

Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior e da Educação Profissional

Diálogos e perspectivas de Pós-Graduação Profissional

Cassiano Caon Amorim
Uyguaciara Velôso Castelo Branco
Marília Macorin de Azevedo
Juliana Alves Magaldi

PPGP Gestão e Avaliação
da Educação
Pública

 **CAEd** UFF

Organizadores

Cassiano Caon Amorim

Uyguaciara Velôso Castelo Branco

Marília Macorin de Azevedo

Juliana Alves Magaldi

Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior e da Educação Profissional

Diálogos e perspectivas de Pós-Graduação Profissional

2026

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus organizadores e autores e não expressam necessariamente a posição da editora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: GESTÃO EDUCACIONAL, PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS (EQUIDADE, GOVERNANÇA, INCLUSÃO, AVALIAÇÃO)	7
--	---

Cassiano Caon Amorim

Juliana Alves Magaldi

Wagner Silveira Rezende

Gestão educacional, pós-graduação profissional e desafios contemporâneos.....	7
--	----------

EIXO 1

Profissionalização, Avaliação e Equidade no Trabalho Institucional.....	16
--	-----------

O PROFESSOR-GESTOR: PERCEPÇÕES ACERCA DA PRÁTICA DOS CARGOS DE CHEFIA DE DEPARTAMENTO E COORDENAÇÃO DE CURSO NA UFJF.....	17
---	----

Andréa Lopes Silva

Katiuscia Cristina Vargas Antunes

AS CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA O TRABALHO DOS SERVIDORES DA PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS DA UFJF	37
---	----

Maria Lúcia Marcon Benicá de Moraes

Luiz Flávio Neubert

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA VIDA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, CAMPUS AVANÇADO GOVERNADOR VALADARES.....	56
--	----

Fernanda Leite Carvalho

Lourival Batista de Oliveira Júnior

Priscila Campos Cunha

A LUTA POR EQUIDADE RACIAL NA BUROCRACIA PÚBLICA: ENTRE MARCOS LEGAIS E MICROPOLÍTICAS DO COTIDIANO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA.....	72
--	----

Geysa Karllana Batista Leite

Mariana Lins de Oliveira

EIXO 2

Inclusão, Diversidade e Sucesso do Estudante 89

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ALGUMAS CATEGORIAS TEÓRICAS
DE RELEVÂNCIA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR 90

Joseane da Silva Leite

Mônica Euclides de Araujo

Uyguaciara Veloso Castelo Branco

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM) DA REDE FEDERAL: UM ESTUDO A PARTIR DOS
INDICADORES EDUCACIONAIS..... 124

Fernando Costa Klauk

Marília Macorin de Azevedo

Paulo Roberto Prado Constantino

Michel Mott Machado

FATORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS 137

Claudio Kubillius

Roberto Kanaane

Lucileila do Rosário Queiroz

Garabed Kenchian

Sirlei Bertolini Soares

Renan Nogueira

INDICADORES DE ACESSO, INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
UMA PROPOSTA PARA MONITORAMENTO INSTITUCIONAL 158

Claudia Alexandre dos Santos

Denise Maria Martins

EIXO 3

Governança, Infraestrutura e Gestão de Riscos Técnicos.....181

A GESTÃO DO PATRIMÔNIO IMÓVEL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA182

Thiago dos Santos

Frederico Augusto d'Ávila Riani

MAPEAMENTO ORÇAMENTÁRIO: REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE
INTERNACIONALIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA (2019-2023).....203

Hirla Carla Lima Amorim

José Jassuipe da Silva Moraes

DESAFIOS DA GESTÃO DE RISCOS EM LABORATÓRIOS DE QUÍMICA: REFLEXÕES A
PARTIR DE QUATRO LABORATÓRIOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA218

Frederico Braidá

Raquel Estefany Brugger Glanzmann

Priscila Campos Cunha

EIXO 4

Avaliação de Programas e a Gestão da Atividade Acadêmica239

AValiação FINAL DE PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA UFJF: UM ESTUDO DE CASO ...240

