nos Estados Unidos, desenvolvida por Elton Mayo, como reação e oposição à teoria Clássica da Administração.

Em um país democrático como os Estados Unidos, os trabalhadores, juntamente com os sindicatos, começaram a perceber a administração científica como uma exploração dos empregados em favor dos interesses patronais. A Teoria das Relações Humanas surgiu devido à necessidade de corrigir um trabalho com práticas consideradas desumanas, e também para democratizar a administração, libertando-a dos conceitos rígidos e mecanicistas da Teoria Clássica, tornando-a própria aos modernos padrões de vida do povo americano. A Teoria das Relações Humanas teve sua divulgação fora dos Estados Unidos bem depois do final da segunda guerra mundial (CHIAVENATO, 2003).

Os precursores da Administração Científica se baseavam no conceito do *homo economicus* – significa que o homem é motivado e incentivado pelo salário, pelo dinheiro – dessa forma, criavam planos de incentivo salarial para elevar a eficiência e baixar os custos operacionais. Entretanto, para a Teoria das Relações Humanas, a motivação econômica não é prioridade, no que tange ao rendimento e

eficiência do trabalho prestado. Para ela, as pessoas são motivadas pela necessidade de serem valorizadas, reconhecidas pelo seu papel dentro da organização e também pela participação efetiva nas atividades dos grupos sociais nos quais convivem. Daí o conceito de homem social.

Os princípios gerais de administração, que tinham como conceitos clássicos a autoridade, a hierarquia, a racionalização do trabalho e a departamentalização, por exemplo, passaram a ser deixados de lado com a chegada da Teoria das Relações Humanas, a qual trouxe novas expressões como a motivação, a liderança, a comunicação, a organização informal, a dinâmica de grupo e a participação, entre outros.

Desse modo, a Teoria das Relações Humanas trouxe uma nova forma de administrar e veio em substituição às teorias do taylorismo (de Taylor) e do fayolismo (de Fayol), com princípios e valores mais justos entre as pessoas, prevalecendo características mais igualitárias entre os colaboradores do processo. Com o taylorismo e o fayolismo, os trabalhadores das organizações vivenciaram tempos de exploração e opressão. Essa forma arcaica de administrar, rígida, inibiu o desenvolvimento do potencial do trabalhador, prejudicou sua auto-estima e, conseqüentemente, limitou a eficiência da organização e a qualidade dos serviços prestados.

Em relação à gestão da educação, Ferreira (2008) cita que:

superando a concepção taylorista/fordista, que foi a fonte dos estudos de administração da educação servindo-lhe de norte por longas décadas, a gestão democrática da educação constrói coletivamente, através da participação, a cidadania da escola de seus integrantes e de todos que nela, de alguma forma, participam, possibilitando, este aprendizado, o desenvolvimento de uma consciência de participação mais ampla no mundo. O modelo de administração da educação baseado em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada não abria espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade. (p. 307-308)

O que se tem observado é a percepção de que o autoritarismo, as estruturas centralizadoras e verticalizadas, o conservadorismo e a burocracia estão ultrapassados, por levarem à minimização das pessoas no envolvimento do processo educativo, na participação das tomadas de decisões e soluções dos problemas. A participação proporciona um contato permanente entre as pessoas, oportunizando-lhes a exporem suas idéias, a trocarem informações, enriquecendo,

portanto, o conhecimento para ambas. Isso se deve ao rompimento com práticas fayolistas-tayloristas, dando início a novas exigências, novas posturas, novos tempos. Tempos mais modernos, mais humanos, mais solidários, mais justos. As pessoas que sofrem imposições autoritárias, que trabalham em ambientes com práticas rígidas de gerenciamento, desempenham suas funções sem motivação e interesse, com baixa auto-estima e baixos índices de satisfação. Dessa forma, a qualidade dos serviços por elas prestados fica comprometida. Mesmo quando valorizadas, as relações humanas, nos modelos de administração, segundo Lourenço Filho, o sujeito não participava da concepção do processo, mas sim deveria tornar-se solidário e participativo na execução de um trabalho que já fora planejado.

Nesse sentido, fica evidente que há uma grande dificuldade em superar as velhas práticas de autoritarismo e fragmentação das organizações administrativas, vistas nos primeiros escritos acerca da administração escolar, com o viés de uma educação tecnicista.

2.4.1 Gestão Participativa

Nas leituras de Gutierrez e Catani (2000), entende-se que, após a segunda grande guerra mundial, o mundo todo passou por mudanças, principalmente culturais, fato que ganhou maior notoriedade com as manifestações de 1968. Segundo os autores, o comportamento das pessoas, a estrutura das famílias e das instituições, entre outros, foram fortemente questionadas nessa época. Devido a essas mudanças, era de se esperar que as organizações também se manifestassem dentro desse contexto, adequando-se a uma nova realidade. A partir de então, como resultado dessas mudanças, viabilizaram-se práticas participativas no gerenciamento das organizações, pois participação segundo Bordenave,

não é somente um instrumento para a solução de problemas mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde. A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. (BORDENAVE, 2002, p. 16)

Para o autor supracitado, a participação tem duas bases complementares: a afetiva, onde as pessoas participam porque lhes é prazeroso realizar coisas com os outros; e a base instrumental, onde há participação porque quando se trabalha coletivamente tem-se um resultado mais eficaz e eficiente em relação a um trabalho individual.

Ainda na percepção de Bordenave (2002), a participação, embora seja considerada uma necessidade básica, é um processo que vai se implantando aos poucos, uma vez que as pessoas não nascem sabendo participar, mas aprendem e se aperfeiçoam com o tempo. Para o autor, o homem somente conseguirá desenvolver todo seu potencial se a sociedade em que vive lhe permitir e lhe facilitar a participação; mais: o futuro considerado ideal ao homem somente se dará em uma sociedade participativa.

Nesse sentido, para que o potencial das pessoas seja desenvolvido na sua plenitude, as organizações, como um todo, devem ser capazes de promover a criação e a sustentação de ambientes favoráveis à participação plena de seus profissionais, onde todos possam se sentir valorizados, confiantes na construção do processo. Para Bordignon e Gracindo (2008, p. 171), “a participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advém”.

Porém, para desenvolver ambientes mais participativos, que colaborem com a qualidade de vida das pessoas, tornando-as mais satisfeitas e prazerosas com o seu local de trabalho, entende-se ser necessário buscar uma maior partilha de atribuições e responsabilidades. A descentralização de poder, abrindo espaço na busca de uma maior autonomia para a tomada de decisões e soluções de problemas, contribui em muito para que as pessoas trabalhadoras possam se sentir importantes e úteis no local onde atuam. Sabe-se que a autonomia e a descentralização de poder, onde todos possam ter a oportunidade de serem criativos, inovadores, mostrar seu potencial, são caminhos imprescindíveis para se enfrentar os problemas de qualquer organização.

Acredita-se que a participação é um desejo das pessoas, pois elas tem a percepção de que fazem a diferença, de que são importantes, no seu ambiente de trabalho. Essa diferença é resultado de sua competência, de seus atos e ações em

torno de soluções de problemas e tomadas de decisões que surgem no cotidiano do trabalho. A participação implica desde a concepção de planos e projetos até sua elaboração e implementação, envolvendo uma ação coletiva, responsável e solidária por parte dos integrantes no processo.

A participação é entendida como sendo o envolvimento das pessoas em seu processo de trabalho, aspecto extremamente importante para se alcançar a integração homem *versus* produção. Nesse sentido, a participação está relacionada com a distribuição de poder, e conceitos como o de autoridade, de propriedade, de coordenação estão extremamente relacionados com essa percepção de participação. Portanto, participação é o ato de ter poder, de estar envolvido ativamente no processo de trabalho, é a capacidade de influenciar ou de controlar uma ação, fato que indica qual é o grau de comprometimento das pessoas ou de um grupo sobre uma decisão de organização (KANAANE, 1999).

A participação diz respeito à vontade para contribuir; da criatividade de cada um; do comprometimento das pessoas pela atividade que desempenham no seu ambiente de trabalho; do interesse e envolvimento para um trabalho coletivo. Para tanto, as organizações devem criar mecanismos facilitadores para que realmente haja esta participação efetiva dos colaboradores nos seus respectivos ambientes de trabalho, valorizando, assim, o ser humano e sua auto-estima, proporcionando seu bem-estar. Devem abrir espaços de diálogo e debates, promovendo um maior envolvimento das pessoas nas decisões e soluções de problemas, oportunizando, desta forma, espaços para a aprendizagem, para o crescimento pessoal e profissional do ser humano. É importante criar uma cultura interna que valorize a criatividade, a inovação, a qualidade de cada partícipe, e isto somente é possível se as organizações adotarem uma gestão participativa.

Na visão de Chiavenato (1994, p. 67), “a criatividade, a inovação, a produtividade, a qualidade e a competitividade somente ocorrem de maneira permanente e estável nas empresas que adotam com plena e total convicção a administração participativa”. Na percepção do autor, a administração participativa contribui com a formação de pessoas com características criativas, que tenham responsabilidade e comprometimento com o alcance das metas traçadas pela instituição, tudo com eficiência e eficácia; nessa perspectiva se percebe a valorização do trabalhador enquanto ser humano.

Nessa administração participativa, as pessoas envolvidas têm reais possibilidades de participar, visando sempre à liberdade de discutir, sugerir, modificar, questionar uma decisão, um projeto ou uma simples proposta. Dessa forma, as pessoas são envolvidas e estimuladas, tornando-se desejosas de contribuir no seu ambiente de trabalho, num clima de confiança mútua entre os envolvidos, especialmente entre os que exercem chefias e os que não as exercem. Fica evidente, nessa leitura, que essa forma de administração é bastante diferente de outros sistemas em que um chefe manda, impõe, fiscaliza, não ouve, nem discute, e muito menos considera o ponto de vista de outras pessoas que estão envolvidas no processo (CHIAVENATO, 1994).

O entendimento do conceito de gestão, segundo Lück (1996 apud LÜCH, 2001), já pressupõe a idéia de participação mais ampla, ou seja, o trabalho conjunto analisar as situações, decidir sobre os encaminhamentos e agir sobre elas, sempre no coletivo. Conforme a autora, no trabalho coletivo dos envolvidos, mediante reciprocidade orientada por uma vontade de todos, está o êxito de uma organização.

Para que essa organização de administração participativa seja legítima, deve haver necessariamente a tomada de algumas medidas, tais como: a construção de espaços participativos, onde todos os envolvidos possam ser ouvidos e que tenham suas opiniões respeitadas, as responsabilidades devem ser divididas ao máximo possível de pessoas, para que assim seja demonstrada a responsabilidade e a importância de cada um para o bom andamento do processo. Um espaço de participação legítima é construído quando se assume um compromisso em conjunto. Esse compromisso visa ao espírito de equipe e ao desenvolvimento de uma consciência social crítica e cidadã; para isso devem ser superadas atitudes de acomodação, alienação e comportamentos individualistas. Para tanto, deve haver, por parte de cada membro, a interação e o conhecimento do que os outros integrantes da equipe fazem. Assim, a partir da união e da participação de todos, é que se viabiliza e concretiza a implantação de uma gestão mais participativa.

2.4.2 Gestão Participativa nas Universidades Públicas

Uma forma moderna de gerenciar os espaços educacionais, que vem ganhando espaço nos últimos anos e está cada vez mais presente no cotidiano de cada um de nós, é a gestão participativa. Essa forma de gestão supõe o envolvimento de todos os partícipes desde as tomadas de decisão, fazendo com que eles tenham um maior comprometimento e uma maior responsabilidade com a instituição em que trabalham. Nessa modalidade de gestão, a qual envolve o diálogo aberto e o dinamismo, há oportunidades e desafios, desenvolvem-se potencialidades e abrem-se espaços para a iniciativa e a criatividade das pessoas. Isso somente pode ser possível com ações e práticas que estão constantemente sendo renovadas e melhoradas; essas ações e práticas devem estar comprometidas com os interesses do coletivo.

Na visão de Sermann (2007), a função social da universidade na construção da cidadania não está somente na transmissão de conhecimento, mas, sobretudo, a universidade tem um papel de formadora, que vai além da reprodução cultural. A própria internacionalização da educação requer que a universidade prepare seus educandos para formar e transformar a realidade do mundo com vistas ao bem comum. Segundo o autor, esta intencionalidade necessita da participação de todos que estejam envolvidos no cotidiano da universidade.

Portanto, para que se desenvolvam práticas que contemplem várias habilidades e que formem cidadãos críticos e responsáveis, que tenham uma visão transformadora, as ações desenvolvidas devem ser coletivas nas universidades. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o sucesso, nessas instituições, depende de pessoas trabalhando juntas, organizadas, em prol da realização dos mesmos objetivos educacionais. Mas, para o alcance desses objetivos educacionais em seu sentido amplo, a participação deve ser ativa, ocorrendo por vontade própria, onde os colaboradores se sentem realizados e felizes em compartilhar com suas idéias e opiniões. Portanto, não basta apenas estar prevista na legislação, mas essa gestão deve ser praticada.

A gestão democrática nas universidades é amparada legalmente, num âmbito macro, pelas políticas públicas educacionais; no atual governo, por exemplo, é desenvolvido o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),

legalizado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que tem por finalidade, entre outras, a promoção dos valores democráticos.

As universidades públicas, com sua missão, visão e valores bem definidos e com seus objetivos e metas, estão buscando hoje um modelo de gestão mais democrática e participativa; estão rompendo com uma gestão autoritária e burocrática que tradicionalmente predominava na gestão educacional, substituindo-a por uma gestão mais moderna. Sabe-se que uma gestão moderna, com práticas participativas, hoje é fundamental na gestão das universidades, para que se tenha êxito nos resultados de seus objetivos e metas traçados. E, para que essa gestão mais moderna se concretize de fato, a universidade necessita que seus colaboradores participem ativamente na construção de seu planejamento, que deve ser feito coletivamente dentro de uma gestão democrática que enfatize a participação e o comprometimento de todos nos processos de tomada de decisão.

Acredita-se que somente se consegue um bom planejamento com a colaboração de todos os envolvidos no espaço educativo. Por isso, espera-se que, com a gestão democrático-participativa, professores, técnico-administrativos e alunos possam ter a mesma oportunidade de se envolverem no processo político das universidades. Quando a responsabilidade das políticas internas traçadas para a instituição é compartilhada com o coletivo, a possibilidade de sucesso na implementação dessas políticas educacionais é bem maior.

Planejamento participativo, segundo Freitas (2000), é entendido como um processo que possibilita melhorias de resultados, quando a comunidade interna da instituição tem competência, motivação, oportunidade e condições para colocar em prática os conhecimentos e as decisões que foram construídos na coletividade. Na visão de Leal Filho (2002), planejamento participativo se refere a uma prática administrativa que tem no processo democrático seu eixo maior, envolvendo grupos de pessoas nos processos decisórios que tangem à formulação de diretrizes. Para o autor, a eficácia está na adesão de um maior número de indivíduos envolvidos nos objetivos e metas da organização.

A comunidade universitária deve ter consciência da importância de sua colaboração na formulação dos objetivos, das metas e dos planos de execução da instituição, pois é através da participação que os colaboradores se sentem fortes e confiantes para juntos buscarem o sucesso no processo educativo. Participar na elaboração dos objetivos, metas e planos da universidade, significa estar atuante na

sua gestão, no seu processo político, administrativo e pedagógico, concretizando, dessa forma, a democracia na e pela educação. Essa participação une as pessoas, oportuniza o diálogo aberto, a troca de informações, provocando assim o crescimento pessoal e profissional dos envolvidos, como também traz um enriquecimento para a gestão da universidade.

A participação efetiva na gestão universitária proporciona aos segmentos que a compõem um melhor conhecimento dos assuntos que dizem respeito a ela e sobre seu funcionamento. Propicia um contato permanente entre as pessoas, com troca de idéias e opiniões, o que leva ao conhecimento mútuo e, por conta disso, uma gestão mais eficaz. Saber envolver e despertar o interesse das pessoas nas questões que dizem respeito às ações da universidade, e desenvolver nelas um sentimento de crítica, promovendo a realização de um trabalho integrado e solidário, respeitando suas idéias e opiniões, torna-se requisito indispensável ao exercício da gestão participativa, criando condições de prestar um serviço de qualidade à comunidade externa.

Gestão participativa das universidades públicas, segundo Ferreira (2006, p.74), “ilustra um processo avançado e relativamente antigo de adoção de instrumentos amplos e generalizados de consulta aos distintos segmentos que as compõem”. Somente um trabalho em conjunto, uma ação mais integrada e solidária, no sentido de que todos os segmentos que compõem a comunidade universitária possam se sentir responsáveis e comprometidos com o processo, pode possibilitar que se crie uma articulação entre os três segmentos. Essa articulação mostra-se como uma condição indispensável para sustentar a ação da universidade e para que as atividades sejam coletivamente estudadas e planejadas em todos os seus processos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Para oportunizar a participação no ambiente das universidades, é preciso que se criem mecanismos facilitadores para que haja essa participação e propicie o envolvimento de todos os segmentos que fazem parte desse ambiente. Compreende-se que a gestão compartilhada, para que se concretize de fato no âmbito universitário, precisa ser incorporada por todos. Nesse sentido, cabe à universidade o desafio de descobrir formas, de viabilizar articulações, promovendo espaços para o debate, o diálogo no interior dela; cabe-lhe assegurar uma gestão participativa voltada para a construção de um ambiente verdadeiramente justo e igualitário em termos de distribuição do poder e autonomia.

Mas, também, cabe aos trabalhadores da educação, a percepção de que para haver a verdadeira participação é preciso primeiramente que exista uma mudança de atitude, de valores, de crenças, expectativas comuns e, certamente, sabendo respeitar e se fazendo respeitar, de ajuda mútua; bem como manter um diálogo permanente, enriquecedor em todos os sentidos com os envolvidos na gestão do ensino público. O sucesso de qualquer universidade pública depende da contribuição incessante de todos os colaboradores que dela fazem parte. Assim, o trabalho de cada um, independente do grau de escolaridade, tem muito a contribuir para o resultado final. Nesse sentido, torna-se fundamental a valorização e o reconhecimento da importância do trabalho de cada um dos envolvidos.

A gestão participativa da universidade passa, então, a ser o resultado de um trabalho desenvolvido integralmente entre os três segmentos que compõem a comunidade universitária, sempre em busca do alcance dos objetivos e metas estabelecidos coletivamente. Essa forma de gestão, envolvendo necessariamente ações coletivas e muito bem organizadas, para dar legitimidade, deve ser contínua, permanente, sem discriminações, construída solidariamente, possibilitando, acima de tudo, a aprendizagem e o crescimento pessoal e profissional das pessoas envolvidas; conseqüentemente, gerando mais eficiência e qualidade na gestão educacional.

2.5 Democracia & Participação na Educação

A consolidação do princípio da gestão democrática nos sistemas e instituições de ensino, no Brasil, deu-se com a Constituição de 1988 e com a LDB nº 9394/96. Isso tem levado a uma descentralização de funções e de poderes e faz com que haja uma maior participação dos professores, técnico-administrativos e alunos nos processos de gestão das instituições de ensino. Para concretizar de fato a democracia na educação, torna-se necessário que a comunidade acadêmica tenha autonomia para participar ativamente do processo educativo. Para Freitas (2000, p.49), “a participação no processo educacional é condição essencial para uma vivência democrática, e para o exercício pleno da autonomia, o que impõe desafios constantes para as comunidades escolar e local”.

Conforme Lück (2000), uma condição básica para se ter uma gestão democrática é a criação de ambientes participativos, e deles fazem parte a criação

de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social. Conforme a autora, esse ambiente participativo dá oportunidade aos colaboradores a controlarem o próprio trabalho, ao mesmo tempo em que se sentem parte integrante de uma realidade, e não apenas um mero instrumento para a realização dos objetivos institucionais já pré-estabelecidos.

Seguindo a visão da autora anteriormente citada, também para Bordignon e Gracindo (2008), a participação requer que todos estejam na posição de governantes, e não de meros coadjuvantes. Para haver participação, devem existir espaços de poder. A participação somente é possível em ambientes democráticos, pois é condição para a gestão democrática. Para os autores, uma não é possível sem a outra. Entende-se, então, que sem participação não há como garantir a existência da democracia nos espaços educacionais e que, a democracia e a participação, em todos esses espaços, precisam e devem andar juntas.

Espera-se que com a consolidação dos princípios democráticos, no Brasil, principalmente nos espaços educacionais, tenha-se uma gestão de ensino que leve em consideração todos os pré-requisitos que constituem uma gestão democrática, entre eles o planejamento participativo, as decisões compartilhadas com todos os segmentos da comunidade de ensino, transparência e ética nas ações tomadas e compromisso com o coletivo.

Em instituições democráticas, os funcionários precisam e devem ter envolvimento no seu planejamento, no estabelecimento de metas e objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, entre outros. Devem participar efetivamente, portanto, de todos os seus processos de decisão, execução e avaliação. Porém, discutir a participação de todos os envolvidos no processo educacional não se caracteriza de uma forma muito simples como demonstra ser, conforme cita Lück (2006),

democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional. Isso porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Neste caso, o que se teria é um significado limitado e incompleto de participação. (LÜCK, 2006, p. 54)

A efetiva participação dos colaboradores no processo educacional demonstra, em diversos momentos, uma realidade muito distante de uma perspectiva democrática. Articular as pessoas de uma forma com que elas se comprometam

nos processos decisórios não é tarefa fácil, pois envolve sentimentos, crenças e valores diversos. Tarefa que exige muito discernimento, pois cada ser humano pensa e age diferentemente dos demais, e trabalhar com as diferenças exige muito conhecimento, determinação e controle de seus atos. Para Lunardi (2000), a democracia origina-se no conflito entre as diferenças e divergências na prática do exercício do poder em que todos os cidadãos são atores, com voz e vez. Todos tem o mesmo direito de oportunidade para exercer esse poder, mas é preciso que as pessoas que buscam o mesmo objetivo rompam com as divergências, aceitando as diferenças entre os envolvidos no processo, sempre na busca de um trabalho harmonioso e participativo.

Faz-se necessário promover, então, uma maior aproximação entre as pessoas no processo de gestão, para que as desigualdades entre eles sejam reduzidas, tornando, dessa forma, o ambiente mais familiar e prazeroso. A instituição precisa construir uma cultura de colaboração que integre os interessados de forma a buscarem melhorias para a instituição e para seu bem estar. Para isso, a participação precisa ser espontânea; as pessoas precisam querer participar, sem que haja necessidade da obrigatoriedade, do autoritarismo. Assim, um espaço de colaboração não ocorre por meio da imposição.

Entende-se que, para que a instituição de ensino seja considerada realmente democrática, é fundamental e necessário que se tenha uma participação onde todos possam contribuir com igualdade de oportunidades, onde os interessados se responsabilizem por ações tomadas em conjunto. A instituição de ensino precisa construir sua gestão democrática, mas para que isso aconteça, os integrantes que dela fazem parte devem pensar coletivamente, serem participativos, colaborativos e estarem todos sintonizados no mesmo caminho, na busca dos mesmos objetivos. Para se construir essa gestão democrática, a participação é fundamental, onde os colaboradores se envolvem e se comprometem de uma forma ética e transparente com todas as atividades inerentes da instituição.

2. 6 Qualidade na Educação

A qualidade na educação está relacionada com a satisfação de quem busca os serviços educacionais, científicos e técnicos, que é a sociedade como um todo, no atendimento às suas necessidades e expectativas. A qualidade na educação tem

como foco integrar o ensino à vida dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Oportunizar espaços que correspondam às expectativas desses sujeitos tornou-se o grande desafio das instituições de ensino, que não tinham como ficar imunes à nova filosofia de gestão, uma gestão preocupada com a qualidade. Para que as instituições de ensino possam se tornar locais propícios a atender as reais necessidades e exigências da sociedade, é preponderante que os gestores estejam compromissados com a qualidade da educação oferecida. Assim, o sucesso em oportunizar uma educação de qualidade, e que parta dos princípios da gestão democrática, começa com a atitude de cada um, com o entendimento de que a busca da qualidade se dá pelo envolvimento e comprometimento de todos, pela identificação dos colaboradores com a missão, visão e valores da organização do espaço escolar como um todo.

A qualidade busca o valor do aluno, da pessoa que produz conhecimento, respeita as diversidades e dá legitimidade social à organização produtora, pois quem trabalha sem ter o compromisso com a qualidade do que produz, demonstra mediocridade, baixa auto-estima e falta de responsabilidade profissional e social. Somente um trabalho de qualidade é que resgata o sentido e o valor do poder que o homem tem de criar e de produzir.

O compromisso sincero com a qualidade na educação garante o respeito que todo o indivíduo merece como pessoa humana e contribuinte que é. E que faz parte de uma diversidade e pluralidade que deve ser considerada. Partindo desse pressuposto, fica evidente que oferecer à sociedade uma educação sem qualidade seria um desrespeito à dignidade dos indivíduos; seria o mesmo como lhes dizer que devem se contentar com qualquer coisa, ou que não tem o direito a todo o empenho daqueles que estão envolvidos nesse processo. A equidade, nesse contexto, torna-se imprescindível, pois é com vistas ao respeito à diferença que se efetiva o direito à igualdade de acesso à educação de qualidade (MEZOMO, 1994).

Dessa forma, gerenciar com uma preocupação constante na melhoria contínua da qualidade está se expandindo rapidamente em todos os ramos de atividades e em todos os cantos do Brasil e do mundo, inclusive entre os prestadores de serviços como os da educação. Para se garantir essa qualidade na educação, é preciso que haja um comprometimento de todos os colaboradores da educação com a missão, visão e os valores da instituição.

A qualidade é a única e grande força legitimadora do trabalho da universidade, como, aliás, de qualquer outra instituição. Quem não tem ou não produz qualidade agride a sociedade e não a respeita. E o que é qualidade? A “qualidade” da universidade é, fundamentalmente, a fidelidade integral à sua “missão”, concebida como “resposta efetiva às necessidades de sua comunidade”. Sua estrutura, portanto, bem como seus processos não devem obedecer a outros critérios que não o pleno atendimento às necessidades de seu “cliente”, que é a sociedade como um todo. A universidade não tem o direito de não produzir qualidade ou de produzir uma “qualidade pobre”, porque isto seria desperdiçar recursos que não são dela, mas da sociedade que a mantém. Produzir “não-qualidade” é delito. (MEZOMO, 1994, p.187)

A universidade que necessitamos, diz Mezomo (1994), é aquela que, pela sua reinvenção permanente, esteja preparada para viver sua missão, como também dar sentido ao que faz e a sua própria organização. Também, segundo o autor (1994, p.142), “a qualidade é um objetivo ético, econômico e social que a universidade não pode não buscar com todo empenho”.

Se a universidade tem um compromisso social em prestar serviço de qualidade, então ela tem um compromisso com a sua força de trabalho; isso é, compromisso de formar recursos humanos competentes, eficientes, para que esses estejam capacitados e qualificados para o atendimento das necessidades e a satisfação da sociedade como um todo. Para Freitas (2000), se a sociedade assume a importância da escola no que tange à preparação de cidadãos que tenham um melhor potencial de trabalho e passa a exigir, portanto, mais competência, flexibilidade e agilidade dos gestores escolares, cabe à instituição de ensino o cumprimento da legislação brasileira, no que diz respeito à qualificação e capacitação desses gestores da educação, visto que, na legislação brasileira, está incorporada a garantia de padrão de qualidade para o ensino, ao mesmo tempo em que se refere à implantação de planos de qualificação e capacitação para os docentes e técnico-administrativos de educação.

A realização de programas de capacitação no trabalho, para Lück (2001, p. 96), “é um elemento importante para qualquer programa que vise ao aperfeiçoamento educacional e à melhoria da qualidade do ensino”. Tendo oportunidade, incentivo e apoio necessário para realizações de cursos de qualificação e/ou capacitação, os colaboradores da educação desenvolverão novos conhecimentos, novas habilidades, aumentando, dessa forma, o crescimento tanto

pessoal quanto profissional e, conseqüentemente, a qualidade dos serviços prestados por eles.

Para que se tenha uma instituição de ensino forte, de qualidade, preocupada em buscar uma gestão democrática e participativa, onde prevalece a liberdade de expressão, a igualdade de oportunidades, o respeito e a cidadania, é imprescindível a valorização do profissional que nela atua. Essa valorização se dá pelo reconhecimento do trabalho prestado pelo colaborador para a instituição, que pode ser através de incentivos por planos de capacitação- qualificação. É inviável cumprir o que a legislação recomenda, que é a construção de espaços educacionais de qualidade, se não há uma força de trabalho valorizada e respeitada no cargo que ocupa.

Se os administradores dos espaços educacionais, conforme Lunardi (2000), comprometerem-se em torno de um ideal maior que é a educação de qualidade, com sentido libertador, a educação de hoje e também a educação do amanhã estarão seguras em princípios significativos, expressando o tipo de homem e de sociedade necessários e ideais. Todavia, para alcançar esse ideal, é importante e necessário que os colaboradores conheçam a realidade do seu ambiente de trabalho e de todo o processo educativo, para que possam ser criativos e inovadores e, dessa forma, assumirem com dignidade e responsabilidade as atividades que estão desempenhando.

Também, para alcançar esse ideal, faz-se necessário que os envolvidos no processo respeitem as diferenças, as idéias e opiniões de cada um dos demais partícipes, pois as pessoas pensam e agem diferentemente, conforme seus princípios e valores éticos. Pode ser possível enfrentar essas diferenças, implementando políticas internas que visem à harmonia, à confiança mútua e ao bem-estar dos envolvidos, em prol de uma educação também cada vez melhor.

De acordo com Lunardi (2000, p. 27), “a qualidade de ensino depende das políticas mais amplas, e das condições que se oferecem aos indivíduos, ressaltando o compromisso com o processo de construção do sujeito”. Acredita-se que concretizando ações que vão ao encontro do pensamento do autor teremos uma instituição de maior qualidade, mais eficaz, capaz de formar pessoas íntegras e éticas para atuarem na sociedade.

Se a preocupação em relação à educação é assegurar uma educação de qualidade que permita formar pessoas íntegras e éticas, acredita-se que esta

qualidade somente será garantida por uma gestão democrática e solidária, envolvendo ações de planejamento, controle e aprimoramento contínuo de cada processo, num trabalho coletivo e de mútuo respeito. As instituições de ensino precisam, também, para se ter qualidade e eficiência no serviço prestado por elas, garantir um trabalho participativo, em que as ações individualizadas sejam substituídas por ações coletivas, favorecendo, com isso, uma cultura política interna que desenvolva a solidariedade e a cidadania.

2.6.1 Participação & Qualidade na Educação & Motivação

A motivação é um fator considerado crítico na gestão de qualquer instituição de ensino e influencia direta e indiretamente na qualidade dos serviços prestados. Sendo assim, para que elas mantenham um padrão de qualidade é fundamental que se tenha uma preocupação e compreensão de como se dão os processos motivacionais nas instituições de ensino.

A garantia em manter um padrão de qualidade somente é possível com a construção de espaços participativos, que envolvam professores, técnico-administrativos e alunos nos processos de tomada de decisões e solução de problemas. Uma maneira harmoniosa e solidária de proceder vai sendo construída aos poucos, possibilitando às pessoas aprenderem a participar, aprenderem a dividir responsabilidades e compartilhar o exercício do poder. Mas, para haver essa participação plena e autêntica, as pessoas precisam estar motivadas a participar, pois, segundo Chiavenato (2003, p. 117), “a motivação se refere ao comportamento que é causado por necessidades dentro do indivíduo e que é dirigido em direção aos objetivos que podem satisfazer essas necessidades”. Para o autor, uma das necessidades do ser humano é a necessidade de participar, isto é, a necessidade de fazer parte, de participar conjuntamente, de ter contato com outras pessoas.

Portanto, as instituições de ensino que almejam ter uma maior qualidade nos serviços prestados precisam ter a concepção de que somente conseguirão essa qualidade com colaboradores responsáveis, comprometidos e satisfeitos com o que fazem. Para conseguir esse comprometimento de seus colaboradores, a instituição deve sempre tentar criar melhores condições de trabalho, gerando ambientes participativos, solidários e motivacionais. É através desse ambiente participativo, solidário e motivacional que os profissionais da educação vão se envolvendo e se

comprometendo com os objetivos e metas propostos, e passam a sentir-se parte integrante do processo e da instituição. Entretanto, para obter esse comprometimento de seus colaboradores, a instituição precisa compreender o que os motiva a realizar um bom trabalho, uma vez que sem motivação não há como garantir que eles se empenhem para o alcance dos objetivos e metas que devem ser atingidos com eficiência e eficácia.

Para Lück (2001), a motivação é o empurrão que estimula as pessoas a agirem e a se superarem. A motivação é a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade em qualquer situação, seja no trabalho, no lazer, em atividades pessoais e também sociais. Segundo a autora, a compreensão que move a motivação é fundamental para que se tenha uma gestão eficaz, com pessoas satisfeitas no seu trabalho.

Construindo melhores ambientes de trabalho, que estimulem os envolvidos a terem uma participação autêntica na gestão da instituição, e, elevando, dessa forma, o grau de comprometimento com a missão e os valores da instituição, é que se pode ter uma educação com um padrão desejado de qualidade. Esse comprometimento se consegue com a construção de espaços e situações motivacionais, com muito respeito e reconhecimento, que devem ser continuamente demonstrados aos colaboradores que se dedicam para o bom andamento de todo o processo educativo. Esse reconhecimento, constantemente demonstrado, somente faz com que os colaboradores se sintam fortes e confiantes na função que exercem no seu ambiente de trabalho. Acredita-se que, no momento em que as pessoas tem a percepção de como a sua contribuição para a instituição de ensino, é importante e indispensável, passam a ter um maior comprometimento e responsabilidade com a qualidade dos serviços prestados. Lück (2001) afirma que

na literatura sobre a participação do trabalhador na gestão organizacional foram identificadas duas teorias de base psicológica. 1º) A teoria administrativa ou modelo cognitivo: propõe que a participação aumenta a produtividade ao disponibilizar, para a tomada de decisões, estratégias e informações mais qualificadas, provenientes de áreas e níveis organizacionais diferentes. 2º) A teoria das relações humanas ou modelo afetivo: estabelece que os ganhos de produtividade são o resultado da melhoria da satisfação das pessoas e da sua motivação. Para a teoria das relações humanas, trabalhar em um clima participativo provoca a melhoria do comportamento que, conseqüentemente, reduz a resistência a mudanças, ao mesmo tempo em que aumenta a motivação do funcionário por meio da satisfação de expectativas mais altas. (LÜCK, 2001, p. 19-20)

Seguindo o mesmo raciocínio da autora supracitada, Chiavenato (2003) afirma que é por meio da interação com grupos sociais que as pessoas alcançam suas satisfações. Para o autor, dificuldades para participar e para se relacionar com o grupo fazem com que haja elevação da rotatividade de pessoal (*turnover*), baixa estima, fadiga psicológica e redução dos níveis de desempenho, entre outros.

Nesse sentido, para se ter funcionários prazerosos em estar no local de trabalho, e para que haja uma crescente produtividade e qualidade nos serviços prestados, as organizações devem criar condições favoráveis à participação na tomada de decisões, mostrando a importância de cada um para o bom andamento do processo educativo. Devem sempre trabalhar na concepção da formação de grupos de trabalho atuando em uma estrutura horizontal, pois as decisões tomadas em grupo tendem a ser de melhor qualidade que as decisões tomadas individualmente, além de gerarem uma maior satisfação pessoal e profissional para os colaboradores.

Para Lück (2001, p. 20), “uma crescente quantidade de informações e pesquisas empíricas tem indicado uma correlação significativa entre a gestão participativa, a satisfação do funcionário e a produtividade organizacional”. Um ambiente de trabalho em que se oportuniza aos colaboradores uma maior participação nas tomadas de decisões tende tornar-se um ambiente mais saudável, tendo em vista que há um maior envolvimento desses colaboradores, resultando dessa forma, também em aumento de produtividade para a instituição. A participação efetiva nas tomadas de decisões valoriza o potencial de contribuição das pessoas, aprimorando a satisfação e motivação para o trabalho, contribuindo, portanto, para o melhor desempenho na gestão das instituições de ensino.

Por isso, para haver uma maior qualidade no processo educativo, é necessário que se crie uma cultura de valorização do trabalho em equipe, de integração, de participação e responsabilidade solidária, pois a qualidade não é fruto de um ambiente onde as pessoas trabalham isoladas, mas sim, resultado do compartilhamento de espaços, de idéias e opiniões. Para Mezomo (1994), não existirá qualidade em nenhuma organização se ela não se preocupar em respeitar, entre outros pilares básicos, o trabalho em equipe e a gerência participativa.

Um ambiente de trabalho onde prevalece a cooperação, a participação, o diálogo e a solidariedade, torna-se um ambiente de grande satisfação pessoal; e em ambientes onde existam pessoas satisfeitas e motivadas, a probabilidade de

também existir um trabalho com qualidade é muito maior. Entende-se, pois, que a qualidade deve ser responsabilidade de todos, e que somente com a participação e o esforço mútuo esta qualidade será atingida.

2.6.2 Avaliação Institucional nas Universidades como Instrumento de Melhoria da Qualidade

A universidade é uma instituição de ensino prestadora de serviços, espaço de formação e de produção de conhecimentos para a sociedade em geral. Sociedade esta que espera qualidade dos serviços prestados por ela. Para garantir esta qualidade, para se ter resultados satisfatórios, torna-se necessário que seus processos estejam continuamente sendo monitorados, avaliados e melhorados. Entende-se que não há como administrar uma universidade com qualidade sem a prática de um modelo de avaliação democraticamente pensado e construído por todos os envolvidos. Somente com a participação coletiva no processo avaliativo, tanto gerencial quanto pedagógico, é que poderemos ter sucesso na melhoria da qualidade na educação, conseguindo, dessa forma, o reconhecimento e a confiança da sociedade.

Desde 1982, conforme Ristoff (1999), o movimento docente tem discutido a questão da avaliação institucional nas universidades brasileiras, quando a bandeira da avaliação foi desfraldada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). Segundo o autor, nos anos de 1993 e 1994, o país viveu um momento histórico no que diz respeito à avaliação. As iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento encontraram apoio do Ministério de Educação e Cultura, que veio a viabilizar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), instalando a Comissão Nacional de Avaliação. O PAIUB ganhou novas características e foi delimitado pelo Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 e pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997; a partir desses dispositivos legais o programa se apresenta de forma democrática, com responsabilidade coletiva, pois tem como princípio a participação de toda a comunidade acadêmica no processo avaliativo da instituição.

Em 2001, com a Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, no que tange ao ensino superior, quanto aos objetivos e metas, entre outros, cita (p. 37) “em institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica”.

Muitas mudanças ocorreram, nesse aspecto, com a Medida Provisória nº 147/2003, de 15 de dezembro de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES), depois transformada em Lei n. 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). A Lei, no seu artigo 1º, inciso 1º, afirma que o SINAES tem como uma de suas finalidades “a melhoria da qualidade da educação superior”.

O processo de avaliação institucional nas universidades públicas, no entendimento de Bolzan (2006), orienta para a busca da eficácia na gestão educacional e também no desenvolvimento acadêmico. Dessa maneira, diz a autora, promove a qualidade, porque é um processo sistemático de melhoria contínua.

As instituições vivem em um meio social, em um momento histórico com suas características políticas, econômicas e intelectuais, precisando, por necessidade, constantemente serem reavaliadas. Essa avaliação aponta para as suas crises de gestão, pedagógicas, de autonomia, de modelo e/ou de função; resumindo, a avaliação aponta para as possíveis crises de qualidade. As universidades públicas brasileiras, se quiserem sobreviver, precisam ter a consciência de que a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão precisa ser garantida em três frentes de luta: a frente política, a acadêmica e a frente administrativa; e estas frentes de luta devem se dar concomitantemente (RISTOFF, 1999).

Somente com muita organização, colaboração, dinamismo e comprometimento coletivo quanto a rumos, procedimentos e atitudes dos que lutam por uma universidade cada vez melhor, pode-se garantir uma educação superior brasileira de qualidade.

A avaliação institucional remete a uma compreensão maior dos princípios, das trajetórias e das transformações nas questões ligadas às políticas de gestão das universidades, tornando transparente e legítimo o modelo de gestão adotado, além de mostrar de que forma essa gestão é percebida e interpretada por toda a comunidade acadêmica. Busca, acima de tudo, o fortalecimento de uma gestão democrática, participativa e de qualidade.

A prática da avaliação institucional é de fundamental importância, visto que permite diagnosticar o processo educativo para, então, tomar as ações corretivas das possíveis falhas encontradas, possibilitando detectar pontos fracos e combatê-los. O diagnóstico obtido através da avaliação, para Bertelli (2007, p. 209), “tende a possibilitar a melhoria da gestão institucional, dos processos de tomada de decisão e, conseqüentemente, a potencialização da qualidade institucional”.

O diagnóstico é considerado um processo de retroalimentação, promovendo a permanente melhoria e o aperfeiçoamento da prática de gestão nas universidades e as transformações necessárias, assegurando a qualidade do serviço prestado à sociedade. Instrumento contínuo que, para garantir sua legitimação frente à sociedade, deve ter a contribuição coletiva de todos os envolvidos nos espaços educacionais. Por isso, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam implementar modelos de avaliação institucional de suas atividades, de modo que garantam a democratização, a participação, a legitimidade e a transparência, objetivando e promovendo a permanente melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade como um todo. Sermann diz que

o principal foco da avaliação deve ser a qualidade educativa, isto é, melhorar os processos de formação e de produção do conhecimento, as estruturas, os procedimentos e as condições administrativas, resultando numa transformação qualitativa. Pode-se afirmar que, sendo assim, sua dinâmica é essencialmente pedagógica, construindo a qualidade com o auxílio dos processos de participação dos seus atores, deixando de estabelecer classificações e hierarquias, buscando valorizar o indivíduo e integrá-lo, ao invés de sancioná-lo por eventuais faltas ou deficiências. (SERMANN, 2007, p. 273-274)

A avaliação institucional, para Frizzo (2002, p. 81), provavelmente conhecerá as carências e o que estiver ocorrendo de negativo na instituição, mas “não tem a função de punir, e, sim, de corrigir ou superar os equívocos e promover a qualidade, pois é, antes de tudo, um processo formativo, contínuo e permanente, que se incorpora ao conjunto de processos da vida de uma instituição”

A avaliação institucional é, sem dúvida, um processo extremamente importante e eficaz para o crescimento das universidades públicas brasileiras; dessa forma, exige transparência e lealdade de todos os envolvidos, sem esquecer que a avaliação nas universidades deve estar voltada para o cumprimento da missão, da concepção e dos seus valores que assume para com a sociedade. Políticas essas que implicam melhorias efetivas para a comunidade interna e externa da instituição.

3 CAMPO DE PESQUISA: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

3.1 A Universidade Federal de Santa Maria e sua História

A Universidade Federal de Santa Maria, Instituição Federal de Ensino Superior, constituída como autarquia educacional de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação, tem sua sede na cidade de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. De acordo com o Estatuto UFSM/2001, Capítulo I, das Finalidades e dos Objetivos, no seu Art. 4º: “a Universidade Federal de Santa Maria, destina-se a: I - promover, de forma indissociável, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão; II - fomentar o desenvolvimento tecnológico, científico, filosófico, literário, artístico e desportivo; III - formar profissionais e especialistas de nível superior; IV - formar profissionais de nível médio nas áreas tecnológicas vinculadas ao desenvolvimento nacional; e V - preparar recursos humanos qualificados, através dos Cursos de Pós-Graduação”.

Pioneira na interiorização do Ensino Superior no Brasil, em uma época em que apenas existiam universidades nas capitais dos Estados, a UFSM foi idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, no ano de 1960. A Instituição teve seu embrião em 1931, na área da saúde, com a Faculdade de Farmácia de Santa Maria, fundada e dirigida pelo Dr. Francisco Mariano da Rocha, tio do Dr. José Mariano da Rocha Filho. Em 1937, logo após a sua formatura em Medicina, Dr. José Mariano da Rocha Filho foi convidado a lecionar na Faculdade de Farmácia de Santa Maria e, em 1945, foi eleito seu diretor.

Conforme Rocha Filho (1993), devido a dificuldades financeiras que, na época, a Faculdade de Santa Maria vinha passando, o Dr. José Mariano da Rocha Filho promoveu uma campanha em favor de anexá-la à Universidade de Porto Alegre (criada em 1934). Em 1947, foi incluída na Constituição do Rio Grande do Sul

a anexação da Faculdade de Farmácia de Santa Maria à Universidade de Porto Alegre, que veio a denominar-se Universidade do Rio Grande do Sul (URGS). Porém, esta incorporação só ocorreu de fato após dois anos de luta. Em seguida, aconteceu a federalização da URGS e a lei estadual da incorporação ficou sem efeito. Todavia, novamente, a Faculdade de Farmácia foi incorporada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Com a Faculdade de Farmácia federalizada e integrada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi um passo decisivo para a interiorização do ensino superior federal, até então, restrito às capitais. Com esse propósito, em 1948, foi fundada a Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior (ASPES), presidida pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, que reuniu a comunidade santa-mariense para promover as iniciativas em favor do ensino superior. Na década de 70, a ASPES teve sua sigla alterada para FUNDAE (Fundação Educacional e Cultural para o Desenvolvimento e Aperfeiçoamento da Educação e da Cultura), que até hoje apóia a universidade no desenvolvimento do ensino superior (ROCHA FILHO, 1993).

Em 1954, o Curso de Medicina foi criado como anexo à Faculdade de Farmácia e, em 1956, transformou-se na Faculdade de Medicina de Santa Maria, também incorporada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1960, já existiam vários cursos superiores implantados em Santa Maria, tendo como gestores a ASPES e as Faculdades de Farmácia e Medicina de Santa Maria.

Conforme Bolzan (2006), em novembro de 1960, foi enviado ao Congresso um Projeto de Lei que pretendia a criação da Universidade de Goiás. Na época, o então Deputado Tarso Dutra, que havia colaborado com o movimento de criação da Universidade de Santa Maria, elaborou uma emenda à lei e incluiu, nesse projeto, a criação da Universidade de Santa Maria (USM). Então, a partir da aglutinação das faculdades isoladas, foi criada, pela Lei 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, a Universidade de Santa Maria, instalada em 18 de março de 1961. Seus encargos eram custeados pela URGS e enquanto não possuía estatuto próprio foi regida também pela URGS. Em 1962 a USM teve seu primeiro Estatuto e Regimento Geral. Com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, a Universidade de Santa Maria foi federalizada, passando a denominar-se Universidade Federal de Santa Maria.

A estrutura da UFSM representava um alto custo com material e pessoal, pois estes atuavam de forma independente mesmo quando os objetivos eram semelhantes nas várias unidades universitárias (CORDENONSI *et al.*, 2007). Essa

falta de racionalidade das funções acadêmicas e administrativas, em 1970, fez com que a UFSM sofresse uma reestruturação, e uma 1ª atualização do Estatuto da UFSM (1ª versão em 1962, quando a UFSM ainda não era federalizada). Através dessa reestruturação, as faculdades e institutos foram substituídos por oito unidades de ensino, sendo uma de estudos básicos e sete de formação profissional.

A assinatura de convênios internacionais permitiu o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação da universidade. Em 1970, foi instalado o Curso de Pós-Graduação em Educação, através do funcionamento da Faculdade Interamericana de Educação, mantida através de convênio com a Organização dos Estados Americanos (OEA), firmado durante a V Conferência do Conselho Internacional de Cultura, em Maracay, Venezuela (BARICHELLO, 1995, p. 35).

Em 1971, foi aprovada a 1ª alteração do Regimento Geral da UFSM. Em 1978, foi aprovada a 2ª atualização do Estatuto da UFSM, conforme Portaria 433/78-MEC, onde os Centros de Ensino sofreram alteração de denominação. Em 1973, foi inaugurada a placa de bronze no pórtico de entrada do campus, dando o nome a cidade universitária da UFSM de “Cidade Universitária Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho”, em homenagem ao idealizador e fundador da UFSM. E em 1983, a Portaria 14/83-MEC aprovou a 3ª atualização do Estatuto da UFSM, também com mudança de denominação em alguns Centros de Ensino. As 8 (oito) Unidades de Ensino tem hoje a seguinte denominação: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras; Centro de Educação Física e Desportos e Centro de Ciências Sociais e Humanas.

Em 1988, foi aprovada a 2ª alteração do Regimento Geral da UFSM/1988 pelo Conselho Universitário, que vigora até hoje. Conforme Portaria Ministerial nº 801, de 27 de abril de 2001 foi aprovada a 4ª (última) atualização do Estatuto da UFSM, adaptado de acordo com a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Em 2008, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM/2006-2010, onde o Comitê Estratégico definiu como Missão da UFSM (p. 15): “Promover ensino, pesquisa e extensão, formando lideranças capazes de desenvolver a sociedade”.

Em 2005 foi criada a nona Unidade de Ensino da UFSM, o Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM-CESNORS, em Frederico Westphalen e Palmeiras das Missões.