Marco Aurélio Santos de Almeida Júnior

Cassiano Caon Amorim

INTRODUÇÃO: GESTÃO EDUCACIONAL, PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS (EQUIDADE, GOVERNANÇA, INCLUSÃO, AVALIAÇÃO)

Cassiano Caon Amorim ¹

Juliana Alves Magaldi ^{II}

Wagner Silveira Rezende ^{III}

Este livro é o resultado de um esforço coletivo de sistematização, análise e ações propositivas, conduzido por um conjunto de pesquisadoras e pesquisadores vinculados a três importantes centros de excelência na formação de docentes e gestores públicos: o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação (PPGAVE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Tecnológica, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). A iniciativa incorpora contribuições de Programas de Pós-Graduação Profissionais, que estão em consonância em atender diferentes demandas sociais, organizacionais ou profissionais vinculadas ao campo da educação. A obra emerge do encontro dos autores a partir de orientações, eventos, redes de pesquisas, bancas de defesas de mestrado e doutorado, grupos de estudos, entre outras oportunidades e reúne, além de docentes, estudantes da pós-graduação e egressos desses programas.

I. Cassiano Caon Amorim - ORCID 0000-0003-3326-8524

Doutor em Ciências (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado desenvolvido no Instituto de Criatividade e Innovações Educativas da Universidade de Valência-ES (2025). Professor Associado da Faculdade de Educação da UFJF. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFJF. Professor permanente e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP/CAEd/UFJF.

II. Juliana Alves Magaldi - ORCID 0000-0003-1328-4463

Doutora em Ciência da Religião pela Universidade federal de Juiz de Fora. Atua como Supervisora de Apoio ao Desenvolvimento Profissional na Fundação CAEd, supervisionando o Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP/CAEd/UFJF.

III. Wagner Silveira Rezende - ORCID 0000-0003-1617-282X

Doutor em Ciências Sociais (2014) e em Educação (2020) pela Universidade federal de Juiz de Fora. Professor Adjunto da Faculdade de Direito da Universidade federal de Juiz de Fora. Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP/CAEd/UFJF.

Ao longo deste volume, os desafios e as possibilidades da educação profissional, tecnológica e superior brasileira são evidenciados sob a ótica da relação teoria-práxis, transformando o cotidiano de diferentes instituições em objeto de rigorosa investigação científica. A organização do livro reflete a multidimensionalidade da gestão e avaliação acadêmica contemporânea, em que as instituições no Brasil e no mundo, são instigadas a mover-se num universo de normas, de leis, bem como num universo de lógicas externas, do campo político econômico e tecnológico, podendo assim, este compêndio ser útil para a discussão e conhecimento de novas políticas e estratégias do saber e do fazer.

Ao refletir sobre a importância dos Programas de Pós-Graduação Profissionais na área de Educação no Brasil, Hetkowski (2016) destaca que tais programas estão “desafiados e comprometidos, diretamente, com as demandas da educação, imersos nos conflitos de uma sociedade complexa, vivida intensamente por seus sujeitos que, obrigatoriamente, estão/são/compõem o cenário dos espaços escolares” (Hetskowski, 2016, p. 25), particularmente na escola básica, nas instituições da educação profissional, tecnológica e na educação superior.

Assim, considerando a diversidade de elementos de pesquisa e desafios apresentados aos pesquisadores, esta obra está organizada em quatro eixos fundamentais: a Profissionalização, Avaliação e Equidade no Trabalho Institucional, onde os artigos discutem o papel dos agentes e as dinâmicas de poder; a Inclusão, Diversidade e Sucesso do Estudante, onde encontramos pesquisas que estão focadas na democratização da permanência de estudantes nas instituições; a Governança, Infraestrutura e Gestão de Riscos Técnicos, onde são abordados a sustentabilidade dos recursos tangíveis; e, por fim, um artigo que aborda a questão da Avaliação de Programas e a Gestão da Atividade Acadêmica, tratando a avaliação como ferramenta estratégica de gestão do conhecimento. Almeja-se a apresentação de contribuições que sejam essenciais para compreender como a ciência da gestão educacional pode impulsionar a qualidade social e a eficiência nas instituições públicas de educação brasileiras.