3.2 Estrutura atual da Universidade Federal de Santa Maria

O *campus* da UFSM, que abrange a Cidade Universitária “Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho”, está localizado na Avenida Roraima, nº 1000, no Bairro Camobi, onde é realizada a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas. Segundo Barichello (1995), o campus universitário e a estrutura de funcionamento da UFSM serviram de modelo para inúmeras universidades brasileiras e latino-americanas. Segundo o autor, o campus da UFSM foi o primeiro a ser totalmente planejado no Brasil, dentro do princípio de racionalizar os recursos, sempre escassos num país em desenvolvimento, e obter os melhores resultados.

O *campus* universitário de Santa Maria conta com uma administração superior, que conforme Estatuto da UFSM (2001) é constituída e desempenhada pelos seguintes órgãos de deliberação coletiva: Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselho de Curadores. A Reitoria funciona como um órgão de execução, com assessoramento da Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Planejamento, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Pró-Reitoria de Infraestrutura. O Conselho Universitário é o Colegiado máximo de deliberação coletiva para assuntos administrativos e de definição da política geral da UFSM. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é o órgão superior deliberativo e consultivo da UFSM, para todos os assuntos de Ensino, Pesquisa e Extensão. O Conselho de Curadores é o órgão de controle e fiscalização econômico-financeira da UFSM.

Atualmente o *campus* de Santa Maria também é constituído de oito unidades universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras e Centro de Educação Física e Desportos e parte das atividades administrativas e acadêmicas do Centro de Ciências Sociais e Humanas. Conta ainda com o Colégio Técnico Industrial e o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. Para assistência e apoio às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, a UFSM conta com órgãos suplementares centrais, como: Restaurante Universitário; Biblioteca Central; Imprensa Universitária; Editora; Centro de Processamento de Dados; Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM); Museu

Educativo; Planetário; Orquestra Sinfônica e o Departamento de Arquivo Geral, conforme organograma/2009 da UFSM. (Anexo A)

A UFSM conta ainda com o IQUE, que é um Projeto de Extensão que busca ação multidisciplinar promovendo o bem-estar físico, mental e social dos pacientes do Centro de Tratamento da Criança com Câncer do Hospital Universitário de Santa Maria. Também há a Incubadora Tecnológica de Santa Maria (ITSM), a qual promove ensino, pesquisa e extensão, formando lideranças capazes de auxiliar no desenvolvimento da sociedade. Em convênios e comodatos com o Ministério da Ciência e Tecnologia, por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), mantém instalações e programas de ciências espaciais no seu campus central e em área especial no município de São Martinho da Serra, a 40 km da sede.

Funciona ainda, no centro da cidade de Santa Maria, parte das atividades acadêmicas e administrativas do Centro de Ciências Sociais e Humanas e do Centro de Ciências da Saúde, como também atendimento odontológico e assistência judiciária à comunidade. No centro da cidade, funcionam também um Restaurante Universitário e uma Casa de Estudantes.

Fora da sede de Santa Maria, em Frederico Westphalen e Palmeiras das Missões, funciona o Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM-CESNORS, constituindo, assim, a nona unidade universitária da UFSM. Conforme PDI/UFSM/2006-2010 (2008), o objetivo da instalação do CESNORS foi impulsionar o desenvolvimento da região norte do estado do Rio Grande do Sul, visando à expansão da educação pública superior. Também, funciona fora da sede de Santa Maria, a Unidade Descentralizada de Silveira Martins (UDESSM) e a Escola de Ensino Médio e Tecnológico: Colégio Agrícola de Frederico Westphalen.

3.2.1 Centro de Tecnologia (CT)

O CT inicialmente era chamado de Centro Politécnico, fundado em 30 de junho de 1960, pela ASPES. Em dezembro do mesmo ano foi criada a UFSM, surgindo assim o Instituto Politécnico do Centro Politécnico, como unidade da Universidade. Passou a chamar-se Faculdade Politécnica em 13 de setembro de 1961, e em fevereiro de 1962 foi realizado o primeiro vestibular.

Segundo Barichello (1995, p. 31), “a aprovação do plano que reestruturou a UFSM, em 1970, transformou a Faculdade Politécnica em Centro de Tecnologia”.

Hoje o CT agrega doze Cursos de Graduação: Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Engenharia Química, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Acústica, Ciência da Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Sanitária Ambiental, Engenharia de Produção e Sistemas de Informação. Também conta com seis Cursos de Pós-Graduação: mestrado e doutorado em Engenharia Elétrica, mestrado em Engenharia Civil, mestrado em Engenharia de Processos, mestrado em Engenharia de Produção, mestrado em Informática; onze departamentos didáticos, que atendem aos Cursos de Graduação e aos Programas de Pós-Graduação, inclusive prestando serviços para outros Centros de Ensino (Anexo B).

Para dar suporte às atividades desenvolvidas, o Centro de Tecnologia conta ainda com Assessoria de Comunicação; Biblioteca Setorial; Gabinete de Projetos; Salas Informatizadas; Núcleo de Automação e Processos de Fabricação; Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento em Engenharia Elétrica e dezesseis Laboratórios, entre eles o Laboratório de Materiais e Construção Civil, que também presta serviços à comunidade externa, e o Laboratório de Ciências Espaciais de Santa Maria (LACESM), com observatório na cidade de São Martinho da Serra.

A área física do Centro de Tecnologia é onde estão localizadas as coordenações de cursos, departamentos, grupos de pesquisas, laboratórios e outros órgãos auxiliares, distribuída nos prédios 7 e 10. Possui, também, os prédios da Biblioteca Central onde funciona o Curso de Arquitetura e Urbanismo, do INPE, onde está o Laboratório de Ciências Espaciais de Santa Maria, como também o prédio específico onde funciona a Incubadora Tecnológica de Santa Maria. A Incubadora destina-se a apoiar novos empreendedores e futuros empresários, ajudando, dessa forma, a promover o desenvolvimento regional e fortalecendo a ligação universidade /empresa.

3.2.2 Centro de Ciências da Saúde (CCS)

De acordo com Barichello (1995), a área da saúde na UFSM teve seu embrião em 1931, com a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Para o autor a anexação da Faculdade de Farmácia à URGS, em 1948, e a criação do Curso de Medicina, em 1954, forneceram as bases para a fundação da UFSM em 1960.

Em 1970, incorporaram-se os Cursos de Fonoaudiologia e Odontologia, e assim foi criado o Centro de Ciências Biomédicas que, em 1978, ganha a atual denominação de Centro de Ciências da Saúde, remontado e subdividido em coordenações e departamentos, e agregados mais dois cursos: Enfermagem e Fisioterapia.

A Administração geral do CCS localiza-se no prédio 26 do Campus Universitário. O Centro também tem como estrutura os prédios 19, 20 e 21 do Campus, bem como parte do Prédio da Antiga Reitoria onde funciona o Curso de Odontologia e parte do Antigo Hospital Universitário de Santa Maria, onde são prestados serviços de atendimento fonoaudiológico, ambos localizados no Centro da Cidade.

O CCS disponibiliza de sete Cursos de Graduação (Medicina, Odontologia, Farmácia, Fisioterapia, Enfermagem, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional); cinco Programas de Pós-Graduação: Distúrbio da Comunicação Humana (mestrado), Ciências Farmacêuticas (mestrado), Enfermagem (mestrado), Ciências Odontológicas (mestrado) e Farmacologia (mestrado e doutorado); onze especialidades de residência médica. O Centro conta com dezessete departamentos didáticos (Anexo C).

Dentre os órgãos suplementares setoriais e de apoio o CCS disponibiliza: uma Farmácia-Escola; um Laboratório Industrial Farmacêutico; Gabinete de Projetos; Núcleo de Ensino e Pesquisa de Informática na Saúde. O Centro conta com a Revista Saúde.

3.2.3 Centro de Ciências Rurais (CCR)

A implementação desse Centro é amparada legalmente, de acordo com Barrichello (1995, p. 21): “A Lei 3.877, de 30 de janeiro de 1961, criou as Faculdades de Agronomia e Veterinária as quais, em 1970, passaram a integrar o Centro de Ciências Rurais, conjuntamente com os cursos de Zootecnia e Engenharia Florestal”.

O CCR conta, atualmente, com cinco Cursos de Graduação: Agronomia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Zootecnia e Curso Superior de Tecnologia em Alimentos. Conta com nove Programas de Pós-Graduação em: Agronomia (mestrado e doutorado), Ciência do Solo (mestrado e doutorado),

Engenharia Agrícola (mestrado e doutorado), Engenharia Florestal (mestrado e doutorado), Ciências e Tecnologia dos Alimentos (mestrado e doutorado), Medicina Veterinária (mestrado e doutorado), Zootecnia (mestrado e doutorado), Extensão Rural (mestrado e doutorado) e Geomática (mestrado) e duas especializações: Especialização em Educação Ambiental e Especialização em Geomática. Possui onze departamentos didáticos (Anexo D).

O Centro conta com órgãos suplementares setoriais e de apoio: Assessoria de Comunicação Integrada, Biblioteca Setorial, Biotério Central, Gabinete de Projetos, Hospital de Clínicas Veterinárias, Núcleo de Ensaio de Máquinas Agrícolas (NEMA), Núcleo Setorial de Informática (NUSI), Núcleo Integrado Desenvolvimento de Análise Laboratorial (NIDAL), Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) e Usina Escola de Laticínios.

O Centro coloca em circulação cinco revistas: Revista Ciência Rural; Revista Ciência Florestal, Revista Científica do Mestrado em Extensão Rural, Revista Geomática e Revista Ciência & Ambiente.

3.2.4 Centro de Educação (CE)

De acordo com Barichello (1995), junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSM foi instalado o Curso de Pedagogia, no ano de 1965. O primeiro Curso de Pós-Graduação em Educação foi instalado em 1970, através do funcionamento da Faculdade Interamericana de Educação, que era mantida através de convênio com a Organização dos Estados Americanos (OEA).

Também, em 1970, através da aprovação da 1ª atualização do Estatuto da UFSM, as Faculdades e Institutos foram substituídos por oito Unidades de Ensino, onde um deles foi o Centro de Ciências Pedagógicas com um curso de graduação (o Curso de Pedagogia, com oito habilitações). A 2ª atualização do Estatuto da UFSM foi aprovada em 1978 e reestruturou as oito Unidades de Ensino; foi então que o Centro de Ciências Pedagógicas ficou com a denominação de Centro de Educação.

Atualmente, o Centro de Educação é composto por quatro Departamentos Didáticos; oferece cinco cursos de graduação que são: Licenciatura Pedagogia-Diurno; Licenciatura Pedagogia-Noturno; Licenciatura Educação Especial-Diurno; Licenciatura Educação Especial-Noturno e Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional; um Programa de Pós-

Graduação em Educação (mestrado e doutorado) e um Curso de Especialização em Gestão Educacional. (Anexo E)

O Centro de Educação conta com o Núcleo Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão; Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços; Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM; Núcleo de Ensino de Ciências; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial; Núcleo de Desenvolvimento Infantil e nove Laboratórios de Metodologia de Ensino.

Os órgãos de apoio do Centro de Educação são compostos pela Assessoria de Comunicação; Gabinete de Projetos; Laboratório de Informática; Laboratório de Pesquisa e Documentação; Biblioteca Setorial. O CE também conta com a creche Ipê Amarelo, que atende os filhos dos funcionários da UFSM. As atividades administrativas e a realização das aulas encontram-se no prédio 16 do campus universitário. O Centro dispõe da revista Educação e da revista Educação Especial.

3.2.5 Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE)

Em 1970, a partir do Decreto nº 66.191, que aprovou o Plano de Reestruturação da UFSM, foi criado o Centro de Ciências Naturais e Exatas. No início foi chamado de Centro de Estudos Básicos e abrangia as áreas de ciências naturais e exatas, de ciências bióticas, de ciências sociais e de humanidades. A Resolução nº 11/78 de 30 de julho de 1978, instituiu a denominação atual do Centro.

A atual estrutura do Centro está composta de seis departamentos didáticos; treze Cursos de Graduação: Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura), Geografia (bacharelado e licenciatura), Física (bacharelado e licenciatura), Matemática (bacharelado e licenciatura), Química (bacharelado e licenciatura), Química Industrial, Meteorologia e Estatística (bacharelado); Conta com dez programas de pós-graduação em: Biodiversidade Animal (mestrado e doutorado), Bioquímica Toxicológica (mestrado e doutorado), Física (mestrado e doutorado), Química (mestrado e doutorado), Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde (mestrado e doutorado), Geociências (mestrado), Matemática (mestrado), Meteorologia (mestrado) e três de especialização (Estatística e Modelagem Quantitativa, Geociências e Educação Matemática) (Anexo F).

O CCNE conta com os seguintes órgãos de apoio: Almoxarifado Setorial, Assessoria de Comunicação, Biblioteca Setorial, Gabinete de Projetos, Laboratório

Setorial de Informação. O Centro dispõe das Revistas Ciências e Natura; Ciências & Ambiente; e Geografia – Ensino & Pesquisa. As atividades administrativas e a realização das aulas estão distribuídas nos prédios 13, 16, 17, 18 e 19 do campus universitário.

3.2.6 Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH)

O plano de reestruturação da UFSM, de 1970 visou à criação do Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Administrativas, que reunia os Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito. Logo após, ainda na década de 70, foram criados os cursos de Comunicação Social (1972) e Arquivologia (1978). Em 1983, houve a inclusão dos Cursos de Filosofia, História e Tecnólogo em Cooperativismo, e o Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Administrativas passou a denominar-se Centro de Ciências Sociais e Humanas (BARICHELLO, 1995, p. 25).

As atividades administrativas e a realização das aulas estão distribuídas nos prédios da Antiga Reitoria, Rua Floriano Peixoto, 1184, onde funciona a administração geral, no antigo Hospital Universitário, Rua Floriano Peixoto, nº 1750 e os prédios 21 e 74, localizados no Campus da Cidade Universitária Professor Dr. José Mariano da Rocha Filho.

O CCSH possui 10 Departamentos Didáticos e oferece dezenove Cursos de Graduação: Administração (diurno e noturno), Ciências Contábeis (diurno e noturno), Direito (diurno e noturno), Ciências Econômicas (diurno e noturno), Comunicação-Jornalismo, Comunicação-Publicidade e Propaganda, Comunicação-Relações Públicas, Psicologia, Arquivologia, Ciências Sociais, Licenciatura em Sociologia, Filosofia (licenciatura e bacharelado), História e Relações Internacionais; oito Cursos de Pós-Graduação, seis ao nível de Mestrado (Administração; Comunicação Midiática; Filosofia; Ciências Sociais; Psicologia; Patrimônio Cultural) e dois ao nível de Especialização (História do Brasil; Administração e Gestão Pública). (Anexo G)

Para dar sustentação às atividades desenvolvidas, o CCSH possui quatro órgãos suplementares, sendo eles a Assistência Judiciária Gratuita, a Biblioteca Setorial, o Gabinete de Estudos e Apoio Institucional Comunitário (GEAIC) e o Núcleo de Informática, além de diversos Laboratórios de Suporte a Disciplinas Práticas. O Centro conta com a Revista Sociais e Humanas.

3.2.7 O Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)

Inicialmente chamado de Centro Esportivo Universitário, o Centro de Educação Física e Desporto foi pensado como um órgão cultural da universidade, que, ao lado do Museu Educativo, Planetário e Observatório, Biblioteca, Imprensa Universitária, prestaria serviços à comunidade universitária. Esse Centro inicial não passou de um projeto, em 1969 foi designada uma comissão que elaborou um anteprojeto de criação do Curso de Educação Física. O anteprojeto da Faculdade de Educação Física foi levado ao Conselho Universitário que o aprovou em 01 de outubro de 1969 (MAZO, 1997).

A reestruturação da UFSM, em 1970, substituiu as faculdades e institutos por Centros de Ensino. Foi assim que surgiu o Centro de Educação Física, com o Curso de Educação Física. A partir dessa reforma, foi acrescida a palavra Desportos ao nome do Centro de Educação Física, que passou então a chamar-se Centro de Educação Física e Desporto, com dois Departamentos: Departamento de Educação Física e Departamento de Desporto Universitário (MAZO, 1997).

Em 1972, a UFSM foi pioneira entre as universidades brasileiras ao implantar a Prática Desportiva, com a inclusão de duas horas semanais de atividades físicas em todos os Cursos da universidade. Essa prática colaborou com o crescimento do Centro, fato que justificou junto ao governo federal a necessidade de ampliação das instalações físicas e materiais, e a necessidade de ampliação do quadro docente pela grande demanda de alunos (MAZO, 1997).

O CEFD atualmente é constituído de três Departamentos Didáticos; dois Cursos de Graduação: Educação Física-Licenciatura e Educação Física-Bacharelado; dois Cursos de Especialização: Especialização em Educação Física Escolar e Especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde. (Anexo H)

Para dar sustentação às atividades desenvolvidas, o CEFD possui o Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano, Assessoria de Comunicação, Gabinete de Projetos, Biblioteca Setorial. O Centro conta com os seguintes núcleos: Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade; Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada; Núcleo de Estudos e Apoio às Atividades Atléticas; Núcleo de Estudos em Exercício Físico e Saúde; Núcleo de Estudos e Aprendizagem em Lutas e Núcleo Universitário de Esportes e Lazer. As

atividades administrativas e didáticas concentram-se no prédio 51 do Campus Universitário.

3.2.8 Centro de Artes de Letras (CAL)

Segundo Barichello (1995), a Faculdade de Belas Artes e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criadas pela lei 3.958, de 13 de setembro de 1961, deram origem ao Centro de Artes e Letras. O Centro de Artes foi criado em 1970, com a reestruturação da UFSM. Conforme o autor, em 1983, com a reformulação do estatuto da UFSM foram incorporados ao Centro de Artes os Departamentos de Letras Clássicas, Filologia e Lingüística, Letras Estrangeiras Modernas e Letras Vernáculas, como também o Curso de Letras, e assim se deu a origem ao Centro de Artes e Letras.

Atualmente o Centro de Artes e Letras possui seis Departamentos Didáticos e oferece onze Cursos de Graduação: Música Bacharelado, Música Licenciatura Plena, Licenciatura Letras Espanhol e Literaturas, Licenciatura Letras Português e Literaturas, Licenciatura Letras Inglês e Literaturas, Letras Português Bacharelado, Desenho Industrial - Projeto de Produto, Desenho Industrial -Programação Visual, Artes Cênicas, Artes Visuais - Bacharelado em Desenho e Plástica, Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica; quatro Cursos de Pós-Graduação: um de especialização em Design para Estamparia, dois de mestrado (Artes Visuais e Letras) e um de doutorado (Letras). (Anexo I)

Para dar suporte às atividades curriculares e extensionistas, o CAL possui órgãos suplementares e de apoio, como a Biblioteca Setorial, Gabinete de Projetos e os Laboratórios de Línguas, Informática, Percussão e o Laboratório de Iniciação à Criatividade em Artes. Também são órgãos de apoio o Curso Extraordinário de Música para adultos e crianças, vinculado ao Departamento de Música; o Grupo de Percussão e o Coral, vinculados ao Curso de Música. O Centro conta com a Revista Expressão. A área física do CAL, onde funcionam as atividades administrativas e a realização das aulas estão distribuídas nos prédios 40 e 16, localizados no Campus da Cidade Universitária Professor Dr. José Mariano da Rocha Filho.

4 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos que viabilizaram a investigação para atingir os objetivos propostos desse estudo. E por ser a pesquisa um processo de aprendizagem devidamente planejada, que tem como um de seus objetivos ajudar a encontrar e construir respostas aos problemas levantados, objetivando novos conhecimentos. Assim, pretendeu-se, com esta pesquisa, responder ao seguinte questionamento: Como os servidores técnico-administrativos em educação compreendem e sentem a gestão democrático-participativa nos Centros de Ensino da UFSM?

Segundo Cervo e Bervian (2002), quando se formula um problema envolve-se uma dificuldade teórica ou prática, para a qual se deve encontrar uma solução. Entre as vantagens para a formulação desse problema proposto, segundo os autores, estão: a delimitação, com exatidão, quanto ao tipo de resposta que se procura; leva o pesquisador a refletir beneficentemente sobre o assunto exposto; estabelece roteiros para se iniciar o levantamento bibliográfico e a coleta de dados.

A construção metodológica apresenta as características da pesquisa, considerando a importância do tema, os métodos e as técnicas aplicadas no desenvolvimento do estudo e como se estabeleceu a amostra.

4.1 Caracterização da Pesquisa

O estudo tem como foco a pesquisa social, pois se deseja conhecer a realidade, obter conhecimento para solucionar problemas específicos. Para Gil (1999, p. 42), “a pesquisa social pode decorrer de razões de ordem intelectual, quando baseadas no desejo de conhecer pela simples satisfação de conhecer, ou prática, quando baseadas no desejo de conhecer para agir”.

Considerando a importância do tema, realizou-se uma pesquisa de campo, de caráter quanti-qualitativa, visando a identificar se existe a prática da gestão democrático-participativa que prioriza o envolvimento das pessoas nos processos decisórios dos Centros de Ensino da UFSM. Quantitativa pela coleta de dados junto a um número significativo de pessoas. Para Richardson *et al.* (1999), o método quantitativo representa a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitando distorções de análise e interpretação, possibilitando, uma margem de segurança quanto às inferências.

Com este tipo de pesquisa, buscou-se obter um diagnóstico que fosse o ponto de partida para a busca de respostas para as questões com objetivos claros e definidos para a solução do problema. Por outro lado, entende-se tratar também de uma pesquisa qualitativa, pois essa abordagem está fundamentada na relação existente entre o mundo real e o sujeito. Nessa perspectiva, o conhecimento não fica reduzido aos dados de maneira isolada, mas estão associados à interpretação dos fenômenos e ao processo de conhecimento, dando sentido à realidade pesquisada em relação ao sujeito. De acordo com Chizzotti (2009), os dados qualitativos seguem alguns critérios, tais como: fiabilidade, relacionada à independência das análises apenas ideológicas do autor; a credibilidade, que está relacionada à garantia de qualidade de exatidão e quantidade das observações efetuadas; a constância interna, diz respeito, entre outros, à independência dos dados em relação à accidentalidade, à ocasionalidade; e a transferibilidade, que é a possibilidade de estender as conclusões a outros contextos.

O presente estudo foi desenvolvido baseando-se, também, na pesquisa descritiva de cunho qualitativo; levando-se em conta os dados coletados em cada Centro de Ensino da UFSM, localizados na cidade de Santa Maria/RS, realizou-se, posteriormente, as devidas comparações entre os mesmos, analisando-os à luz do referencial teórico, objetivando ajudar na solução dos problemas diagnosticados. A pesquisa é caracterizada de forma descritiva por entender-se que, conforme aponta Gil (1999, p.44), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Também, segundo a concepção de Cervo e Bervian (2002, p. 67), “a pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade”; para os autores, pesquisa descritiva busca conhecer

as várias situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento das pessoas, isoladamente ou em grupo.

Dentre as formas de pesquisa descritiva, o estudo de caso é o que mais se enquadra nessa pesquisa. Para Cervo e Bervian (p. 67) “estudo de caso é a pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida”.

4.2 Delimitação da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com os servidores técnico-administrativos em educação dos 08 (oito) Centros de Ensino da UFSM, localizados na cidade de Santa Maria/RS. Optou-se por deixar de fora o Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM (CESNORS), que funciona em Frederico Westphalen e Palmeiras das Missões, por ser fora da sede de Santa Maria e ser um Centro criado recentemente, o que o diferencia dos outros Centros. Limitou-se a pesquisa aos Centros de Ensino porque possuem encargos administrativos semelhante entre si. Dos três segmentos que compõem a comunidade universitária, fez-se a pesquisa somente com os TAE, por ser a universidade muito grande, com elevado número de docentes, técnico-administrativos e discentes. E, por saber que a maioria dos cargos de liderança está com os professores, outro motivo de fazer essa pesquisa com os TAE foi a curiosidade em saber qual a real contribuição desse segmento, que juntamente com os professores, está na gestão da UFSM.

4.3 Procedimento

Neste item, estão relacionados os procedimentos utilizados na realização do questionário, população e amostra pesquisada e o plano da coleta dos dados.

4.3.1 População e Amostra Pesquisada

A população (ou universo) da pesquisa diz respeito ao agregado de indivíduos sobre e com os quais se procurou obter dados. Adriano, Felipe e Roselaine (2005, p. 25) definem população como sendo o “conjunto de todos os elementos relativos a um determinado fenômeno cujas características estão sendo estudadas”. A

população alvo deste estudo foram os servidores técnico-administrativos em educação dos 08 (oito) Centros de Ensino da UFSM, localizados na cidade de Santa Maria/RS.

Amostra, para Adriano, Felipe e Roselaine (2005), diz respeito a uma parte da população selecionada para ser estudada, é um subconjunto da população. Para os autores, essa amostra deve ser selecionada de modo que represente todas as características da população, isto é, precisa ser representativa dessa população. Assim, a amostragem está relacionada aos percentuais mínimos para dar credibilidade aos dados analisados, tornando-os representativos da realidade investigada, no caso, a gestão democrático-participativa na UFSM.

O Quadro 1 apresenta a totalidade (população) dos TAE de cada um dos oito Centros de Ensino da UFSM, localizados na cidade de Santa Maria/RS e a amostra pesquisada, também de cada Centro de Ensino.

| Centros de Ensino da UFSM | População | População (%) | Amostra | Amostra (%) |
|----------------------------------|------------------|----------------------|----------------|--------------------|
| Educação | 43 | 7,03 | 17 | 7,17 |
| Tecnologia | 61 | 9,97 | 24 | 10,12 |
| Ciências Sociais e Humanas | 60 | 9,80 | 23 | 9,70 |
| Ciências da Saúde | 158 | 25,82 | 61 | 25,74 |
| Artes e Letras | 31 | 5,07 | 12 | 5,06 |
| Educação Física e Desportos | 17 | 2,78 | 07 | 2,95 |
| Ciências Naturais e Exatas | 71 | 11,60 | 27 | 11,39 |
| Ciências Rurais | 171 | 27,94 | 66 | 27,85 |
| Total Geral | 612 | 100,00 | 237 | 100,00 |

Quadro 1 – População e amostra dos TAE segmentada por Centro de Ensino/UFSM

Fonte da população: Pró-Reitoria de Recursos Humanos/UFSM – janeiro de 2009.

Para o cálculo do tamanho das amostras dos técnico-administrativos dos Centros de Ensino da UFSM, empregou-se a fórmula proposta por Fonseca e Martins (1996, p. 179), para populações finitas, pois com ela se conhece o tamanho do universo que se quer pesquisar. A fórmula sugerida pelo autor é a seguinte:

$$n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{e^2 (N - 1) + p \times q \times Z^2}$$

Onde:

n = tamanho de amostra;

Z = nível de significância (expresso em número de desvio-padrão);

p = proporção do universo que possui a propriedade pesquisada (em valores percentuais);

q = proporção do universo que não possui a propriedade pesquisada (q = 100 – p);

N = tamanho da população;

e = erro de estimação permitido (em valores percentuais).

Para esta pesquisa, utilizou-se um nível de significância de 5%, sendo um valor geralmente utilizado nas pesquisas sociais. Isso significa, segundo Fonseca e Martins (1996), de haver uma probabilidade de 95 em 100% de que qualquer resultado obtido na amostra seja válido para o universo pesquisado.

Segundo Richardson *et al.* (1999), os resultados da amostra supõem erros de medição, não são rigorosamente exatos em relação ao universo que pretendem representar. Conforme o mesmo autor, geralmente, nas pesquisas sociais, não se aceita um erro maior que 6%, trabalhando-se usualmente com um erro de 4 ou 5%. Nessa pesquisa utilizou-se um erro de estimação (e) de 5%.

Utilizou-se p= 50% e q=50% para garantir a precisão desejada, que conforme Richardson *et al.* (1999), esse é o caso mais usual em pesquisas sociais.

4.3.2 Coleta dos Dados

Utilizou-se um questionário com perguntas fechadas como instrumento de coleta de informações para obtenção das respostas às questões levantadas pelo presente estudo. Gil (1999, p. 128) define questionário “como a técnica de investigação que possui um número razoavelmente elevado de questões e que são apresentadas por escrito às pessoas”. Também, segundo o autor, o questionário tem por objetivo, entre outros, o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Nas perguntas fechadas, são apresentadas, ao sujeito pesquisado, um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhida uma alternativa, conforme seu ponto de vista.

Aplicada a fórmula para seleção da amostra, com um nível de significância de 5%, ficou estabelecida a quantia de servidores técnico-administrativos de cada Centro de Ensino com quem seriam aplicados os questionários. Os sujeitos participantes foram retirados por sorteio, de uma lista contendo os nomes dos TAE lotados em cada Centro de Ensino. O questionário, contendo 21 (vinte e uma) perguntas fechadas, conforme pode ser observado no Apêndice A, abordou temas referentes ao plano de capacitação dos TAE; representação nos Colegiados; eleições na UFSM; concepção quanto à gestão dos Centros; concepção quanto à gestão no ambiente de trabalho; participação nos processos decisórios; autonomia; e satisfação no ambiente de trabalho.

As identificações solicitadas foram: o Centro de Ensino onde os TAE atuam; o grau de escolaridade; e o tempo de serviço. Não houve identificação quanto ao nome dos servidores técnico-administrativos nos questionários, evitando, assim, que os mesmos se sentissem intimidados e omitissem informações.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este tópico apresenta os resultados dos dados coletados na pesquisa de campo, que teve como objetivo geral compreender quais as concepções que os servidores técnico-administrativos em educação, dos Centros de Ensino, da UFSM, tem sobre gestão democrático-participativa e se essa forma de gestão encontra-se presente nesses Centros de Ensino. Após a apresentação da tabulação dos dados, em forma de quadro, resultado de cada questionamento, consta a respectiva análise. Na 1ª coluna, da esquerda para a direita, de cada um dos 23 quadros relacionados a seguir, constam os indicadores de cada questão; na última coluna aparece o resultado geral dos 237 respondentes, sem discriminar por Centro; e nas oito colunas internas constam os dados apurados separadamente por Centro. Por meio do questionário foi possível identificar as diferentes concepções existentes entre os respondentes.

Nos questionamentos, foram abordados temas referentes ao plano de capacitação dos TAE; representação nos Colegiados; eleições na UFSM; concepção quanto à gestão dos Centros; concepção quanto à gestão no ambiente de trabalho; participação nos processos decisórios; autonomia; e satisfação no ambiente de trabalho. Também, procurou-se investigar o grau de interesse dos técnico-administrativos em educação, tanto no que se refere à capacitação como à participação espontânea nas diferentes instâncias e processos de análise, reflexão e tomada de decisões.

Grau de Escolaridade

| Centro de Ensino Escolaridade | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Fund. Incompleto | - | - | 3,03 | 3,23 | - | - | - | - | 1,66 |
| Fund. Completo | - | - | 6,06 | 1,61 | - | - | - | 8,00 | 2,90 |
| Médio Incompleto | - | 7,41 | 1,52 | 3,23 | 4,17 | 5,88 | - | - | 2,90 |
| Médio Completo | - | 22,22 | 19,70 | 17,74 | 8,33 | - | 14,29 | - | 13,69 |
| Superior Incompleto | 15,38 | 3,70 | 9,09 | 9,68 | 8,33 | 11,76 | - | 20,00 | 9,96 |
| Superior Completo | 30,77 | 37,04 | 36,36 | 38,71 | 16,67 | 17,65 | 85,71 | 44,00 | 35,68 |
| Especialização | 38,46 | 22,22 | 16,67 | 20,97 | 45,83 | 58,82 | - | 16,00 | 24,90 |
| Mestrado | 15,38 | 3,70 | 6,06 | 3,23 | 16,67 | 5,88 | - | 12,00 | 7,05 |
| Doutorado | - | 3,70 | 1,52 | 1,61 | - | - | - | - | 1,24 |

Quadro 2 – Grau de escolaridade dos TAE da UFSM

Em relação ao grau de escolaridade, conforme Quadro 2, observa-se que em todos os Centros de Ensino pesquisados, a maior parte dos técnico-administrativos em educação tem Curso Superior concluído ou pós-graduação, nível de especialização. O CAL, CCSH e CE são os Centros em que grande parte dos TAE são especialistas, sendo que o CE, em proporcional aos outros Centros é o que mais especialistas têm (58,88%), seguido do CCSH (45,83%) e por último o CAL (38,46%).

O CCSH destaca-se dos outros Centros, por ser o único a ter a iniciativa de oferecer um Curso de Pós-Graduação, em nível de Especialização, exclusivo à categoria dos servidores técnico-administrativos da UFSM, qualificando a sua força de trabalho, conforme quadro acima, e também a da universidade como um todo.

Evidencia-se no Quadro 2, o alto grau de formação acadêmica dos TAE, comprovando a qualidade da força de trabalho que a UFSM dispõe, fator considerado fundamental para o bom andamento do processo educativo. Acredita-se que o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, com incentivo à qualificação, inclusive com ganhos salariais, tenha contribuído para a busca a essa qualificação, e que também o fato de conviverem em um meio acadêmico tenha motivado a busca de seu crescimento profissional e pessoal. Mas, como ainda é muito baixo o número de mestres e doutores entre os TAE, é importante e necessário que a UFSM crie Programas de Pós-graduação, beneficiando-os e aumentando, ainda mais, o seu grau de escolaridade e,

consequentemente, sua auto-estima, valorização, bem como o desempenho e a qualidade dos serviços prestados. Segundo Robbins (2005, p. 341), “os indivíduos necessitam possuir as aptidões e o talento necessário para um desempenho adequado ao cargo”. Ainda, para o autor, “se forem subqualificados ou mal treinados, seu desempenho cairá”.

Tempo de Trabalho na UFSM

| Centro de Ensino Tempo de Serviço | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Inferior a 05 anos | 30,77 | 3,70 | 9,09 | 4,84 | 16,67 | 11,76 | 14,29 | 20,00 | 10,79 |
| De 05 a 10 anos | 15,38 | 7,41 | 6,06 | 6,45 | - | 5,88 | 28,57 | 4,00 | 6,64 |
| De 11 a 20 anos | 15,38 | 22,22 | 21,21 | 22,58 | 29,17 | 29,41 | - | 32,00 | 23,24 |
| De 21 a 30anos | 38,46 | 59,26 | 51,52 | 51,61 | 41,67 | 52,94 | 42,86 | 32,00 | 48,55 |
| Superior a 30 anos | - | 7,41 | 12,12 | 14,52 | 12,50 | - | 14,29 | 12,00 | 10,79 |

Quadro 3 – Tempo de trabalho dos TAE na UFSM

Observando o Quadro 3, percebe-se que a UFSM conta com uma ampla força de trabalho experiente, pois em todos os Centros de Ensino; com exceção do CT, a maioria dos TAE tem o seu tempo de trabalho na UFSM entre 21 a 30 anos. O CCNE, com 59,26% na faixa entre 21 a 30 anos, somando com 7,41% da faixa dos mais de 30 anos é o Centro que abriga a maior concentração de TAE mais antigos na UFSM, consequentemente também é o Centro que menos tem técnico-administrativos com tempo inferior a 5 anos de trabalho na UFSM. Observa-se, também, que o CAL, em proporcional aos outros Centros, foi o que mais recebeu TAE para integrar o seu quadro de funcionários, nos últimos 5 anos. Isso se explica pelo fato de também ser o Centro que menos têm funcionários com mais de 21 anos de serviço prestado à UFSM. Nota-se que nos últimos dez anos a reposição da força de trabalho na UFSM foi baixa, o que explica a alta concentração de TAE onde a faixa de trabalho varia entre 11 e 30 anos. Acredita-se que essa falta de reposição esteja sobrecarregando os TAE e prejudicando a qualidade do serviço na UFSM. Aqui, talvez, uma variável a ser considerada diz respeito a um longo período (em torno de 15 anos) sem abertura de concursos públicos para servidores técnico-administrativos nas Instituições Federais de Ensino Superior.

A seguir serão apresentados os resultados dos dados específicos da pesquisa, contendo 18 (dezoito) questionamentos respondidos pelos TAE da UFSM.

Começando com a questão 01 *Você participou de algum curso de capacitação/aperfeiçoamento dentro da Instituição?*, destaca-se o Quadro 4 e 5:

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| Sim | 84,62 | 88,89 | 87,88 | 79,03 | 83,33 | 100,00 | 71,43 | 72,00 | 83,82 |
| Não | 15,38 | 7,41 | 12,12 | 20,97 | 16,67 | - | 28,57 | 28,00 | 15,77 |
| Não responderam | - | 3,70 | - | - | - | - | - | - | 0,41 |

Quadro 4 – Cursos de capacitação realizados pelos TAE na UFSM

Quantos?

| Centro de Ensino / Quantidade de Cursos | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 01 | 18,18 | 8,00 | 20,69 | 18,37 | 15,00 | 17,65 | 40,00 | 22,22 | 18,23 |
| 02 | - | 4,00 | 27,59 | 28,57 | 20,00 | 23,53 | 20,00 | 22,22 | 21,67 |
| 03 | 27,27 | 20,00 | 13,79 | 14,29 | 20,00 | 11,76 | 20,00 | 5,56 | 15,27 |
| 04 | 9,09 | 16,00 | 6,90 | 10,20 | - | - | - | 5,56 | 7,39 |
| 05 | 9,09 | 24,00 | 12,07 | 4,08 | 10,00 | - | - | 11,11 | 9,85 |
| 06 | - | - | 6,90 | 2,04 | - | 17,65 | 20,00 | 5,56 | 4,93 |
| 08 | - | - | 1,72 | 2,04 | - | - | - | - | 0,99 |
| 10 | - | 8,00 | 5,17 | 2,04 | 5,00 | 5,88 | - | - | 3,94 |
| 12 | - | - | - | 2,04 | - | - | - | - | 0,49 |
| 17 | 9,09 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Muitos | 9,09 | 8,00 | 1,72 | 4,08 | 10,00 | - | - | 11,11 | - |
| Não responderam | 18,18 | 12,00 | 3,45 | 12,24 | 20,00 | 5,88 | - | 16,67 | - |

Quadro 5 – Nº de cursos de capacitação que os TAE realizaram na UFSM

Analisando o Quadro 4 (última coluna), percebe-se que 83,82% dos técnico-administrativos em educação, lotados nos Centros de Ensino da UFSM participaram de algum curso de capacitação/aperfeiçoamento dentro da instituição. Nota-se que o CE é o Centro em que todos os sujeitos pesquisados participaram de algum curso de capacitação/aperfeiçoamento oferecido pela UFSM, e que nos outros Centros de Ensino a grande maioria também participou.

Em relação ao Quadro 5, percebe-se uma concentração de pessoas, e isso se observa em sete Centros de Ensino pesquisados, onde as mesmas realizaram de 1 a 3 cursos de capacitação/aperfeiçoamento oferecido pela UFSM. Em relação ao CCNE, a maioria dos TAE realizaram de 3 a 5 dos respectivos cursos.

Comparando que a maioria dos TAE tem um tempo de trabalho na UFSM entre 21 a 30 anos, a quantidade de cursos realizados por eles foi baixíssima. Cabe, portanto, à PRRH/UFSM e aos próprios Centros de Ensino trabalhar no sentido de montarem estratégias para reverter essa realidade, pois somente se consegue o alcance dos objetivos propostos pela universidade com eficiência/eficácia em todo o processo educativo, se os colaboradores são regularmente capacitados para tal.

No Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM/2006-2010, consta, em anexo, o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, incluindo o incentivo à capacitação. A realização de programas de capacitação no trabalho, para Lück (2001, p. 96), “é um elemento importante para qualquer programa que vise ao aperfeiçoamento educacional e à melhoria da qualidade do ensino”. Ou seja, há necessidade em capacitar as pessoas, em criar oportunidades para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novos saberes. Urge um compromisso com a valorização do profissional, com a formação de recursos humanos competentes, eficientes, para que esses estejam preparados para desempenhar e oferecer um serviço de qualidade à sociedade, atingindo assim os objetivos traçados. Para Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2004), todos os setores da organização devem estar integrados em função dos seus objetivos; mas essa coesão interna tem muito a ver com a valorização dos funcionários como profissionais e como pessoas.

Nesse sentido, espera-se que a UFSM invista mais na sua força de trabalho, ampliando o número de vagas por curso oferecido, buscando cursos inovadores, atrativos aos TAE, motivacionais, dentro da realidade de seu ambiente de trabalho, fazendo com que eles se sintam autoconfiantes, valorizados, motivados e, conseqüentemente, comprometidos com o seu trabalho.

Em relação à questão 02 *Você participou de algum curso de capacitação/aperfeiçoamento fora da Instituição?*, destacam-se os Quadros 6, 7 e 8:

| Centro de Ensino Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sim | 69,23 | 48,15 | 42,42 | 50,00 | 58,33 | 70,59 | 85,71 | 60,00 | 53,11 |
| Não | 30,77 | 51,85 | 56,06 | 50,00 | 41,67 | 29,41 | 14,29 | 40,00 | 46,47 |
| Não responderam | - | - | 1,51 | - | - | - | - | - | 0,41 |

Quadro 6 – Cursos de capacitação que os TAE realizaram fora da UFSM

Quantos?

| Centro de Ensino / Quantidade de Cursos | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 01 | 44,44 | 38,46 | 21,43 | 22,58 | 35,71 | 16,67 | 66,67 | 13,33 | 27,34 |
| 02 | - | 15,38 | 28,57 | 38,71 | 14,29 | 8,33 | 16,67 | 26,67 | 23,44 |
| 03 | 11,11 | 15,38 | 21,43 | 6,45 | 7,14 | 8,33 | - | 13,33 | 11,72 |
| 04 | - | 7,69 | 7,14 | 3,23 | 14,29 | 8,33 | 16,67 | 6,67 | 7,03 |
| 05 | 11,11 | - | 3,57 | 3,23 | - | 33,33 | - | 13,33 | 7,03 |
| 06 | - | 7,69 | 7,14 | 3,23 | - | 8,33 | - | - | 3,91 |
| 07 | - | 7,69 | - | - | - | - | - | - | 0,78 |
| 10 | 11,11 | - | - | 3,23 | - | - | - | - | 1,56 |
| 20 | - | - | - | 3,23 | - | - | - | - | 0,78 |
| Muitos | 11,11 | | 7,14 | - | 21,43 | - | - | 6,67 | 5,47 |
| Não responderam | 11,11 | 7,69 | 3,57 | 16,13 | 7,14 | 16,67 | - | 20,00 | 10,94 |

Quadro 7 – Quantidades de cursos de capacitação que os TAE realizaram fora da UFSM

Se sua resposta for negativa qual(is) foi(foram) o(s) motivo(s)?

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|
| Não quis. | 50,00 | 14,29 | 7,89 | 28,13 | 20,00 | 60,00 | - | - | 18,42 |
| Solicitou, mas não conseguiu dispensa do seu trabalho. | - | 7,14 | 13,16 | - | - | - | - | 10,00 | 6,14 |
| Solicitou, mas não conseguiu recursos financeiros da instituição. | - | 7,14 | 2,63 | 6,25 | 10,00 | 20,00 | - | 30,00 | 7,89 |
| Outro motivo. | 50,00 | 57,14 | 57,89 | 62,50 | 70,00 | 20,00 | 100,00 | 40,00 | 57,02 |
| Não responderam | - | 14,29 | 18,42 | 3,13 | - | - | - | 20,00 | 10,53 |

Quadro 8 – Motivo da não realização de curso de capacitação pelos TAE fora da UFSM

Observando-se a última coluna do Quadro 6 (Geral), verifica-se uma leve preponderância dos que participaram de algum curso de capacitação/aperfeiçoamento fora da instituição (53,11%) em relação aos que nunca participaram (46,47%). O CEFD, com 85,71%; o CE, com 70,59%; e o CAL, com 69,23% foram os Centros em que os TAE mais procuraram cursos fora da instituição. O CCNE, com 48,15% e o CCR, com 42,42% foram os que menos se capacitaram fora da UFSM. Comparando o Quadro 4 com o Quadro 6, percebe-se que no primeiro,

83,82% dos respondentes disseram ter feito algum curso de capacitação/aperfeiçoamento dentro da UFSM e que somente 53,11%, conforme Quadro 6, disseram ter feito curso de capacitação/aperfeiçoamento fora da instituição. Isso aponta para uma maior procura por cursos oferecidos pela UFSM, em comparação aos oferecidos fora dela.

Em relação ao Quadro 7, observando a coluna do geral, percebe-se que mais de 50% dos sujeitos pesquisados realizaram somente 1 ou 2 cursos de capacitação fora da UFSM. Os técnico-administrativos do CE são os que mais realizaram cursos de capacitação/aperfeiçoamento fora da instituição por pessoa e os TAE do CEFD são os que menos realizaram cursos por pessoa, fora da UFSM.

Analisando a última coluna do Quadro 8, a maioria dos que não fizeram curso de capacitação/aperfeiçoamento fora da UFSM usou como indicador “outro motivo”. Diferentemente dos outros Centros, no CE, a maioria dos servidores não fez curso fora da instituição porque não quis.

A UFSM tem o dever de proporcionar meios apoio e incentivos necessários para que os TAE possam se capacitar, e de uma forma que seja enriquecedor tanto para sua vida profissional quanto para sua vida pessoal. Nesse sentido, a UFSM deve dar apoio e incentivos necessários, disponibilizar recursos financeiros e encontrar formas que motivem e encorajem os TAE a procurarem mais cursos de capacitação oferecidos fora da instituição, para que haja trocas de experiências com outras Instituições de Ensino Superior e outros trabalhadores de um modo geral.

Continuando, com a questão 03 *A seu ver, o plano de capacitação oferecido pela PRRH/UFSM para o seu crescimento individual é*, destaca-se o Quadro 9.

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| muito satisfatório. | 15,38 | 7,41 | 9,09 | 8,06 | 8,33 | 5,88 | - | 4,00 | 7,88 |
| satisfatório. | 46,15 | 51,85 | 46,97 | 46,77 | 45,83 | 52,94 | 42,86 | 60,00 | 48,96 |
| insatisfatório. | 30,77 | 22,22 | 34,85 | 35,48 | 25,00 | 35,29 | 42,86 | 20,00 | 31,12 |
| muito insatisfatório. | - | 11,11 | 1,52 | 3,23 | 8,33 | 5,88 | - | 8,00 | 4,56 |
| Sem opinião/desconheço | 7,69 | 7,41 | 7,58 | 6,45 | 12,50 | - | 14,29 | 8,00 | 7,47 |

Quadro 9 – Plano de capacitação oferecido pela PRRH/UFSM

Percebe-se que na última coluna do Quadro 9, 48,96% dos TAE lotados nos Centros de Ensino da UFSM responderam que o plano de capacitação oferecido pela PRRH/UFSM para o seu crescimento individual é satisfatório. O CT, com 60%, é o Centro em os TAE mais se encontram satisfeitos com o Plano de Capacitação. O CEFD, com 42,86%, é o que menos está satisfeito com o respectivo Plano de Capacitação, o que é compreensível, pois dos oito Centros de Ensino pesquisados foi o Centro em que os TAE menos participaram de cursos de capacitação dentro da instituição, conforme demonstram os Quadros 04 e 05.

Entende-se que a PRRH da UFSM está se esforçando no cumprimento de seu papel no que tange à capacitação dos servidores técnico-administrativos. Todavia, também se percebe que ainda há muito que fazer; observando a última coluna, há um número expressivo dos participantes da pesquisa (31,12%) que não se encontra satisfeito com o Plano de Capacitação. Esses indicativos desafiam a PRRH a trabalhar no sentido de ampliar o número de vagas e cursos oferecidos, para mudar a realidade exposta nos Quadros 05 e 07. Também deve ter uma preocupação em motivar e conscientizar os TAE da importância da realização desses cursos para a sua vida pessoal e profissional.

Partindo da questão 04 *A proporcionalidade na composição de membros representantes de Conselho de Centro, assim como nos Colegiados Departamentais (70% para professores, 30% para alunos e técnico-administrativo), a seu ver é, destaca-se o Quadro 10.*

| Centro de Ensino \ Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| muito adequado. | - | - | 1,52 | - | 4,17 | 5,88 | - | 8,00 | 2,07 |
| adequado. | 38,46 | 37,04 | 25,76 | 24,19 | 29,17 | 23,53 | 28,57 | 40,00 | 29,05 |
| inadequado. | 46,15 | 48,15 | 57,58 | 56,45 | 41,67 | 58,82 | 71,43 | 40,00 | 52,70 |
| muito inadequado. | 7,69 | 11,11 | 9,09 | 11,29 | 25,00 | 11,76 | - | 8,00 | 11,20 |
| Indiferente. | 7,69 | 3,70 | 6,06 | 8,06 | - | - | - | 4,00 | 4,98 |

Quadro 10 – Composição nos Conselhos de Centro e Colegiados Departamentais da UFSM

No Quadro 10, evidencia-se que, em sete dos oito Centros de Ensino da UFSM participantes da pesquisa, a maioria dos técnico-administrativos considera inadequada a proporcionalidade na composição de membros representantes de Conselho de Centro, assim como nos Colegiados Departamentais. O CEFD é o que

mais acha essa proporcionalidade inadequada. Percebe-se que a opinião da maioria dos participantes desta pesquisa contraria o estabelecido na atual LDB, Regimento Geral da UFSM e no Regimento Interno de cada Centro de Ensino, estabelecendo a proporcionalidade na composição de membros representantes de Conselho de Centro, assim como nos Colegiados Departamentais é de 70% para professores e 30% para alunos e técnico-administrativos. A universidade, por ser um espaço social, deve lutar pela garantia dos direitos a todos; pela participação igualitária nas decisões e deliberações administrativas; pelo planejamento coletivo, com igualdade de oportunidades na elaboração de objetivos e metas a serem alcançados. Cabe aos TAE se mobilizarem no sentido de reivindicar por uma maior participação, uma maior adesão de sua categoria nesses espaços onde são tomadas decisões e deliberações importantes, que dizem respeito aos seus Centros de lotação.