O eixo Profissionalização, Avaliação e Equidade no Trabalho Institucional constitui um grupo de artigos que focam em pesquisas que podem contribuir para a modernização das instituições da educação profissional, tecnológica e superior, incidindo sobre a complexa teia de relações entre servidores docentes e técnicos. No artigo “Professor-Gestor: Percepções acerca da prática dos cargos de chefia de departamento e coordenação de curso na UFJF”, desenvolvido pelas autoras Andrêsa Lopes Silva e Katiúscia Cristina Vargas Antunes, são investigados os desafios enfrentados por docentes da

UFJF ao assumirem funções de gestão administrativa. Por meio de uma abordagem qualitativa, o artigo revela que estes “professores-gestores” lidam com uma pesada sobrecarga de trabalho em suas rotinas na instituição, acumulando funções pedagógicas e burocráticas sem a devida formação prévia em gestão pública. A pesquisa desenvolvida chama a atenção para um certo “vazio de profissionalização” que existe na transição de docentes para cargos de gestores, não sendo identificadas políticas e ou ações institucionais de formação continuada neste campo. O texto, ainda, sublinha que a identidade acadêmica muitas vezes entra em conflito com as exigências administrativas, reforçando a necessidade de programas de capacitação e acompanhamento que não ignorem a especificidade dos elementos da gestão universitária.

O artigo de autoria de Maria Lúcia Marcon Benicá e Luiz Flávio Neubert, intitulado “As contribuições do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública para o trabalho dos servidores da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFJF” configura-se num estudo que analisa como as dissertações de mestrado e os Planos de Ação Educacional (PAE), produto técnico, desenvolvidos por servidores da PROGEPE/UFJF no âmbito do PPGP, impactam a prática institucional, a partir das reflexões e proposições que são elaboradas no Plano de Ação Educacional (PAE), sendo que o foco do artigo reside nos elementos facilitadores e entraves para a implementação das propostas de melhoria na gestão de pessoas na universidade. O artigo destaca, ainda, o papel estratégico da pós-graduação *stricto sensu*, de característica profissional, na qualificação do corpo técnico-administrativo da instituição, funcionando como um propulsor de inovação administrativa e, ao mesmo tempo, de valorização profissional do servidor.

O Programa de Avaliação de Desempenho dos Técnico-Administrativos em Educação (PROADES) na UFJF no *Campus* de Governador Valadares é o outro artigo que compõe este eixo. As autoras Fernanda Leite Carvalho e Priscila Campos Cunha, juntamente com o Professor Lourival Batista de Oliveira Júnior, analisam a execução do programa de Avaliação de Desempenho dos Técnico-Administrativos em Educação (PROADES) considerando uma equipa técnica específica, objetivando diagnosticar falhas na participação e no cumprimento dos objetivos da avaliação de desempenho. Chama a atenção para a necessidade da avaliação de programas comporem elementos centrais no planejamento institucional. Ao final da dissertação defendida e do artigo escrito há a proposição de um plano de ação para alinhar as rotinas de trabalho às metas de avaliação.

Geysa Karllana Batista Leite e Mariana Lins de Oliveira são as autoras do artigo “A luta por equidade racial na burocracia pública: entre marcos legais e micropolíticas do cotidiano no Instituto Federal da Paraíba (IFPB)”. As autoras discutem a implementação

de uma “gestão antirracista” na instituição, partindo de uma análise das dinâmicas que moldam a experiência racial na burocracia pública, identificando desde as forças e as ações afirmativas até aos silenciamentos e racismos que persistem no ambiente institucional. O artigo tem fundamentação na dimensão da equidade evidenciando elementos das micropolíticas, ou seja, busca destacar os pequenos gestos e silêncios do dia a dia que mantêm estruturas de desigualdade. Assim, o texto desafia o gestor acadêmico a assumir um papel político e ético na desconstrução do racismo institucional, tornando a equidade um pilar central da gestão.