Nesse sentido, espera-se que a LDB, o Regimento Geral da UFSM e o Regimento Interno de cada Centro de Ensino sejam revistos, com o intuito de que esta proporcionalidade seja mais participativa e mais igualitária entre os segmentos que compõem a comunidade universitária, construindo a verdadeira democracia.

Em relação à questão 05 *Na eleição para Diretor e Vice-Diretor de Centro de Ensino, como Coordenador e Coordenador Substituto de Curso (graduação e pós-graduação), a proporcionalidade ideal a seu ver é de*, destaca-se o Quadro 11.

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 70% para professores, 30% para alunos e TEA. | - | 7,41 | 6,06 | 3,23 | 8,33 | - | - | 8,00 | 4,98 |
| 30% para professores, 70% para alunos e TAE. | - | - | 3,03 | - | - | - | - | - | 0,83 |
| 50% para professores, 50% para alunos e TAE. | 30,77 | 25,93 | 13,64 | 27,42 | 16,67 | 11,76 | 14,29 | 16,00 | 19,92 |
| 1/3 para professores 1/3 para TAE, 1/3 para alunos. | 23,08 | 25,93 | 36,36 | 20,97 | 41,67 | 35,29 | 28,57 | 28,00 | 29,88 |
| voto universal (todos com o mesmo peso). | 46,15 | 33,33 | 31,82 | 41,94 | 20,83 | 52,94 | 57,14 | 48,00 | 38,17 |
| outro. | - | 7,41 | 6,06 | 6,45 | 12,50 | - | - | - | 5,39 |
| Não responderam | - | - | 3,03 | - | - | - | - | - | 0,83 |

Quadro 11 – Eleição para Direção de Centro e Coordenação de Curso

Observa-se que a maioria dos servidores pesquisados lotados no CAL, CCNE, CCS, CE, CEFD e CT acham que o voto universal é a proporcionalidade ideal para uma eleição de Diretor e Vice-Diretor de Centro, assim como, Coordenador e Coordenador Substituto de Curso. No entanto, a maioria dos técnico-administrativos do CCR e do CCSH acredita que a proporcionalidade ideal é 1/3 para professores, 1/3 para técnico-administrativos, 1/3 para alunos.

A maioria dos TAE dos Centros de Ensino da UFSM almeja uma universidade com direitos iguais para todos que dela fazem parte. Prova disso está quando se observa no Quadro 11 que, dentre os oito Centros pesquisados, seis acham que o voto universal é a proporcionalidade ideal para uma eleição na UFSM.

Acredita-se que o sucesso de qualquer organização de ensino dependa do compromisso coletivo, da participação igualitária na escolha de seus dirigentes, e a democracia veio para garantir essa participação. Sem uma eleição com proporcionalidade mais igualitária para escolha desses dirigentes não se pode falar em um processo verdadeiramente democrático de gestão.

Considerando a questão 06 *No Regimento Geral da UFSM e no Regimento Interno dos Centros de Ensino (CT, CCNE, CE, CCS, CCSH, CEFD e CCR), exceto o CAL, não contemplam a representação dos técnico-administrativos nos Colegiados de Curso (graduação e pós-graduação). Qual a sua opinião em relação a isso?*, destaca-se o Quadro 12.

| Centro de Ensino \ Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Concordo totalmente | - | - | 4,55 | 8,06 | - | - | - | 4,00 | 3,73 |
| Concordo em parte | 7,69 | 18,52 | 24,24 | 16,13 | 8,33 | 5,88 | 14,29 | 28,00 | 17,84 |
| Discordo totalmente | 23,08 | 18,52 | 25,76 | 32,26 | 33,33 | 29,41 | 28,57 | 24,00 | 27,39 |
| Discordo | 69,23 | 44,44 | 34,85 | 35,48 | 37,50 | 58,82 | 28,57 | 28,00 | 39,00 |
| Indiferente | - | 14,81 | 7,58 | 6,45 | 16,67 | 5,88 | 28,57 | 16,00 | 9,96 |
| Não responderam | - | 3,70 | 3,03 | 1,61 | 4,17 | - | - | - | 2,07 |

Quadro 12 – Representação dos TAE nos Colegiados de Curso

Como se observa no Quadro 12, a grande maioria discorda da não representação dos TAE nos Colegiados de Curso de Graduação e Pós-Graduação. O CAL é o Centro, que, em proporcionalidade, mais discorda da não representação dos técnico-administrativos nos Colegiados de Curso. Acredita-se que por ser este, o único a ter a sua categoria na representação dos respectivos Colegiados, tenha

melhor clareza da importância de sua participação. Percebe-se que é significativo o número de TAE que discorda totalmente da exclusão de sua categoria nos colegiados, o que é compreensível; pois se todos os segmentos participarem e contribuírem nos processos de decisões e deliberações tomadas no seu ambiente de trabalho, maior será a satisfação e o comprometimento.

Essa grande discordância mostra a insatisfação dos técnico-administrativos em educação quanto a não representação de sua categoria nos Colegiados. Esse impedimento dos TAE da não participação nas decisões e deliberações que obrigatoriamente são tomadas nos Colegiados de Curso, fere o que determina a Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde no seu Art. 56º diz que: “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

Sabendo que os técnico-administrativos tem o poder de ter uma visão geral dos problemas decorrentes no seu ambiente de trabalho, pois vivenciam diretamente esses problemas, eles podem e devem contribuir nas decisões que são tomadas nos Colegiados de Curso. Conforme Lück (2000), a criação de ambientes participativos é uma condição básica para se ter uma gestão democrática; para tanto, parte importante é a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social. Conforme a autora, esse ambiente participativo oportuniza as pessoas a controlarem o próprio trabalho, ao mesmo tempo em que se sentem parte integrante de uma realidade, e não apenas um mero instrumento para a realização dos objetivos institucionais. Na visão de Bordignon e Gracindo (2008), a participação requer que todas as pessoas estejam na posição de governantes, não, simplesmente, de meros coadjuvantes; requer espaços de poder. Ou seja, a gestão democrática não diz respeito apenas ao caráter interno da universidade, mas implica que cada servidor tenha clareza sobre a função social da instituição.

Torna-se necessário, portanto, que todos os segmentos passem a dar suas contribuições, ampliando a participação sobre as várias percepções encontradas no cotidiano da UFSM. Para tanto, espera-se que essa distorção seja corrigida e se faça valer o que a atual LDB determina, e que tanto o Regimento Geral da UFSM, cuja última versão aconteceu em 1988, quanto o Regimento Interno dos Centros de Ensino, sejam atualizados no sentido de que passem a contemplar a representação dos TAE nos Colegiados de Curso.

Em relação à questão 07 *O seu Centro de Ensino promove encontros, reunindo os três segmentos (professores, técnico-administrativos e alunos), para debaterem juntos os problemas específicos do Centro?*, destaca-se o Quadro 13.

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sempre. | - | 3,70 | 3,03 | 1,61 | 8,33 | 41,18 | - | 4,00 | 5,81 |
| Quase sempre. | - | 3,70 | 7,58 | - | - | 5,88 | 14,29 | - | 3,32 |
| Às vezes. | 15,38 | 14,81 | 25,76 | 8,06 | 8,33 | 41,18 | 28,57 | 12,00 | 17,43 |
| Raramente. | 46,15 | 29,63 | 25,76 | 27,42 | 25,00 | 5,88 | 28,57 | 32,00 | 26,97 |
| Nunca. | 38,46 | 48,15 | 36,36 | 62,90 | 58,33 | 5,88 | 28,57 | 48,00 | 45,64 |
| Não responderam | - | - | 1,51 | - | - | - | - | 4,00 | 0,83 |

Quadro 13 – Encontros para debaterem problemas dos Centros de Ensino

Como ilustra o Quadro 13, em quase a totalidade dos Centros de Ensino pesquisados da UFSM, a maioria dos técnico-administrativos respondeu que os seus Centros de lotação nunca ou raramente promovem encontros, reunindo professores, técnico-administrativos e alunos, para debaterem juntos os problemas específicos do Centro. Conforme exposto no Quadro 13, o CCS é o Centro que menos promove esses encontros. Contrariamente, no CE há uma preocupação bem maior, em relação aos outros Centros, em se promover esses encontros, reunindo os três segmentos, pois 41,18% dos técnico-administrativos questionados responderam que esses encontros são frequentes.

Torna-se importante e necessário que os Centros de Ensino deem um salto em favor da superação dessa realidade. Assim, é importante que criem uma cultura interna no sentido de abrir espaços de participação coletiva, para que, em um diálogo aberto e construtivo, todas as pessoas envolvidas no processo educativo possam ter oportunidades de exporem seus pontos de vista, para a solução de problemas e tomada de decisões que dizem respeito ao Centro.

Na percepção de Puig *et al.* (2000), a participação democrática na instituição de ensino requer momentos em que prevalecem a palavra e/ou o diálogo. Momentos em que toda a comunidade do Centro de Ensino possa debater idéias e soluções diferentes, na expectativa de buscar argumentos e decisões melhores, assim como, uma melhor compreensão acerca dos assuntos que dizem respeito ao Centro. Essa é a forma mais inteligente e democrática de solucionar os problemas do dia-a-dia da universidade. Assim, esses encontros, construídos no pensar e no decidir coletivo,

criam uma sinergia que resulta em um nível de idéias e contribuições muito mais enriquecedoras.

No que se refere à questão 08 *No entendimento de alguns autores gestão democrática participativa é uma forma de administrar coletivamente, onde as pessoas têm reais possibilidades de participar, com liberdade de opinar, de tomar ou questionar uma decisão, discutir, sugerir, ter iniciativa. Com este entendimento, você considera a gestão do seu Centro*, destaca-se o Quadro 14.

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| plenamente participativa. | - | 14,81 | 12,12 | 1,61 | 4,17 | 23,53 | - | - | 7,47 |
| participativa. | 46,15 | 25,93 | 40,91 | 17,74 | 29,17 | 52,94 | 42,86 | 28,00 | 31,95 |
| pouco participativa. | 38,46 | 37,04 | 30,30 | 46,77 | 37,50 | 11,76 | 57,14 | 56,00 | 38,59 |
| nada participativa. | 15,38 | 22,22 | 9,09 | 30,65 | 16,67 | 5,88 | - | 16,00 | 17,43 |
| não sei opinar. | - | - | 4,55 | 3,23 | 12,50 | 5,88 | - | - | 3,73 |
| não responderam | - | - | 3,03 | - | - | - | - | - | 0,83 |

Quadro 14 – Como os TAE consideram a gestão do seu Centro de Ensino

Observa-se, conforme o Quadro 14, que 46,15% dos respondentes do CAL; 40,91% do CCR; e 52,94% do CE entendem que a gestão de seus Centros é participativa, mas 37,04% dos TAE do CCNE; 46,77% do CCS; 37,50% do CCSH; 57,14% do CEFD; e 56,00% do CT entendem que a gestão de seus Centros é pouco participativa. O CCS, conforme Quadro 13, é o que menos promove encontros reunindo os três segmentos para debaterem os problemas específicos do Centro. Isso se explica, observando o Quadro 14, porque há uma porcentagem significativa de respondentes que considera a gestão do seu Centro nada participativa. Contrariamente, o CE, em comparação com os outros Centros pesquisados, é o que mais promove encontros, reunindo os três segmentos para debaterem os problemas específicos do Centro, o que explica por ser este o Centro, na visão dos TAE, onde a gestão é mais participativa.

Os Centros de Ensino, principalmente o CCS, CCSH e o CEFD precisam descobrir formas de oportunizar uma maior participação da sua comunidade interna no processo de tomada de decisões e solução de problemas, pois a legislação brasileira e o PDI da UFSM asseguram essa participação. Cabe aos Centros de Ensino compreender que, para a gestão democrática e participativa se ampliar

nesses espaços internos, torna-se necessário que seja provocada e aprendida por todos que dela fazem parte.

Para que a gestão dos Centros de Ensino seja mais participativa pela comunidade que nela está inserida, não basta que se oportunizem espaços de participação democrática, mas é preciso que esses espaços sejam atrativos a seus olhares, sejam motivacionais. Devem promover a realização de trabalhos integrados e solidários que despertem o interesse nas questões que dizem respeito às ações da universidade, do refletir em torno da coisa pública, garantindo, assim, o direito de participação de todos.

É importante que todas as pessoas que colaboram para o bom andamento do Centro, contribuam com suas especificidades, que têm como fim, os objetivos que propuseram para o próprio Centro, não se eximindo das discussões e das proposições, modificando, assim, o contexto no qual estão inseridas. Somente se evitará o retorno a uma estrutura tradicional e autoritária, no cotidiano dos Centros de Ensino e da instituição universitária, se houver uma participação efetivamente democrática, com uma forma de gerir coletivamente, com liberdade de opinar, de tomar ou questionar uma decisão.

Em relação à questão 09 *E em relação ao seu setor de trabalho, a gestão é*, destaca-se o Quadro 15.

| Centro de Ensino \ Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| plenamente participativa. | - | 22,22 | 31,82 | 16,13 | 29,17 | 29,41 | 28,57 | 16,00 | 24,48 |
| participativa. | 30,77 | 40,74 | 37,88 | 46,77 | 54,17 | 52,94 | 71,43 | 56,00 | 47,30 |
| pouco participativa. | 61,54 | 22,22 | 18,18 | 29,03 | 16,67 | 17,65 | - | 16,00 | 19,92 |
| nada participativa. | 7,69 | 14,81 | 10,61 | 8,06 | - | - | - | 12,00 | 7,88 |
| não sei opinar. | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| não responderam | - | - | 1,52 | - | - | - | - | - | 0,41 |

Quadro 15 – Como os TAE consideram a gestão do seu setor de trabalho

Percebe-se que, com exceção do CAL, em todos os Centros de Ensino a maioria dos servidores técnico-administrativos considera que em seu setor de trabalho a gestão é participativa. Nota-se que no CEFD os respondentes ou consideram a gestão de seu setor de trabalho participativa (71,43%) ou plenamente

participativa (28,57%). Contrariamente aos outros Centros, o CAL é o único em que a grande maioria acha que a gestão do seu setor de trabalho é pouco participativa.

O Quadro 15 mostra que na maioria dos Centros de Ensino há participação nos processos de tomada de decisões e solução de problemas no ambiente de trabalho, com mecanismos facilitadores de efetiva participação e envolvimento de todos nos seus respectivos ambientes de trabalho. Em particular no CAL, onde 61,54% dos participantes da pesquisa consideram a gestão do seu ambiente de trabalho pouco participativa, é de fundamental importância uma redefinição das funções entre os colaboradores, abrindo um maior espaço e delegando responsabilidades a todos nos processos internos de tomada de decisões. Na percepção de Mezomo (1994), não existirá qualidade em nenhuma organização se ela não se preocupar em respeitar o trabalho em equipe e a gerência participativa. Portanto, quanto mais participativa for a gestão no ambiente de trabalho, mais enriquecidas e produtivas serão as pessoas que nele trabalham.

Comparando o Quadro 14 com o Quadro 15, observa-se que um índice significativo de TAE veem a gestão de seu setor de trabalho mais participativa que a gestão de seu Centro. Portanto, para que se mude essa realidade dos servidores terem uma preocupação limitada à gestão do local de trabalho e passem a se preocupar também em âmbito de Centro, cabe a esses Centros promoverem encontros de discussões referentes à sua administração.

Os indicadores da questão 10 *Tendo o mesmo entendimento de gestão participativa citado na questão 08, você poderia indicar entre as opções abaixo qual delas melhor se aproxima da sua participação na gestão do seu setor de trabalho?*, compõem o Quadro 16.

| Centro de Ensino \ Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Participa fortemente. | 46,15 | 18,52 | 25,76 | 19,35 | 37,50 | 52,94 | 28,57 | 12,00 | 26,14 |
| Participa moderadamente. | 46,15 | 48,15 | 42,42 | 35,48 | 37,50 | 41,18 | 57,14 | 44,00 | 41,49 |
| Participa esporadicamente. | 7,69 | 29,63 | 21,21 | 30,65 | 20,83 | 5,88 | 14,29 | 32,00 | 23,65 |
| Não participa. | - | 3,70 | 9,09 | 12,90 | 4,17 | - | - | 12,00 | 7,88 |
| Não responderam | - | - | 1,52 | 1,61 | - | - | - | - | 0,83 |

Quadro 16 – Como os TAE participam na gestão do seu setor de trabalho

Como se observa na última coluna do quadro acima, a maioria dos técnico-administrativos em educação, pesquisados, respondeu que participa moderadamente na gestão do seu setor de trabalho (41,49%). Percebe-se, também, que 26,14% dos TAE participam fortemente dessa gestão, e dentre os Centros em que eles mais participam fortemente da gestão do seu local de trabalho estão o CE, com 52,94%; seguido do CAL, com 46,15%; e do CCSH, com 37,50%. O CT, com somente 12,00%, é onde os TAE menos participam fortemente na gestão do seu setor de trabalho.

Percebe-se que a maioria dos TAE participa, mas moderadamente, na gestão do seu setor de trabalho e que uma fração significativa participa somente esporadicamente. Os técnico-administrativos são os que mais diretamente vivenciam os problemas no dia-a-dia no setor de trabalho, portanto poderiam contribuir em muito para encontrar as melhores soluções para esses problemas. Nesse sentido, é preciso criar e sustentar ambientes favoráveis que assegurem uma gestão mais participativa, menos verticalizada, voltada para a construção de espaços verdadeiramente igualitários, em termos de distribuição de poder.

Para desenvolver este ambiente mais participativo, torna-se necessário buscar soluções de uma forma que se delegue maior responsabilidade aos TAE sobre os processos decisórios, assim como, na abertura de espaço para uma maior autonomia na tomada de decisões e soluções de problemas.

Dando continuidade com a questão 11 *Quando a Instituição, o seu Centro de Ensino ou o seu setor de trabalho oportunizam espaços de participação democrática, qual o seu tipo de participação?*, destaca-se o Quadro 17.

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sempre. | 46,15 | 18,52 | 25,76 | 25,81 | 50,00 | 41,18 | 42,86 | 40,00 | 31,54 |
| Quando interessa. | 38,46 | 11,11 | 27,27 | 12,90 | 12,50 | 17,65 | 14,29 | 8,00 | 17,84 |
| Às vezes. | - | 33,33 | 27,27 | 27,42 | 25,00 | 23,53 | 42,86 | 32,00 | 26,97 |
| Somente quando convocado. | 7,69 | 29,63 | 10,61 | 29,03 | 8,33 | 11,76 | - | 16,00 | 17,43 |
| Nunca. | 7,69 | 7,41 | 6,06 | 4,84 | 4,17 | 5,88 | - | 4,00 | 5,39 |
| Não responderam | - | - | 3,03 | - | - | - | - | - | 0,83 |

Quadro 17 – Participação nos espaços de participação democrática da UFSM

Como mostra o Quadro 17, houve uma diferenciação muito grande nas respostas, em relação à participação dos técnico-administrativos nos espaços de participação democrática quando a instituição, o seu Centro de Ensino ou o seu setor de trabalho lhes oportuniza. Observando a última coluna, temos que 31,54% dos sujeitos da pesquisa participam sempre desses espaços; 26,97% participam às vezes; 17,84% participam quando interessa; 17,43% participam somente quando convocados, 5,39% nunca participaram e 0,83% não responderam. O CCSH é o Centro em que os TAE mais participam nos espaços de participação democrática, apesar de ser um Centro que pouco promove encontros, reunindo os três segmentos para debater os problemas específicos do Centro, assim exposto no Quadro 13.

No geral, percebe-se um bom índice de participação dos servidores técnico-administrativos nos espaços democráticos, o que é muito bom para o funcionamento da UFSM e também para os servidores, pois a participação leva à aprendizagem e o crescimento pessoal. Mas, por outro lado, foi significativa a porcentagem de respostas que não demonstraram muito interesse na participação desses espaços. Portanto, para mudar essa realidade de pessoas distanciadas e desinteressadas em participar desses espaços democráticos, mesmo sabendo da discussão das realidades as quais lhes dizem respeito direta ou indiretamente, cabe a instituição, os Centros de Ensino e os setores de trabalho desses servidores, descobrirem mecanismos facilitadores e estratégias motivadoras. Isso os levará a ter uma maior participação nos processos internos que dizem respeito à coletividade.

Referente à questão 12 *Quando o ambiente é participativo, as desigualdades são reduzidas, não há autoritarismo, nem controles, e existe um clima de confiança e abertura. Pergunta-se: Você tem autonomia para decidir e tomar iniciativas no que tange as tarefas do dia-a-dia do seu ambiente de trabalho?* destaca-se o Quadro 18

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sempre. | 61,54 | 40,74 | 46,97 | 29,03 | 37,50 | 47,06 | 71,43 | 48,00 | 42,32 |
| Quase sempre. | 38,46 | 33,33 | 31,82 | 27,42 | 41,67 | 29,41 | 14,29 | 28,00 | 31,12 |
| Às vezes. | - | 22,22 | 10,61 | 30,65 | 20,83 | 23,53 | 14,29 | 16,00 | 19,09 |
| Raramente. | - | 3,70 | 4,55 | 9,68 | - | - | - | 4,00 | 4,56 |
| Nunca. | - | - | 4,55 | 3,23 | - | - | - | 4,00 | 2,49 |
| Não responderam | - | - | 1,52 | - | - | - | - | - | 0,41 |

Quadro 18 – autonomia dos TAE para decidir e tomar iniciativas no ambiente de trabalho

Em sete dos oito Centros de Ensino pesquisados, com exceção do CCS, a maioria dos TAE disse ter sempre ou quase sempre autonomia para decidir e tomar iniciativas no que tange às tarefas do dia-a-dia do seu ambiente de trabalho. No CCS, a grande maioria das respostas se dividiu entre ter sempre, quase sempre e às vezes essa autonomia para decidir e tomar iniciativas.

Não tem como haver participação sem que haja autonomia para que os colaboradores tomem decisões nos processos educacionais. Isso somente vem a comprovar, quando comparamos o quadro acima, onde os TAE dizem ter autonomia no seu ambiente de trabalho, com o Quadro 15, em que a maioria dos servidores considera a gestão do seu setor de trabalho participativa. O CEFD, com 71,43%, é o Centro em que os técnico-administrativos em educação mais autonomia tem para decidir e tomar iniciativas no seu ambiente de trabalho e, como se observa no Quadro 15, também é o Centro de Ensino em que as respostas apontam para uma gestão do seu setor de trabalho mais participativa.

Percebe-se que, no ambiente de trabalho dos TAE, existe autonomia, possibilitando a eles contribuir, com igualdade de oportunidade. Para Sermann (2007, p. 277), “a autonomia promove a criatividade e aumenta a capacidade dos indivíduos de gerar idéias novas, aperfeiçoar e reproduzir novas soluções a serem por eles selecionadas”. A autonomia é imprescindível para se enfrentar os problemas do dia-a-dia de qualquer instituição, pois com a autonomia as pessoas tem capacidade de livre escolha de decisão, dentro da realidade em que vivem.

Conforme Lück (2000), autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação dos espaços e momentos de decisão coletiva, voltada tanto para o fortalecimento da instituição de ensino como para o comprometimento desta com a sociedade, objetivando sempre a melhoria da qualidade do ensino e de todos os serviços por ela prestados. Nesse sentido, quanto mais os Centros de Ensino abrirem espaços de debates sobre a importância da participação e a autonomia de cada servidor, mais se poderá ir construindo uma consciência de responsabilidade social da instituição. Autonomia não significa cada qual fazer o que bem entender a hora que bem quiser, mas é uma construção coletiva, perpassada pelo diálogo, reflexão e compromisso de cada servidor e da instituição com a sociedade e o povo que espera um serviço de qualidade capaz de responder aos desafios dos tempos atuais. As instituições não existem para si mesmas, mas para a sociedade que as criou e as sustenta.

Considerando os indicativos da questão 13 *A participação permite às pessoas maior oportunidade de terem voz ativa dentro da Instituição, de exporem seus pontos de vista sobre diversos assuntos de interesse da instituição. Em sua opinião, a participação dos servidores técnico-administrativos nas discussões e decisões que dizem respeito aos processos políticos da UFSM é destaca-se o Quadro 19.*

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| muito satisfatória. | - | - | 1,52 | 1,61 | - | 5,88 | - | - | 1,24 |
| satisfatória. | 23,08 | 44,44 | 37,88 | 25,81 | 37,50 | 11,76 | 57,14 | 40,00 | 33,61 |
| insatisfatória. | 61,54 | 37,04 | 46,97 | 56,45 | 50,00 | 70,59 | 42,86 | 48,00 | 51,04 |
| muito insatisfatória. | 15,38 | 11,11 | 7,58 | 8,06 | 12,50 | 5,88 | - | 4,00 | 8,30 |
| indiferente. | - | 7,41 | 3,03 | 6,45 | - | - | - | 8,00 | 4,15 |
| Não responderam | - | - | 3,03 | 1,61 | - | 5,88 | - | - | 1,66 |

Quadro 19 – participação nas decisões referente aos processos políticos da UFSM

Como ilustra o Quadro 19, última coluna, 51,04% dos respondentes acham insatisfatória a participação dos TAE nas discussões e decisões que dizem respeito aos processos políticos da UFSM. O CE, com um índice de 70,59%, é o que mais considera essa participação insatisfatória, seguido do CAL, com 61,54%; do CCS, com 56,45%; do CASH, com 50,00%; do CT, com 48,00%; e por último o CCR, com 46,97%. A maioria dos TAE do CCNE (44,44%) e do CEFD (57,14%) considera satisfatória a participação dos servidores técnico-administrativos nas discussões e decisões que dizem respeito aos processos políticos da UFSM.

Na democracia, vivencia-se o compartilhamento das responsabilidades, dos direitos e deveres de todos, de uma forma responsável, transparente e ética. A UFSM, sendo um espaço social, deve ser pensada e planejada por todos que dela fazem parte, sem diferenciar a que segmento os colaboradores pertencem. Para Leal Filho (2002), planejamento participativo consiste em uma prática organizativa que tem no processo democrático seu eixo maior, envolvendo grupos de pessoas nos processos decisórios, sobretudo no que tange à formulação de diretrizes. Para o autor, a eficácia está na adesão de um maior número de indivíduos envolvidos nos objetivos e metas organizacionais.

Por isso, independente do grau de escolaridade, da posição que assumem na UFSM, os TAE podem e devem intervir direta ou indiretamente na construção de processos políticos internos da instituição. Devem ter oportunidades de aplicar os conhecimentos adquiridos na sua vida profissional. Devem ter espaços assegurados

para apresentar e defender propostas, com poder de intervenção na formulação das políticas, pois a democracia veio para garantir o direito de todos à participação.

Para suprir essa carência de participação dos TAE nas discussões e decisões que dizem respeito aos processos políticos da UFSM, os responsáveis estão desafiados a abrir espaços para tomada de decisões de forma coletiva, bem como de questionamentos e deliberações. Viabilizar meios para que haja, dentro do possível, uma substituição da participação representativa pela participação mais direta nos espaços e processos de tomada de decisões. Envolver os trabalhadores nas decisões que os afetam é muito importante; para Robbins (2005, p. 360), “eles se tornarão mais motivados, mais comprometidos com a organização, mais produtivos e mais satisfeitos com seus trabalhos”.

Em relação à questão 14 *Qual a sua percepção sobre a participação espontânea dos servidores técnico-administrativos nos processos e espaços democráticos do seu Centro?* destaca-se o Quadro 20.

| Centro de Ensino Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Muito satisfatória. | 7,69 | 3,70 | 1,52 | 3,23 | - | 5,88 | - | - | 2,49 |
| Satisfatória. | 23,08 | 44,44 | 46,97 | 33,87 | 29,17 | 47,06 | 57,14 | 40,00 | 39,83 |
| Insatisfatória. | 53,85 | 33,33 | 36,36 | 48,39 | 58,33 | 41,18 | 42,86 | 52,00 | 44,40 |
| Muito insatisfatória. | - | 14,81 | 7,58 | 8,06 | 8,33 | 5,88 | - | 4,00 | 7,47 |
| Inexistente. | 15,38 | 3,70 | 3,03 | 6,45 | 4,17 | - | - | 4,00 | 4,56 |
| Não responderam | - | - | 4,55 | - | - | - | - | - | 1,24 |

Quadro 20 – participação espontânea dos TAE nos espaços democráticos

Nota-se, no Quadro 20, que há divergência de opiniões entre os técnico-administrativos em relação à percepção sobre a participação espontânea dos servidores técnico-administrativos nos processos e espaços democráticos do seu Centro. Observando a última coluna, tem-se que 39,83% dos TAE percebem essa participação satisfatória, mas 44,40% percebe a participação espontânea dos colegas insatisfatória. O CCSH, com 58,33%, foi o Centro que mais percebeu que essa participação é insatisfatória e o CEFD, contrariamente, foi o Centro que mais percebeu a participação espontânea nos processos e espaços democráticos satisfatória.

Os dados levantados mostram que a participação espontânea está fortemente no nível do insatisfatório. Essa realidade coloca alguns desafios aos Centros de Ensino e a universidade como um todo, para que se criem uma nova cultura e uma nova postura entre os servidores. Os Centros de Ensino e a universidade, em última instância, são aquilo que as pessoas são e como elas agem e se relacionam com o todo, nas atividades desenvolvidas.

Para que os Centros de Ensino da UFSM alcancem os objetivos educacionais e prestem um serviço de qualidade à sociedade, a participação de seus colaboradores deve ser ativa, ocorrendo por vontade própria. Promover um lugar onde as pessoas sintam prazer em compartilhar suas opiniões. Para conduzir um processo de mudança, nas pessoas, é necessário utilizar ferramentas que as motivem e as façam compreender a importância de utilizar mais esses espaços de participação democrática, valorizando, assim, a sua auto-estima, despertando sua criatividade, fazendo com que se sintam parte integrante do processo.

Dessa forma, os Centros de Ensino devem promover um maior envolvimento das pessoas nas tomadas de decisões, mostrando a importância de cada um para o bom andamento do Centro. Os TAE precisam se convencer de que as decisões tomadas em grupo tendem a ser de melhor qualidade que as decisões tomadas individualmente, pois um grupo de pessoas gera informações e conhecimentos mais completos, oferece maior diversidade de opiniões, de idéias inovadoras, implicando a valorização, o crescimento e a realização pessoal e profissional.

Quanto à questão 15 *Tendo em vista que a participação possibilita a iniciativa, a criatividade, a inovação e valoriza o potencial das pessoas permitindo que expressem suas idéias e emoções. Como você se sente em relação a sua participação no ambiente de trabalho, que lhe possibilite a iniciativa, a criatividade, a inovação e o desenvolvimento do seu potencial?*, destaca-se o Quadro 21.

| Centro de Ensino \ Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|
| Muito satisfeito. | 23,08 | 11,11 | 12,12 | 16,13 | 12,50 | 23,53 | - | 8,00 | 13,69 |
| Satisfeito. | 69,23 | 70,37 | 60,61 | 58,06 | 83,33 | 47,06 | 100,00 | 68,00 | 64,73 |
| Insatisfeito. | - | 7,41 | 22,73 | 24,19 | 4,17 | 23,53 | - | 16,00 | 17,01 |
| Muito insatisfeito. | - | - | - | 1,61 | - | - | - | 4,00 | 0,83 |
| Indiferente. | 7,69 | 11,11 | 1,52 | - | - | 5,88 | - | 4,00 | 2,90 |
| Não responderam | - | - | 3,03 | - | - | - | - | - | 0,83 |

Quadro 21 – Participação, possibilitando a iniciativa, a criatividade, a inovação

Com exceção do CEFD que abrange a totalidade, no restante dos Centros de Ensino, a maioria dos técnico-administrativos questionados sente-se satisfeita em relação a sua participação no ambiente de trabalho, que lhe possibilita a iniciativa, a criatividade, a inovação e o desenvolvimento do seu potencial.

Para Lück (2001, p. 20), “uma crescente quantidade de informações e pesquisas empíricas tem indicado uma correlação significativa entre a gestão participativa, a satisfação do funcionário e a produtividade organizacional”. Também na visão de Chiavenato (1994, p. 67) “a criatividade, a inovação, a produtividade, a qualidade e a competitividade somente ocorrem de maneira permanente e estável nas empresas que adotam com plena e total convicção a administração participativa”. Essa satisfação dos TAE em relação à participação no ambiente de trabalho, gerando a iniciativa, a criatividade, a inovação e o desenvolvimento do seu potencial, decorre, conforme a literatura sobre o tema, de um clima participativo, democrático e autônomo.

No entanto, para que os técnico-administrativos em educação continuem satisfeitos, criativos, inovadores e haja uma crescente produtividade e qualidade nos serviços prestados por eles, a UFSM, juntamente com os Centros de Ensino e os setores de trabalho, deve ser capaz de criar condições favoráveis a sua participação, valorizando o potencial de cada um. Em ambientes participativos, existe uma maior probabilidade de se encontrar funcionários pró-ativos, responsáveis, satisfeitos com o que fazem e prazerosos em estar no local de trabalho.

Referente à questão 16 *Com a participação nos processos decisórios há um maior comprometimento das pessoas envolvidas, e este comprometimento se dá através da motivação, respeito e reconhecimento. No seu trabalho existe uma preocupação em se criar ambientes motivacionais que o levem a participar nos processos decisórios?*, destaca-se o Quadro 22.

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sempre. | 23,08 | 7,41 | 6,06 | 12,90 | 12,50 | 35,29 | - | 20,00 | 12,86 |
| Quase sempre. | 46,15 | 40,74 | 36,36 | 8,06 | 20,83 | 29,41 | 42,86 | 8,00 | 25,31 |
| Às vezes. | 7,69 | 14,81 | 21,21 | 43,55 | 45,83 | 23,53 | 42,86 | 40,00 | 30,71 |
| Raramente. | 7,69 | 22,22 | 16,67 | 24,19 | 16,67 | 11,76 | 14,29 | 8,00 | 17,43 |
| Nunca. | 15,38 | 14,81 | 18,18 | 11,29 | 4,17 | - | - | 24,00 | 13,28 |
| Não responderam | - | - | 1,52 | - | - | - | - | - | 0,41 |

Quadro 22 – Preocupação em se criar ambientes motivacionais

Nota-se que a percepção da maioria dos técnico-administrativos dos Centros de Ensino da UFSM se diferencia entre existir quase sempre no seu local de trabalho uma preocupação em se criar ambientes motivacionais que o levem a participar nos processos decisórios e existir somente, às vezes, essa preocupação. A maioria dos TAE do CAL, CCNE, CCR, e CE percebe que existe, no seu local de trabalho, quase sempre, esta preocupação; no CCS, CCSH e CT, eles percebem às vezes essa preocupação. No CEFD, as opiniões divergem entre existir esta preocupação quase sempre e existir às vezes. O CAL e o CE são os Centros em que mais existe uma preocupação em se criar ambientes motivacionais que levem os TAE a participarem dos processos decisórios

Essa realidade nos remete à Lück (2001), para quem a motivação é o empurrão que estimula as pessoas a agirem e a se superarem, abrindo a porta para o desempenho com qualidade em qualquer situação (trabalho, lazer, atividades pessoais e sociais). Segundo a autora, compreender a dinâmica geral da motivação é fundamental para que se tenha uma gestão eficaz. Sendo assim, para que a UFSM continue prestando serviços de qualidade, é fundamental que ela tenha uma preocupação de como vão se dando os processos motivacionais de seus colaboradores. Acredita-se que a partir do momento em que os TAE passam a ter a consciência da importância do seu papel dentro da instituição, começam a ter maior comprometimento com o trabalho desempenhado; e este comprometimento se dá por meio da motivação, respeito e reconhecimento, que precisam ser continuamente demonstrados.

Nesse sentido, observando o quadro 22, percebe-se que há uma necessidade de os Centros de Ensino, principalmente o CCS, CCSH e o CT, preocuparem-se mais em desenvolver estratégias para motivar as pessoas a se envolverem e participarem mais nos processos decisórios, pois, para haver participação, as pessoas precisam estar motivadas a participar.

Não obstante, como foi dito anteriormente, a motivação também depende em muito da abertura e vontade de cada um dos servidores técnico-administrativos. A instituição pode lançar mão de todos os recursos para estimular e possibilitar a participação e a valorização das pessoas que nela trabalham. Entretanto, a motivação, o comprometimento e a satisfação pessoal e profissional são algo que cada servidor deve ir construindo internamente, levando em consideração a importância do seu papel na instituição e o papel social dos serviços prestados pela mesma.

Considerando a questão 17 *As relações de trabalho envolvem o conjunto de valores, atitudes e padrões de comportamento entre as pessoas. Analisando as relações de trabalho do seu setor, o relacionamento entre colegas e chefias, como você avalia essas relações?*, destaca-se o Quadro 23.

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Muito satisfatória. | 30,77 | 14,81 | 24,24 | 17,74 | 41,67 | 35,29 | 14,29 | 32,00 | 24,90 |
| Satisfatória. | 61,54 | 66,67 | 54,55 | 58,06 | 54,17 | 47,06 | 57,14 | 56,00 | 56,85 |
| Insatisfatória. | 7,69 | 11,11 | 16,67 | 17,74 | 4,17 | 11,76 | - | 4,00 | 12,45 |
| Muito insatisfatória. | - | - | - | 1,61 | - | - | 28,57 | 4,00 | 1,66 |
| Indiferente. | - | 7,41 | 4,55 | 3,23 | - | 5,88 | - | 4,00 | 3,73 |
| Não responderam | - | - | - | 1,61 | - | - | - | - | 0,41 |

Quadro 23 – Relações de trabalho/relacionamento entre colegas e chefias

Em todos os oito Centros de Ensino, a grande maioria dos técnico-administrativos em educação, questionados, avalia como satisfatórias as relações de trabalho do seu setor, o relacionamento entre colegas e chefias. Percebe-se também que uma porcentagem significativa avalia esta relação muito satisfatória; o CCSH, com 41,67%, é o Centro que mais avalia essa relação muito satisfatória.

Somente com um trabalho em conjunto, com uma ação integrada e solidária, sabendo respeitar e se fazendo respeitar, de ajuda mútua, bem como mantendo um diálogo permanente, é que se consegue um excelente relacionamento entre colegas e chefias. Conforme Quadro 23, foi constatado que há essa integração entre as pessoas no ambiente de trabalho, o que é importantíssimo para o bom andamento das atividades e para a qualidade de vida dos servidores; sem apoio mútuo entre colegas, sem harmonia no local de trabalho, sem estímulo e solidariedade em momentos de dificuldade, torna-se impossível o comprometimento com o trabalho e com a UFSM.

Para Chiavenato (2003), as pessoas se satisfazem por meio dos grupos sociais com os quais interagem. Para o autor, as dificuldades de participação e de relacionamento no grupo fazem com que se desenvolva a baixa estima, a fadiga psicológica, desmotivando as pessoas e, conseqüentemente, resultando na redução no seu desempenho. Nesse sentido, para que os técnico-administrativos em educação continuem avaliando satisfatórias as relações de trabalho, a UFSM, os Centros de Ensino e em especial os setores de trabalho devem sempre ter a preocupação na construção de ambientes satisfatórios em que haja seriedade e

respeito na relação com o outro. Devem criar ambientes motivacionais e prazerosos, com responsabilidade solidária, sempre trabalhando na concepção da formação de espaços coletivos, sobretudo respeitando as características individuais de cada um, suas diferenças, crenças e valores.

Prosseguindo, com a questão 18 *A Lei nº 10.861/2004, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, no seu Art. 3º, cita que a avaliação terá como um de seus objetivos verificar a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios. Pergunta-se: O processo de avaliação institucional na UFSM oportuniza, de maneira transparente e democrática, que servidores técnico-administrativos opinem sobre os processos políticos internos de tomada de decisão?*, destaca-se o Quadro 24.

| Centro de Ensino / Indicadores | CAL % | CCNE % | CCR % | CCS % | CCSH % | CE % | CEFD % | CT % | Geral % |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Concordo plenamente. | - | 14,81 | 16,67 | 9,68 | 12,50 | 11,76 | 14,29 | 8,00 | 12,03 |
| Concordo em parte. | 30,77 | 25,93 | 39,39 | 30,65 | 41,67 | 64,71 | 71,43 | 32,00 | 37,34 |
| Discordo plenamente. | 7,69 | 14,81 | 4,55 | 8,06 | 12,50 | 5,88 | - | 12,00 | 8,30 |
| Discordo em parte. | 38,46 | 7,41 | 21,21 | 25,81 | 20,83 | 11,76 | - | 24,00 | 20,75 |
| Não tenho opinião. | 7,69 | 14,81 | 6,06 | 12,90 | 4,17 | - | 14,29 | 12,00 | 9,13 |
| Não conheço o processo de avaliação da UFSM. | 15,38 | 22,22 | 10,61 | 12,90 | 8,33 | - | - | 8,00 | 11,20 |
| Não responderam | - | - | 1,52 | - | - | 5,88 | - | 4,00 | 1,24 |

Quadro 24 – Processo de avaliação institucional na UFSM

Na maioria dos Centros de Ensino da UFSM, a maior parte dos técnico-administrativos respondeu que concorda em parte que o processo de avaliação institucional na UFSM oportuniza, de maneira transparente e democrática, que servidores técnico-administrativos opinem sobre os processos políticos internos de tomada de decisão. Para Ristoff (1999, p. 35), “a qualidade da universidade brasileira depende de um programa de avaliação teoricamente consistente e democraticamente construído”. Para o autor, a discussão sobre o processo de avaliação institucional é uma das questões fundamentais para a melhoria da qualidade das universidades públicas do Brasil.

Assim, a avaliação institucional um processo extremamente importante para a qualidade nos serviços prestados pela UFSM, pois permite o diagnóstico e as ações

corretivas das possíveis falhas encontradas, a qual deve ser democraticamente pensada, com a garantia da participação igualitária na construção de algo que pertence a todos os segmentos que compõem a comunidade universitária. Segundo Bertelli (2007), a contribuição de todos os envolvidos no processo demonstra o caráter democrático, imprescindível para a produção de mudanças, melhoria do funcionamento da instituição, não esquecendo da sua responsabilidade social. Na visão do autor, a avaliação interna da instituição se constitui em um projeto coletivo, destacando-se o aspecto político, uma vez que presume negociação na tomada de decisões, atendendo aos interesses da coletividade, não sendo, portanto, um processo que atenda a interesses individuais ou de pequenos grupos.

Para tanto, faz-se necessária uma mudança no processo de avaliação institucional da UFSM, para melhor oportunizar a opinião dos TAE sobre os processos políticos internos de tomada de decisões, pois como mostra a última coluna (geral) do Quadro 24, somente 12,03% dos respondentes concordam plenamente com esse processo de avaliação. Uma estratégia de melhoria seria os organizadores do processo de avaliação institucional fazerem reuniões periódicas com os TAE; a fim de sensibilizá-los e mobilizá-los sobre a importância da avaliação institucional e da sua participação na mesma. Esse processo possibilitaria perceber a melhor forma, e quais os melhores instrumentos, para oportunizar-lhes a participação na construção do processo de avaliação.

6 CONCLUSÃO

Tomando como base o referencial teórico trabalhado nesta dissertação e o resultado das questões levadas aos servidores técnico-administrativos em educação dos Centros de Ensino da UFSM/RS, que teve como desafio investigar como estes servidores compreendem e sentem a gestão democrático-participativa nos Centros de Ensino da UFSM, destacam-se, aqui, algumas proposições conclusivas:

A pesquisa mostrou um índice muito baixo de mestres e doutores entre os TAE, portanto, é fundamental que a UFSM crie Programas de Pós-graduação, beneficiando-os, aumentando seu grau de escolaridade e, conseqüentemente, sua valorização e seu desempenho profissional. Os dados demonstraram que os TAE da UFSM apresentaram uma maior procura por cursos de capacitação oferecidos pela e na instituição, em comparação aos oferecidos fora dela. Nesse sentido, a UFSM está desafiada a montar estratégias para que os TAE também se interessem por cursos oferecidos fora dela, pois a troca de experiências com servidores de outras instituições de ensino superior ou outros órgãos de lotação é enriquecedora tanto para o seu crescimento pessoal quanto para a melhoria do setor de trabalho. Em relação ao plano de capacitação oferecido pela PRRH/UFSM, a maior parte dos servidores acha satisfatório. Mas como ainda há uma fração significativa de técnico-administrativos insatisfeitos com o respectivo plano de capacitação, e a quantidade de cursos realizados por pessoa é baixíssimo, cabe à PRRH/UFSM e aos próprios Centros de Ensino mudar essa realidade, estabelecendo programas de capacitação que possam abranger um número maior de TAE inseridos nesses programas. Deve ser feito um levantamento das reais necessidades dos servidores, com um estudo dentro da realidade do seu ambiente de trabalho, para então serem criados programas de melhoria, e a inovação de cursos de capacitação oferecidos tanto na instituição quanto fora dela.

Para que realmente se efetive a democracia nos espaços educacionais, tanto o Regimento Geral da UFSM quanto o Regimento Interno dos Centros de Ensino precisam, urgentemente, serem atualizados e adequados à LDB nº 9.394/96, Art. 56, para que contemplem todos os segmentos que compõem a comunidade universitária nos seus respectivos Colegiados de Cursos. Também, há uma grande insatisfação dos TAE em relação à proporcionalidade na representação de sua categoria nos Conselhos de Centro e Colegiados Departamentais. A universidade deve lutar para que esta proporcionalidade prevista em lei seja modificada afim de que se torne mais justa para esse segmento, pela participação igualitária nas decisões e deliberações administrativas, com igualdade de oportunidades na elaboração de objetivos e metas a serem alcançados. Também, cabe aos TAE se mobilizarem no sentido de reivindicar a modificação na lei para que haja uma maior participação de sua categoria nos Conselhos de Centro, assim como, nos Colegiados onde são tomadas decisões e deliberações importantes, que dizem respeito aos seus Centros de lotação.

Em relação à participação dos TAE nos processos decisórios da UFSM, apesar de um razoável índice dos TAE achar a gestão do seu ambiente de trabalho participativa, de ter autonomia para tomar iniciativas nesses ambientes de trabalho, ainda há muito que se fazer, pois no que se refere à participação da gestão dos Centros; à frequência de reuniões coletivas para resolver problemas específicos do Centro; e à participação nas discussões referentes aos processos políticos da UFSM, os TAE não estão muito satisfeitos.

Para suprir essa carência de participação nas discussões e decisões que dizem respeito aos processos internos da UFSM, os responsáveis devem abrir espaços para que, em um diálogo aberto e construtivo, todos os elementos envolvidos no processo educativo possam ter oportunidade de expor seus pontos de vista para a solução de problemas e tomada de decisões que dizem respeito à coletividade. Todavia, também cabe aos TAE, com certeza, tomarem consciência da falta de uma cultura participativa, da ausência de conhecimentos sobre o poder que detém para efetivarem a verdadeira democracia participativa nos espaços da UFSM. A efetiva participação dos TAE, nas políticas públicas da UFSM, sem dúvida, engrandecê-la-ia, pois a universidade precisa se tornar um verdadeiro espaço democrático, da seguida e reiterada participação de todos os seus colaboradores na realização das atividades acadêmicas, administrativas, orçamentárias e

pedagógicas. Uma gestão participativa, onde todos podem contribuir com igualdade de condições e oportunidades, é o caminho imprescindível para se enfrentar os problemas que ocorrem no dia-a-dia da UFSM, proporcionando o crescimento profissional e pessoal dos servidores e, conseqüentemente, oferecendo um serviço de ótima qualidade à sociedade.

Apesar da maioria dos TAE se sentir satisfeita em relação à sua participação, o que lhes possibilita a iniciativa e a criatividade, e de avaliar como satisfatórias as relações de trabalho do seu setor, uma fração significativa dos pesquisados diz existir, no seu local de trabalho, somente às vezes uma preocupação em se criar ambientes motivacionais que os levem a participar nos processos decisórios. Para tanto, no sentido de suprir essa necessidade, os Centros de Ensino, precisam descobrir formas para criar ambientes motivacionais que levem os TAE a terem uma maior participação nos processos decisórios. A gestão participativa colabora com a formação de pessoas criativas, responsáveis, comprometidas com o trabalho. Esse comprometimento se dá por meio da motivação, do respeito e do reconhecimento, como também melhora o relacionamento entre as pessoas no trabalho. Quando o servidor da UFSM percebe que ele é parte integrante e que está sendo valorizado, está sendo útil, ele se torna um servidor pró-ativo, motivado e feliz. Para tanto, à UFSM cabe e convém criar uma cultura interna de valorização das decisões tomadas no coletivo, de valorização da integração entre as pessoas e da criatividade de cada um dos envolvidos. Dessa forma, estará promovendo ambientes de satisfação e bem-estar dos servidores que dela fazem parte, podendo, assim, melhor cumprir a sua função acadêmica, científica e social.