Um outro eixo que podemos destacar no agrupamento dos artigos que compõem a coletânea está centrado em uma dimensão social e pedagógica das instituições, enfatizando as reflexões no campo da inclusão, da diversidade e no sucesso dos estudantes. Os artigos, de maneira geral, situam a democratização da educação profissional e tecnológica como um processo que transcende a garantia legal do ingresso, concentrando-se na eficácia dos mecanismos de permanência e na qualidade social e pedagógica do percurso formativo dos estudantes. Ao focar suas análises em grupos historicamente minoritários, este eixo reconhece que a inclusão exige o enfrentamento de vulnerabilidades socioeconômicas e raciais que, se não mediadas por políticas institucionais bem fundamentadas, convertem-se em combate à elevados índices de evasão. A articulação entre ações afirmativas e estratégias de apoio pedagógico e financeiro busca transformar as instituições em espaços de acolhimento e equidade, onde o sucesso do estudante é mensurado não apenas pela diplomação, mas pela superação das barreiras que provocam diferentes formas de exclusão. Os textos convergem para compreensão de que a gestão institucional assume o papel de monitorar, por meio de dados e indicadores precisos, a trajetória desses sujeitos, garantindo que o acesso seja o início de uma formação emancipatória e cidadã.

O artigo escrito por Joseane da Silva Leite, Mônica Euclides de Araújo e Uyguaciara Veloso Castelo Branco, da Universidade Federal da Paraíba apresenta uma revisão teórica da produção científica nacional entre 2010 e 2023, articulando os conceitos de acesso e a permanência na educação superior com os eixos da violência doméstica contra a mulher e das políticas de cotas para estudantes vulnerabilizados. Por meio de um percurso metodológico sistemático e qualitativo, que incluiu a análise de artigos, teses e dissertações, a pesquisa identifica a violência de gênero como um fenômeno estrutural e de saúde pública enraizado no patriarcado, ao mesmo tempo em que investiga como as instituições educacionais têm criado mecanismos de acolhimento para essas mulheres. Paralelamente, o estudo analisa os impactos das políticas de ações afirmativas, res-

saltando que, embora as cotas tenham ampliado o ingresso, a garantia da permanência estudantil se revela como um desafio central devido a barreiras financeiras e à necessidade de maior apoio institucional. Dessa forma, o trabalho oferece uma visão integrada sobre a intersecção entre vulnerabilidade social e inclusão educacional, contribuindo para o debate sobre o aperfeiçoamento das políticas públicas no ambiente acadêmico

O artigo Políticas públicas de inclusão étnico-racial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Federal: um estudo a partir dos indicadores educacionais, apresenta uma análise quantitativa da implementação de políticas étnico-raciais na Rede Federal, com recorte específico no Instituto Federal de São Paulo, considerando o período entre os anos de 2017 e 2023. Utilizando dados da Plataforma Nilo Peçanha, os autores Fernando Costa Klauk, Marília Macorin de Azevedo, Paulo Roberto Prado Constantino e Michel Mott Machado demonstram que há um aumento progressivo na matrícula de estudantes pretos e pardos, evidenciando a eficácia das cotas no ingresso. Contudo, o texto alerta que a paridade nos indicadores de conclusão ainda é um desafio a ser superado. O artigo apresenta uma base estatística que valida as políticas de reserva de vagas constatando que a permanência e a conclusão de estudantes negros na EPT estudada ainda enfrenta barreiras estruturais que fazem com que o crescimento no ingresso não seja acompanhado, na mesma proporção, pela taxa de conclusão, exigindo políticas de permanência mais focalizadas.

Outro artigo deste eixo investiga as múltiplas causas que levam os estudantes à continuidade ou ao abandono dos cursos técnicos no Centro Paula Souza de São Paulo. Através do uso de uma abordagem mista, identifica que a evasão é um fenômeno complexo, influenciado por fatores internos (metodologia, infraestrutura, relacionamento com professores) e externos (necessidade de trabalho, questões financeiras e familiares). Assim, os autores Claudio Kubilius, Roberto Kanaane, Lucileila do Rosário Queiroz, Garabed Kenchian, Sirlei Bertolini Soares e Renan Nogueira contribuem com a desconstrução da ideia de que a evasão tem razão centrada em questões que atingem essencialmente o aluno. Ao mapear os fatores de permanência, o texto “Fatores de permanência e evasão nos cursos técnicos” oferece subsídios práticos para a gestão acadêmica destas instituições, sugerindo que o sucesso estudantil está intrinsecamente ligado à capacidade da instituição em criar um ambiente de suporte e acolhimento que neutralize as pressões externas que contribuem sobremaneira para o abandono escolar.

Claudia Alexandre dos Santos e Denise Maria Martins são as autoras que assinam o artigo “Indicadores de acesso, inclusão e permanência na educação profissional: uma proposta para monitoramento institucional”, considerando as experiências no Institu-

to Federal de São Paulo. O artigo apresenta uma proposição de indicadores para o monitoramento sistemático das práticas de inclusão na instituição. Destacam que a avaliação institucional poderia utilizar dados objetivos para identificar fragilidades no acolhimento de estudantes em situação de vulnerabilidade, transformando a gestão em um processo baseado em evidências para a melhoria do ensino-aprendizagem, considerando uma perspectiva de gestão estratégica. Para as autoras, a proposta de monitoramento institucional se constitui numa ferramenta fundamental para garantir que o sucesso do estudante seja uma meta gerencial e pedagógica constante no âmbito das gestões acadêmicas das instituições.

O eixo que denominamos de Governança, Infraestrutura e Gestão de Riscos Técnicos agrupa artigos sobre a sustentabilidade operacional e a segurança das instituições de educação superior e tecnológica. As autoras e autores buscam articular a gestão de ativos tangíveis ao rigor do planejamento orçamental e à proteção dos espaços pedagógicos. Na perspectiva trazida pelos textos, a governança eficaz pressupõe não apenas o controle do patrimônio imobiliário das instituições, assim como a alocação estratégica de recursos, encaradas como essenciais para atingir as metas como a internacionalização, mas também a mitigação de vulnerabilidades físicas e químicas em ambientes de aprendizagem técnica, como os laboratórios. Destarte, este eixo demonstra que a excelência acadêmica é indissociável de uma infraestrutura resiliente, onde o planejamento orçamentário, sistemático e a gestão de riscos, nas instituições, garantem a continuidade das atividades-fim com segurança e eficiência administrativa.

A gestão do patrimônio imóvel da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) é o artigo que abre as discussões deste eixo analisando os desafios e as fragilidades do controle do patrimônio imobiliário federal, utilizando como estudo de caso a UFJF. Os autores apontam entraves como a desatualização de cadastros e falhas na modelagem de sistemas de workflow, destacando a necessidade de definir responsabilidades claras para a gestão imobiliária dentro da organização. Thiago dos Santos e Frederico Augusto d'Ávila Riani, autores do artigo, destacam como a infraestrutura física é um ativo de alto valor que exige governança rigorosa. Dão ênfase, ainda, ao fato de que a gestão imobiliária eficiente não é apenas uma tarefa burocrática, mas um requisito para a manutenção e expansão das atividades acadêmicas, prevenindo perdas patrimoniais e otimizando o uso do espaço público, configurando-se importante elemento de gestão das instituições.