Por fim, merece especial atenção a pouca participação dos TAE nos processos de avaliação institucional, a qual necessariamente passa pelo envolvimento de todos os segmentos da universidade. Assim, um dos desafios da Universidade Federal de Santa Maria, por meio das ações da sua Comissão de Avaliação Institucional, é desenvolver um trabalho de sensibilização e conscientização entre os sujeitos de cada um dos segmentos, especialmente com os TAE, que demonstraram pouco interesse sobre o assunto. É preciso que todos compreendam a importância da avaliação nos processos e na organização de uma instituição com funções públicas. Através da avaliação será possível diagnosticar, de forma democrática e participativa, o que precisa e pode ser mudado para melhorar a

qualidade dos serviços prestados e o nível de satisfação dos seus colaboradores internos.

6.1 Sugestões para Novas Pesquisas

Este estudo abre espaço para novas pesquisas e ações na área de gestão universitária, na busca da qualidade dos serviços prestados e das atividades desenvolvidas (no ensino, na pesquisa e na extensão).

Sugere-se dar continuidade a este tipo de pesquisa para que se possa efetivar uma verdadeira mudança na forma de gerir os espaços universitários, com maior envolvimento e comprometimento de todos os servidores.

Outra possibilidade pode ser a de estudar a criação e a implementação de um projeto de gestão participativa integrado ao PDI da UFSM, construído a partir das sugestões dos diferentes segmentos, com objetivos e estratégias claros, a fim de envolver toda a comunidade universitária.

Realização de pesquisas referentes à participação nos processos decisórios, satisfação pessoal e qualidade nos serviços prestados, visando a identificar quais fatores e ou situações que se constituem como motivação para uma maior atitude participativa dos TAE. Para tanto, investigar primeiramente os efeitos de programas de capacitação/qualificação relacionando-os com a auto-estima dos colaboradores e o seu desempenho profissional.

Portanto, é necessária a elaboração de uma nova metodologia de ferramenta de avaliação institucional que oportunize melhor compreender a opinião dos três segmentos nos processos políticos da UFSM, como também tornar o processo de avaliação mais atrativo e motivacional buscando, dessa forma, uma maior adesão na participação da respectiva avaliação.

REFERÊNCIAS

BARICHELO, E. M. M. da R.(Org.). **UFSM: 1960 - 1995 - Universidade Federal de Santa Maria** – 35 anos da Nova Universidade. Santa Maria: Pallotti, 1995. 72 p.

BERTELLI, Eliseu Miguel. A Melhoria da Qualidade Institucional: O Resultado do Processo de Avaliação na Faculdade de Pato Branco. In: EYNG, Ana Maria; Gisi, Maria Lourdes (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior: Desafios e Perspectivas**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 209 -261.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política: A Filosofia Política e as Lições dos Clássicos**. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000a. 717 p.

_____. **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. 207 p.

_____. **Liberalismo e Democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994. 100 p.

BOLZAN, C. I. M. **Excelência em Gestão Universitária: Um Estudo de Caso em uma Instituição Federal de Ensino Superior**. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BORDENAVE, Juan E. Dias. **O que é Participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. 84 p. (Coleção Primeiros Passos)

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: O Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; MÁRCIA, Ângela da S. Aguiar (Orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perceptivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 147-176.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2008.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10 jul. 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002. 242 p.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. 634 p.

_____. **Gerenciando Pessoas**: O Passo Decisivo para a Administração Participativa. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1994. 238 p.

CORDENONSI, A. Z. et al. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Especialização à Distância em Gestão em Arquivos**. Centro de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2007. 76 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo, SP: v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

_____. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 120 p.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de Pessoas**: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas. 1 ed.; 4. tiragem. São Paulo: Atlas, 2002. 210 p.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; MÁRCIA, Ângela da S. Aguiar (Orgs.). **Gestão da Educação**: Impasses, perceptivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 295-316.

_____. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf> .Acesso em: 20 dez. 2008.

_____. A Gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

FONSECA, Jairo Simon da; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Curso de Estatística**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 319 p.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. **Gestão democrática na escola pública**: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 107-123.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. In: LÜCK Heloísa (Org.) *Gestão escolar e formação de gestores*. **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.
http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf

FRIZZO, M. **Modelo de Avaliação Institucional como Instrumento na Melhoria da Qualidade de Ensino num Centro Universitário: Um Estudo de Caso**. 2002. 212f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

GARCIA, C. A. X. **Questionando o Papel dos Especialistas em Educação Frente à Democratização da Gestão**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999. p. 206.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais – A Construção da Cidadania dos Brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 213 p.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI Afrânio Mendes. Participação e Gestão Escolar: Conceitos e Potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-75.

KANAANE, Roberto. **Comportamento Humano nas organizações**: O Homem Rumo ao Século XXI. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 131 p.

LEAL FILHO, J. G. **Gestão Estratégica Participativa e Aprendizagem Organizacional**: Estudos Multicasos. 2002. 254f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada**: Administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 66 p.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão. v.III. 125 p.

_____. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores In: LÜCK Heloísa (Org.) *Gestão escolar e formação de gestores*. **Em**

Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Inep. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. et al. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 166 p.

LUNARDI, E. M. **A Globalização e Gestão Escolar Democrática**, em jan./00. 2000. 45f. Monografia (Especialização em Educação Pós-Graduação “Latu Sensu”)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia Radical e Democracia Participativa: Contribuições Teóricas à Análise da Democracia na Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008

MAZO, Janice Zarpellon. **História do Centro de Educação Física e Desportos/UFSM - 25 anos**. Santa Maria: UFSM, CEFD, 1997. 93 p.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, ago./2001.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da Qualidade na Escola: princípios básicos**. São Paulo: Terra, 1994. 207 p.

PACHECO, N. M. da R. **Gestão Democrática e Relação Escola-Comunidade: Um Estudo Sobre a Experiência do Morro da Cruz, Florianópolis, SC**. 2007. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

PUIG, Josep M. *et al.* Democracia e Participação Escolar: Propostas de Atividades. São Paulo: Moderna, 2000. 215 p.

RICHARDSON, R. J. e Colaboradores. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

RISTOFF, D. I. **Universidade em Foco: Reflexões sobre a Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 1999. 239 p.

ROCHA FILHO, José Mariano da. **A Terra, o Homem e a Educação** – Universidade para o desenvolvimento. Santa Maria: Pallotti, 1993. 120 p.

ROBBINS, Stephen P. **Administração: Mudanças e Perspetivas** (tradução Cid Knipel Moreira). 1 ed. 5. tiragem. São Paulo: Saraiva, 2005. 524 p.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org). **Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 678 p.

SERMANN, Lucia Izabel Czerwonka. A Universidade como Organismo Vivo: Os Processos de Auto-Ecorregulação. In: EYNG, Ana Maria; Gisi, Maria Lourdes

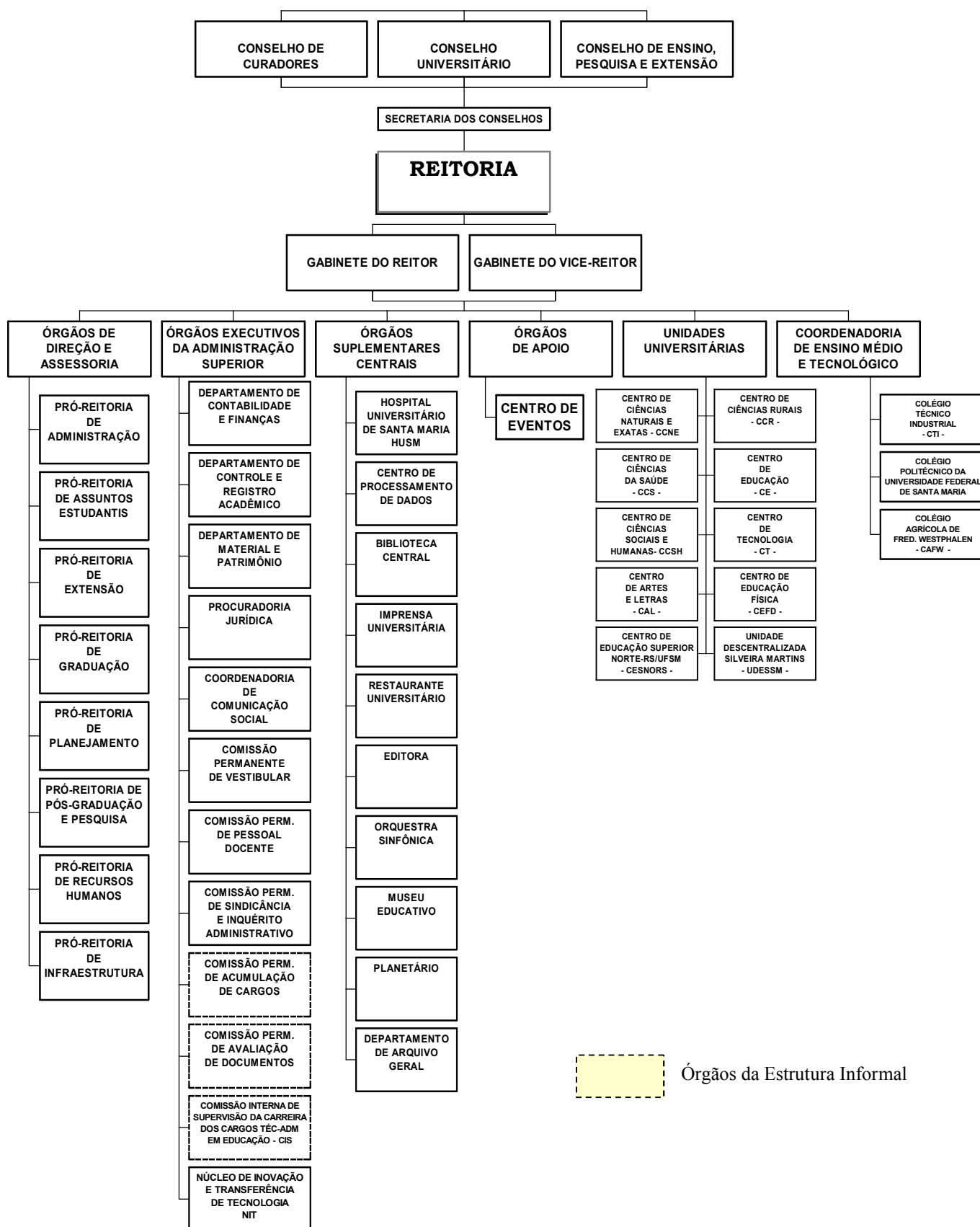
(Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: Desafios e Perspectivas. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 263 -289.

SOUZA, A. M.; LOPES, L. F. D.; ZANINI, R. R. **Estatística Descritiva**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Departamento de Estatística, 2005. 171 p.

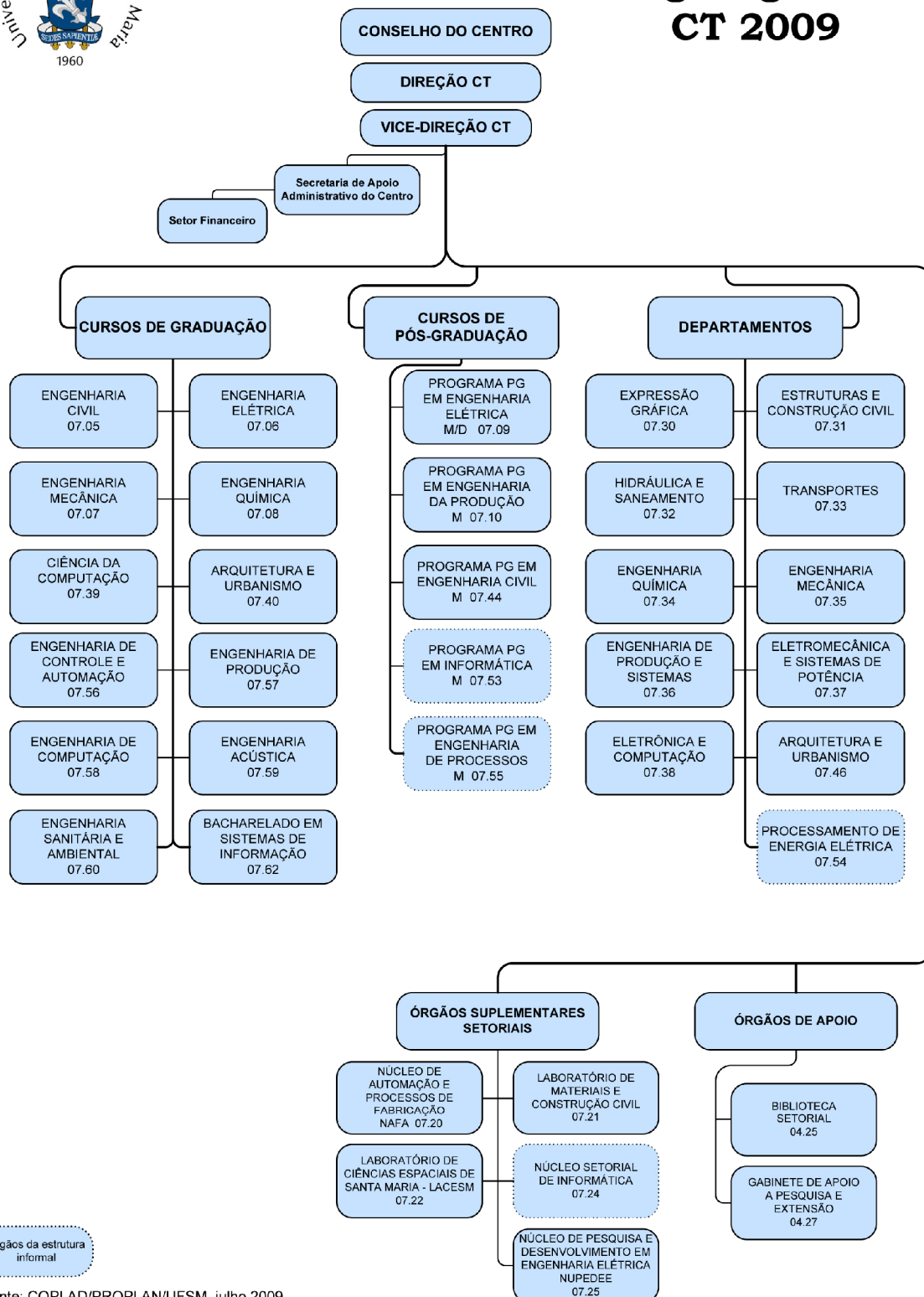
TACHIZAWA, Takeshy; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela; FORTUNA, Antônio Alfredo Mello. **Gestão com pessoas**: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004. 264 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM/2006-2010**. Santa Maria/RS

ANEXO A – Organograma 2009 – UFSM



ANEXO B – Organograma 2009 – CT

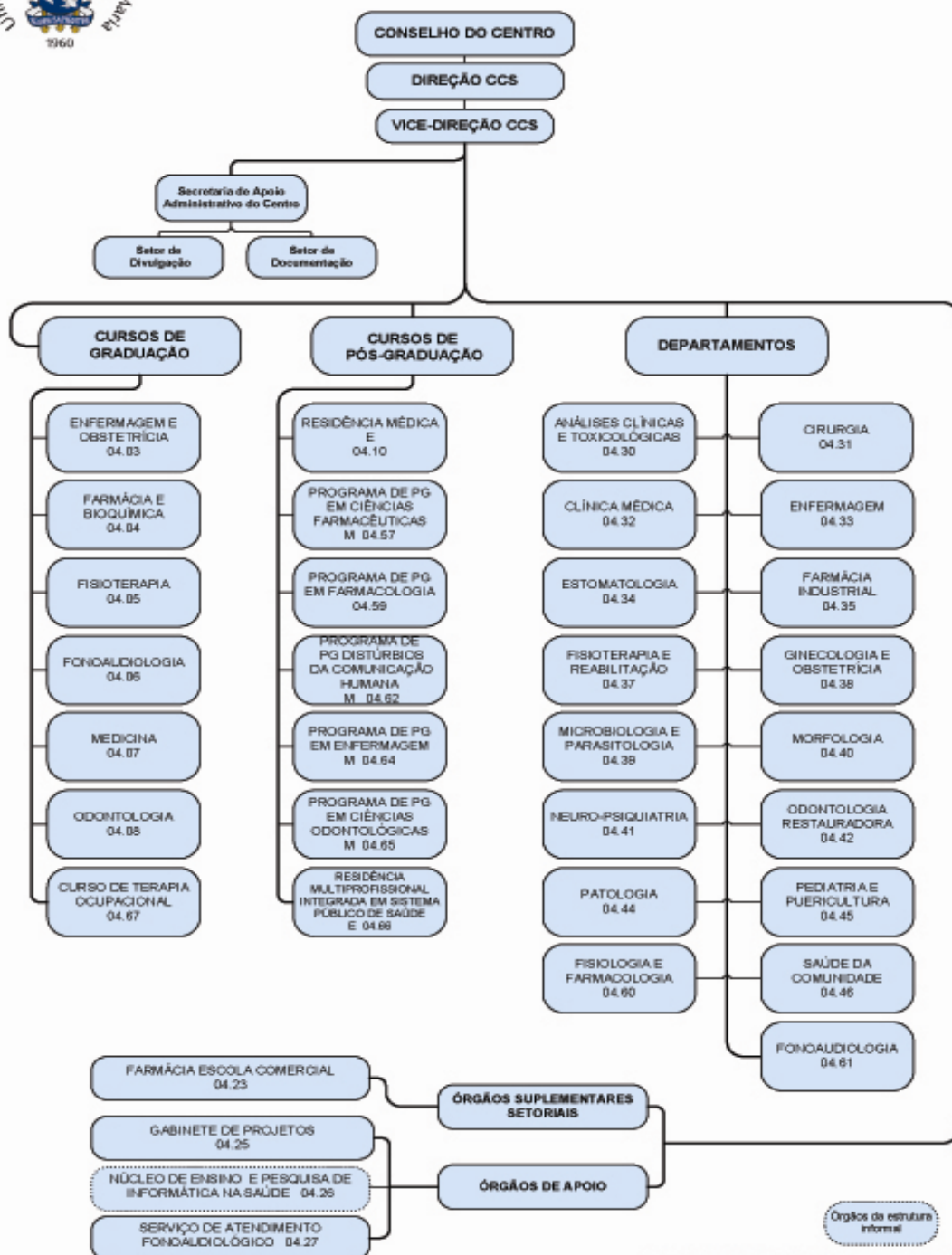
Organograma
CT 2009

Fonte: COPLAD/PROPLAN/UFSC, julho 2009.

ANEXO C – Organograma 2009 - CCS

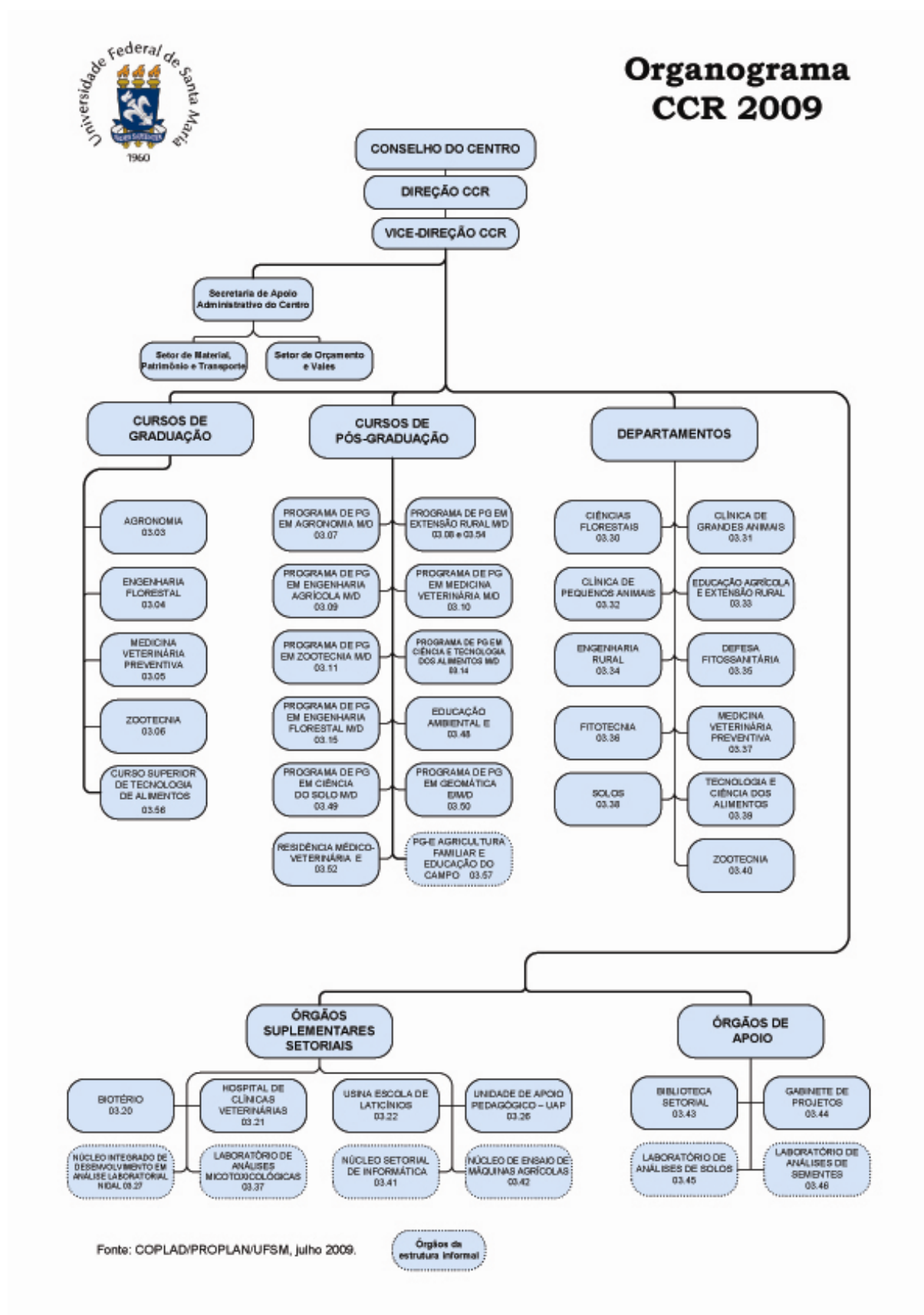


Organograma CCS 2009



Fonte: COPLAD/PROPLAN/UFSM, julho 2009.

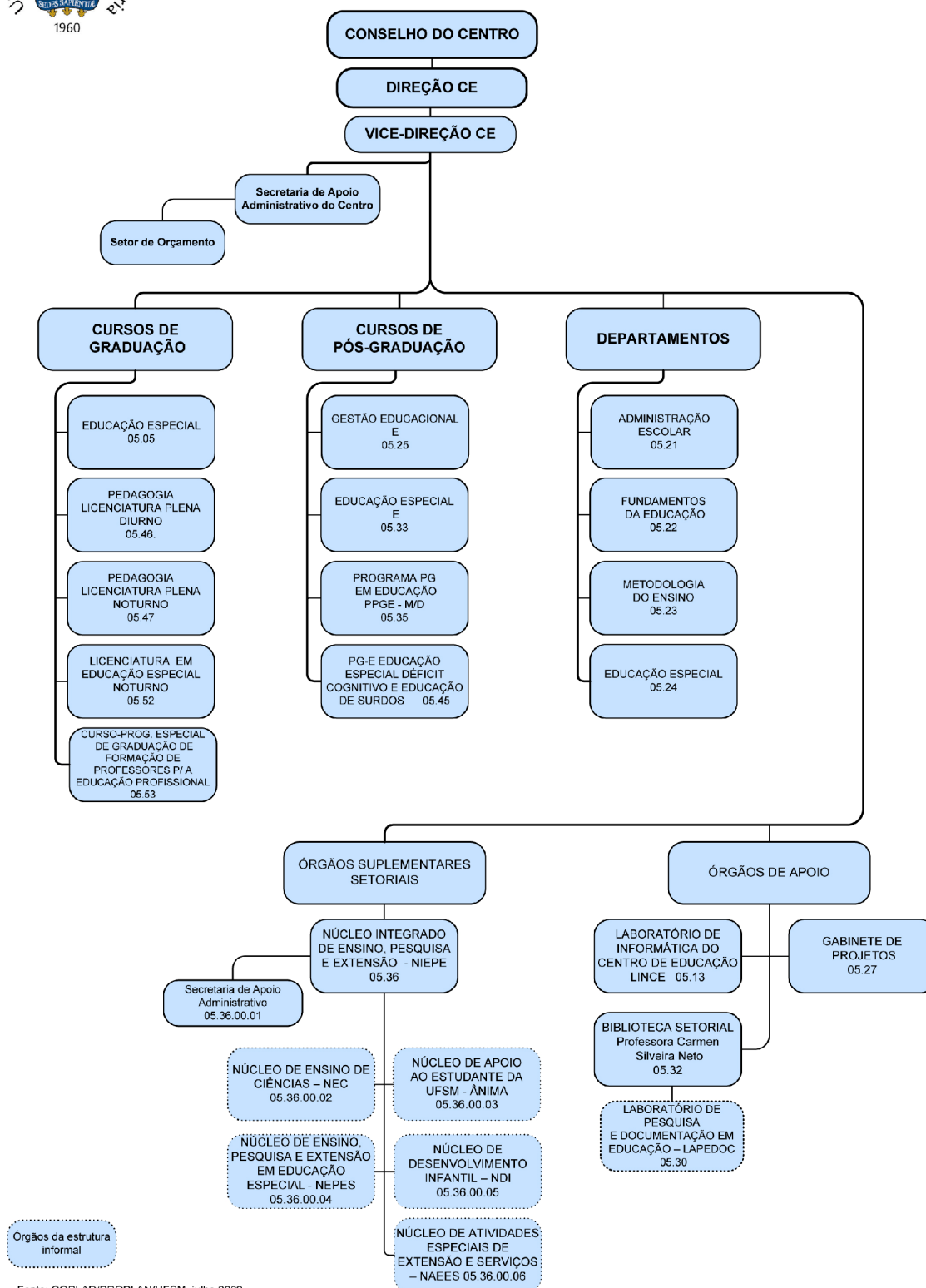
ANEXO D – Organograma 2009 - CCR



ANEXO E – Organograma 2009 – CE



Organograma CE 2009

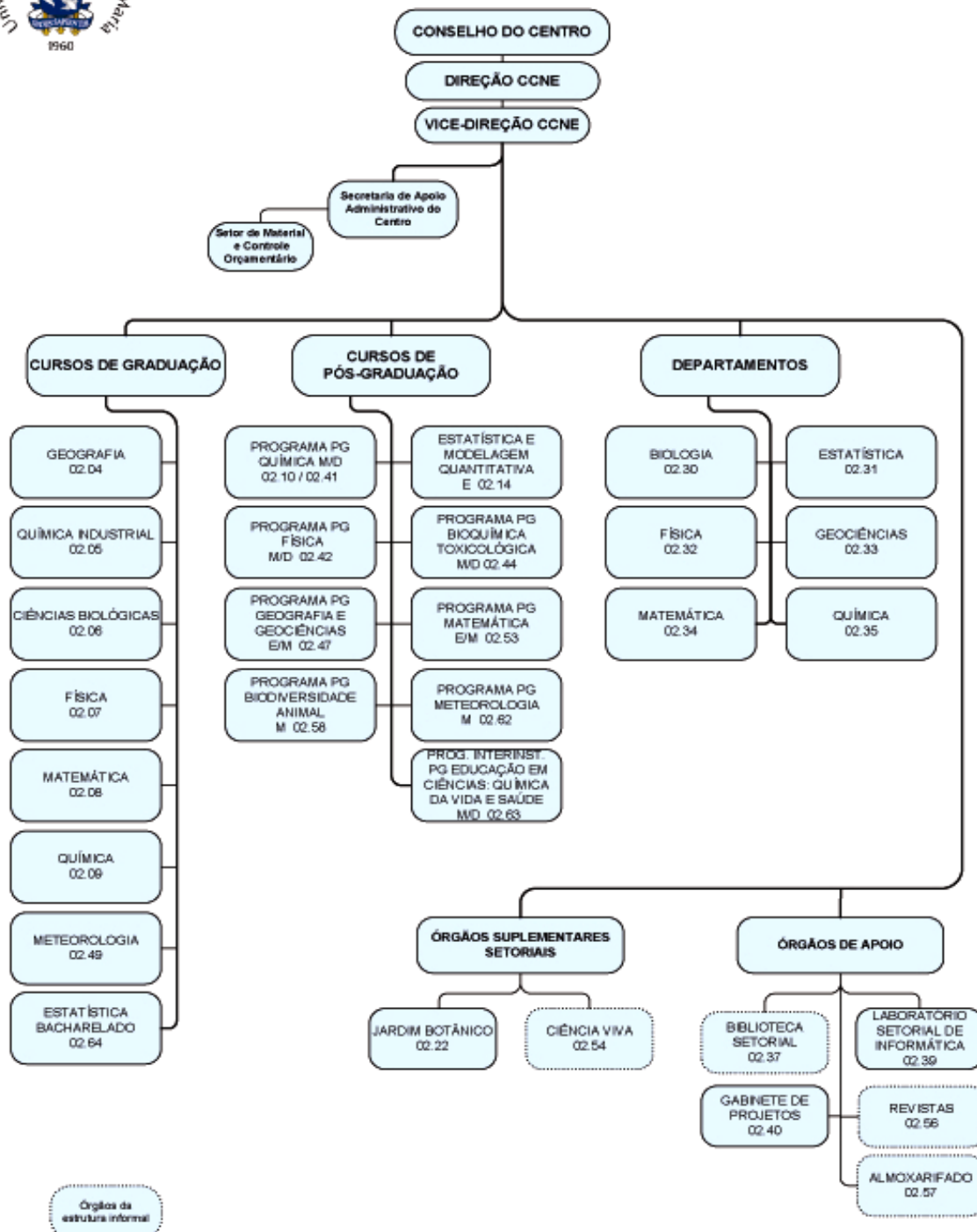


Fonte: COPLAD/PROPLAN/UFSM, julho 2009.

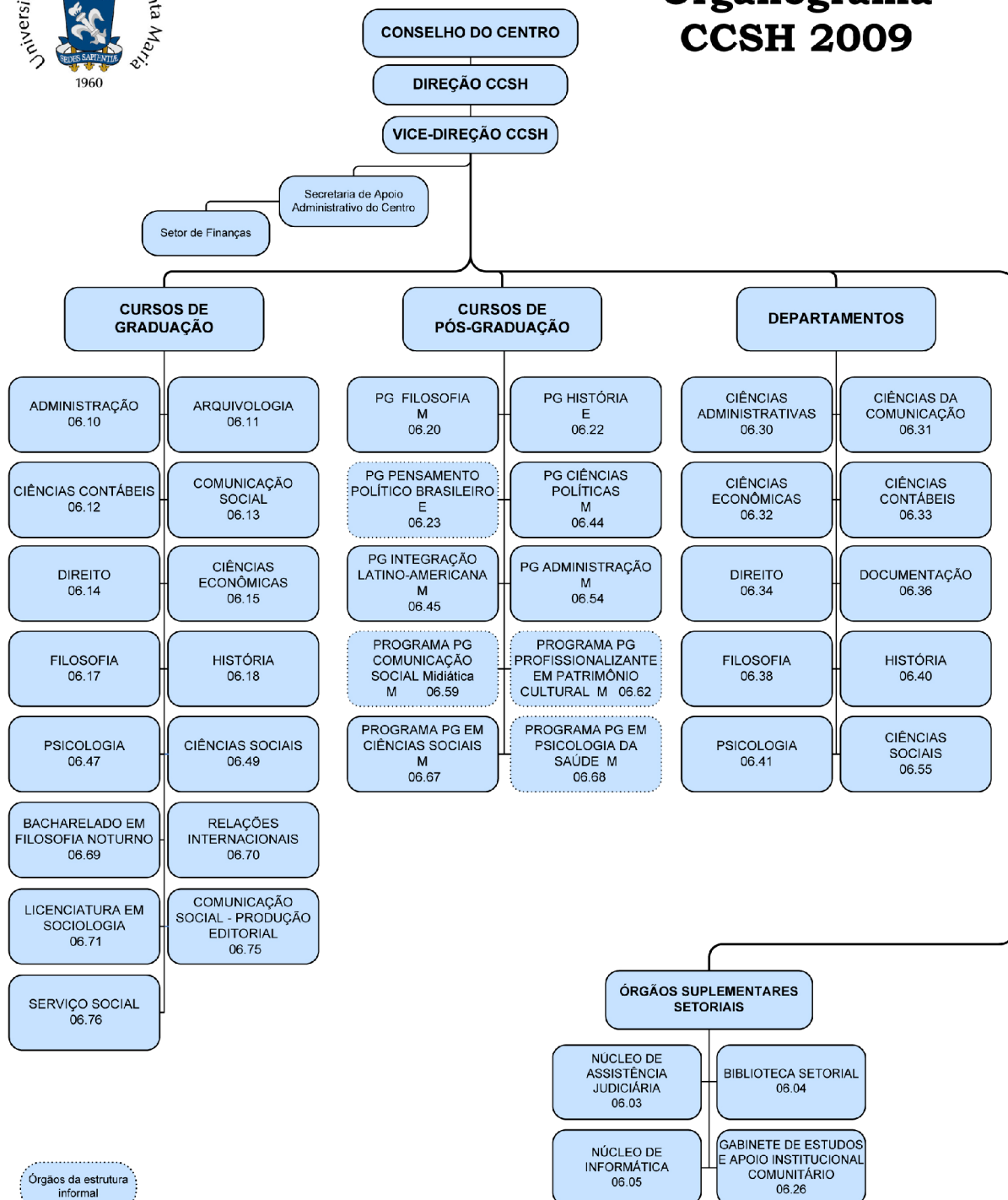
ANEXO F – Organograma 2009 - CCNE



Organograma CCNE 2009

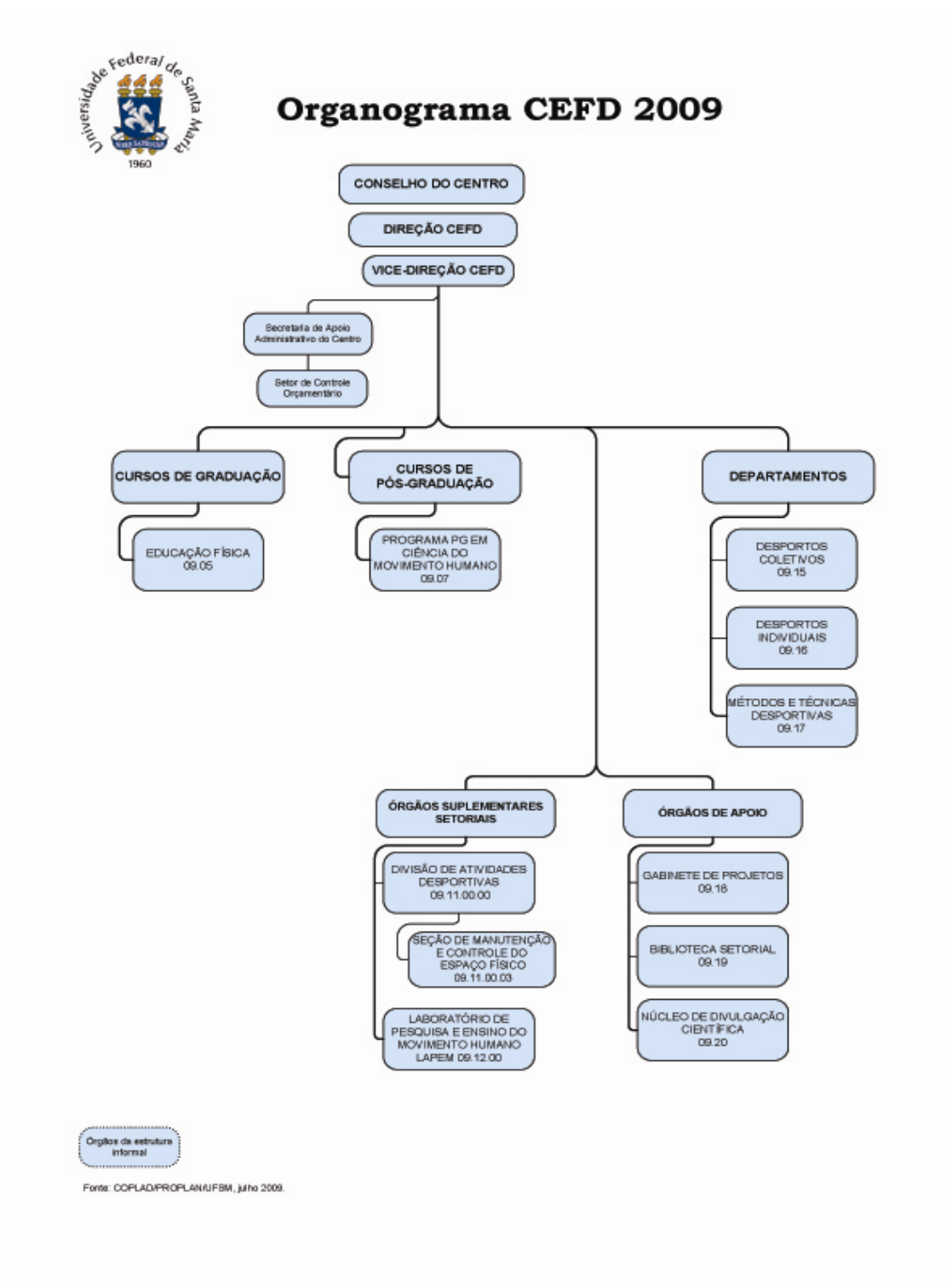


ANEXO G – Organograma 2009 – CCSH

Organograma
CCSH 2009

Fonte: COPLAD/PROPLAN/UFSM, julho 2009.

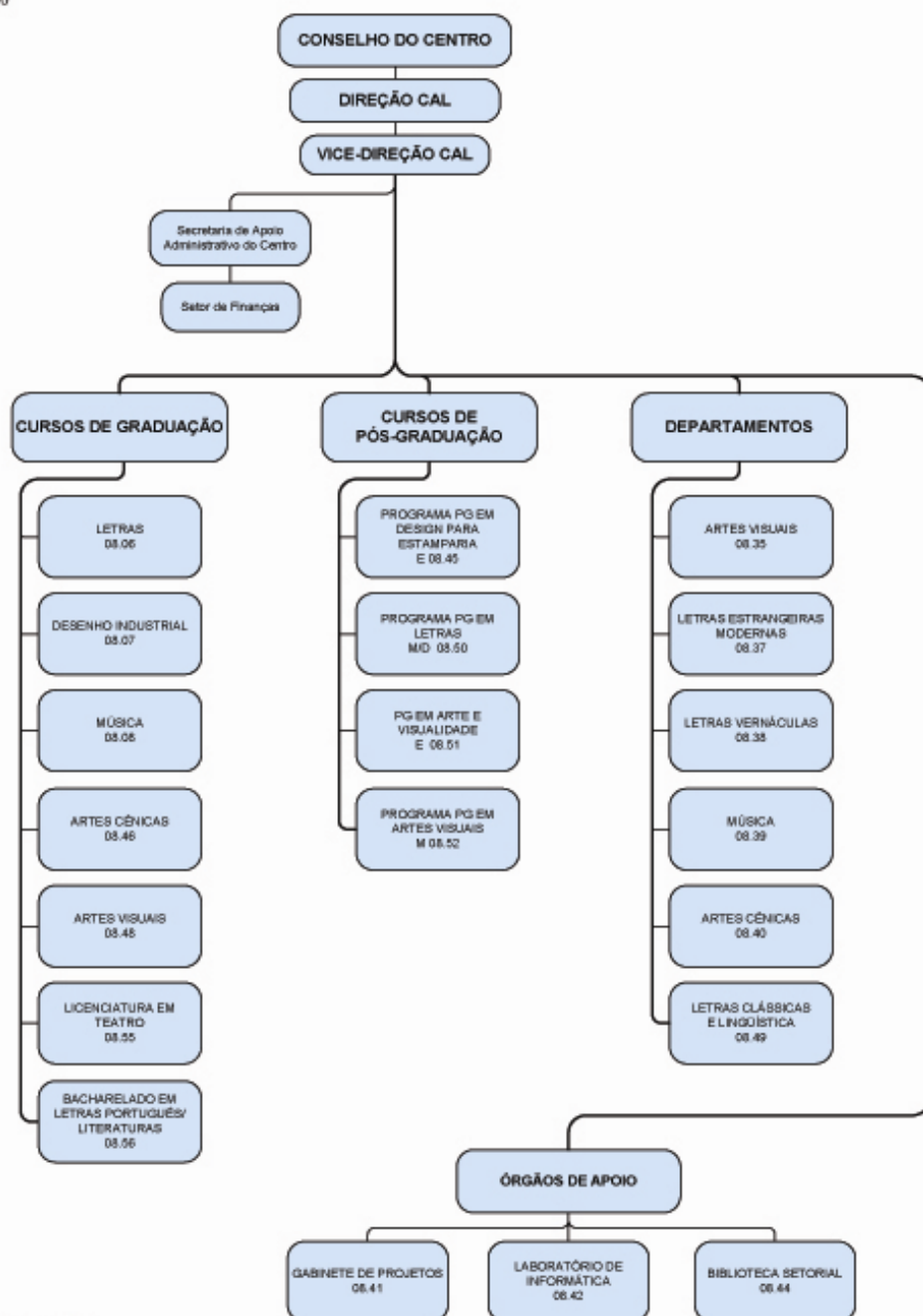
ANEXO H – Organograma 2009 - CEFD



ANEXO I – Organograma 2009 - CAL



Organograma CAL 2009



Órgãos de estrutura informal

Fonte: COPLAD/PROPLAN/UFSM, julho 2009.

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados

Prezado Colega!

Através deste, solicito sua contribuição respondendo a este questionário, cujos subsídios servirão para elaboração de minha dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, dessa universidade. O presente estudo baseia-se em analisar como os servidores técnico-administrativos compreendem e sentem a gestão democrático-participativa nos Centros de Ensino da UFSM.

A proposta de investigar a efetiva participação dos servidores técnico-administrativos na tomada e na implementação das decisões dos espaços educacionais, que dizem respeito à coletividade, justifica-se pelo fato que a construção da democratização das universidades, do saber crítico, não é uma função exclusiva de professores, mas de toda a comunidade universitária. Por isso, identificando qual a percepção que os técnico-administrativos dos Centros de Ensino da UFSM têm sobre a prática da gestão democrático-participativa no ambiente interno de trabalho acredita-se ser uma forma de detectar as possíveis falhas no processo, para então se buscar alternativas de melhoria com resultados satisfatórios, tanto para a qualidade do serviço como para a satisfação deste servidor.

Sua colaboração será extremamente importante para nós que constituímos a comunidade acadêmica da UFSM.

Desde já, agradeço,

Marlei Terezinha Coradini
Acad. do Programa Pós-Graduação em
Engenharia de Produção

DADOS GERAIS:

01- Centro de Ensino onde está lotado:

CT CCNE CE CAL CCS CEFD CCR CESH

02- Grau de Escolaridade:

Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Fundamental Completo

Ensino Médio Incompleto

Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto

Ensino Superior Completo

Pós-Graduação: Especialização Mestrado Doutorado

03- Tempo de trabalho na UFSM:

inferior a 5 anos

de 5 a 10 anos

de 11 a 20 anos

de 21 a 30 anos

superior a 30 anos

DADOS ESPECÍFICOS

01- Você participou de algum curso de capacitação/aperfeiçoamento dentro da Instituição?

Sim. Quantos? _____ Não

02- Você participou de algum curso de capacitação/aperfeiçoamento fora da instituição?

Sim. Quantos? _____ Não

Se sua resposta for negativa qual(is) foi(foram) o(s) motivo(s)?

não quis.

solicitou, mas não conseguiu dispensa do seu trabalho.

solicitou, mas não conseguiu recursos financeiros da instituição.

outro motivo.

03- A seu ver, o plano de capacitação oferecido pela PRRH/UFSM para o seu crescimento individual é

muito satisfatório.

satisfatório.

insatisfatório.

muito insatisfatório.

sem opinião/desconheço.

04- A proporcionalidade na composição de membros representantes de Conselho de Centro, assim como nos Colegiados Departamentais (70% para professores, 30% para alunos e técnico-administrativo), a seu ver é

muito adequado.

- adequado.
- inadequado.
- muito inadequado.
- indiferente.

05- Na eleição para Diretor e Vice-Diretor de Centro de Ensino, como Coordenador e Coordenador Substituto de Curso (graduação e pós-graduação), a proporcionalidade ideal a seu ver é de

- 70% para professores, 30% para alunos e técnico-administrativos.
- 30% para professores, 70% para alunos e técnico-administrativos.
- 50% para professores, 50% para alunos e técnico-administrativos.
- 1/3 para professores, 1/3 para técnico-administrativos, 1/3 para alunos.
- voto universal (todos com o mesmo peso).
- outro.

06- No Regimento Geral da UFSM e no Regimento Interno dos Centros de Ensino (CT, CCNE, CE, CCS, CASH, CEFD e CCR), exceto o CAL, não contemplam a representação dos técnico-administrativos nos Colegiados de Curso (graduação e pós-graduação). Qual a sua opinião em relação a isso?

- Concordo totalmente.
- Concordo em parte.
- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Indiferente.

07- O seu Centro de Ensino promove encontros, reunindo os três segmentos (professores, técnico-administrativos e alunos), para debaterem juntos os problemas específicos do Centro?

- Sempre.
- Quase sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

08- No entendimento de alguns autores **gestão democrática participativa** é uma forma de administrar coletivamente, onde as pessoas têm reais possibilidades de participar, com liberdade de opinar, de tomar ou questionar uma decisão, discutir, sugerir, ter iniciativa. Com este entendimento, você considera a gestão do seu Centro

- plenamente participativa.
- participativa.
- pouco participativa.
- nada participativa.
- não sei opinar.

09- E em relação ao seu setor de trabalho, a gestão é

- plenamente participativa.
- participativa.
- pouco participativa.
- nada participativa.

10- Tendo o mesmo entendimento de gestão participativa citado na questão 08, você poderia indicar entre as opções abaixo qual delas melhor se aproxima da sua participação na gestão do seu setor de trabalho?

- Participa fortemente.
- Participa moderadamente.
- Participa esporadicamente.
- Não participa.

11- Quando a Instituição, o seu Centro de Ensino ou o seu setor de trabalho oportunizam espaços de participação democrática, qual o seu tipo de participação?

- Sempre.
- Quando interessa.
- Às vezes.
- Somente quando convocado.
- Nunca.

12- Quando o ambiente é participativo, as desigualdades são reduzidas, não há autoritarismo, nem controles, e existe um clima de confiança e abertura. Pergunta-se: Você tem autonomia para decidir e tomar iniciativas no que tange as tarefas do dia-a-dia do seu ambiente de trabalho?

- Sempre.
- Quase sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

13- A participação permite às pessoas maior oportunidade de terem voz ativa dentro da Instituição, de exporem seus pontos de vista sobre diversos assuntos de interesse da instituição. Em sua opinião, a participação dos servidores técnico-administrativos nas discussões e decisões que dizem respeito aos processos políticos da UFSM é

- muito satisfatória.
- satisfatória.
- insatisfatória.
- muito insatisfatória.
- indiferente.

14- Qual a sua percepção sobre a participação espontânea dos servidores técnico-administrativos nos processos e espaços democráticos do seu Centro?

- Muito satisfatória.
- Satisfatória.
- Insatisfatória.
- Muito insatisfatória.
- Inexistente.

15- Tendo em vista que a participação possibilita a iniciativa, a criatividade, a inovação e valoriza o potencial das pessoas permitindo que expressem suas idéias e emoções. Como você se sente em relação a sua participação no ambiente de trabalho, que lhe possibilite a iniciativa, a criatividade, a inovação e o desenvolvimento do seu potencial?

- Muito satisfeito.
- Satisfeito.
- Insatisfeito.
- Muito insatisfeito.
- Indiferente.

16- Com a participação nos processos decisórios há um maior comprometimento das pessoas envolvidas, e este comprometimento se dá através da motivação, respeito e reconhecimento. No seu trabalho existe uma preocupação em se criar ambientes motivacionais que o levem a participar nos processos decisórios?

- Sempre.
- Quase sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

17- As relações de trabalho envolvem o conjunto de valores, atitudes e padrões de comportamento entre as pessoas. Analisando as relações de trabalho do seu setor, o relacionamento entre colegas e chefias, como você avalia essas relações?

- Muito satisfatória.
- Satisfatória.
- Insatisfatória.
- Muito insatisfatória.
- Indiferente.

18- A LEI Nº 10.861/2004, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, no seu art. 3º cita que a avaliação terá como um de seus objetivos verificar a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios. Pergunta-se: O processo de avaliação institucional na UFSM oportuniza, de maneira transparente e democrática, que servidores técnico-administrativos opinem sobre os processos políticos internos de tomada de decisão?

- Concordo plenamente.
- Concordo em parte.
- Discordo plenamente.
- Discordo em parte.
- Não tenho opinião.
- Não conheço o processo de avaliação da UFSM.