Hirla Carla Lima Amorim e José Jassuipe da Silva Moraes são autores do artigo “Mapeamento orçamentário: reflexões sobre as ações de internacionalização no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2019-2023)”, onde exploram a convergência entre o planejamento estratégico e a execução orçamentária no IFPB, com foco nas políticas de internacionalização institucional. Num período marcado por intensas restrições fiscais, o estudo mapeia os recursos investidos e discute como a formalização de políticas específicas é determinante para a governança dos recursos. O artigo evidencia que metas institucionais ambiciosas, como a internacionalização, dependem de uma gestão financeira capaz de articular prioridades estratégicas em cenários de escassez orçamentária, reforçando o papel da governança financeira na viabilidade das políticas acadêmicas.

Desafios da gestão de riscos em laboratórios de Química: reflexões a partir de quatro laboratórios da Universidade Federal de Juiz de Fora, é o artigo escrito por Raquel Estefany Brugger Glanzmann, Frederico Braidá e Priscila Campos Cunha. A pesquisa que fundamenta o texto aborda a complexidade da gestão de riscos em ambientes de aprendizagem de cunho prático e técnico, especificamente em laboratórios de Química da UFJF. O texto discute elementos da prática laboratorial a partir do manuseio de produtos químicos, do uso de equipamentos e o descarte de resíduos, ressaltando os desafios dos gestores em diminuir ameaças aos utilizadores, principalmente docentes, técnicos administrativos e estudantes, assim como à instituição e ao meio ambiente. Este artigo almeja transpor a gestão administrativa para a segurança física e ambiental, argumentando que a infraestrutura laboratorial exige protocolos de segurança rigorosos para que o ensino prático cumpra a sua função pedagógica sem comprometer a integridade dos sujeitos envolvidos.

Por fim, o último eixo de apresentação desta obra, aborda a temática da avaliação de programas no âmbito das instituições, visando uma gestão da qualidade acadêmica. A discussão incide sobre o acompanhamento e a aferição de resultados de uma das atividades-fim da universidade: a pesquisa. Há o foco no monitoramento sistemático e crítico dos impactos produzidos pela instituição, transcendendo o caráter meramente burocrático para consolidar a avaliação como um instrumento essencial de gestão do conhecimento.

O artigo que finaliza esta coletânea tem como título a “Avaliação Final de Projetos de Iniciação Científica na Universidade Federal de Juiz de Fora: um estudo de caso”, onde os autores buscam analisar a eficácia das políticas e programas universitários, a gestão garante que a produção científica e acadêmica não só cumpra metas técnicas, mas se reverta em qualificação contínua de cursos de graduação e em subsídios fundamen-

tados para o planeamento e a tomada de decisão institucional. De autoria de Marco Aurélio Santos de Almeida Júnior e Cassiano Caon Amorim, o artigo utilizou um estudo de caso para avaliar quantitativa e qualitativamente os resultados dos Relatórios de Avaliação Final do período de 2018 a 2020 do programa de iniciação científica da universidade. A investigação parte da premissa de que a pesquisa é um pilar constitucional indissociável do ensino e da extensão na educação superior e busca compreender como a iniciação científica contribui para a formação de novos investigadores ainda na graduação. O artigo finaliza defendendo que o Relatório de Avaliação Final é uma ferramenta de gestão de grande valia, pois permite à instituição gerir o conhecimento produzido e monitorizar a evolução dos programas de fomento.

De maneira sucinta, a obra evidencia que a gestão pública nas instituições de educação superior, profissional e tecnológica demanda a superação de processos estritamente burocráticos, exigindo uma constante articulação entre a teoria e a práxis para transformar o cotidiano institucional. Exibe-se uma consonância com a crítica elaborada por Ramos (2022) à racionalidade instrumental, considerando que administrar o bem público exige substituir o formalismo normativo por uma racionalidade substantiva. Esse movimento nada tranquilo exige uma constante articulação entre a teoria e a práxis para transformar o cotidiano no interior das instituições. As pesquisas apresentadas demonstram que investigar os complexos desafios da gestão educacional, perpassando a profissionalização de servidores, a governança de infraestrutura, a equidade no trabalho e as políticas de inclusão estudantil, é essencial para impulsionar a eficiência e a qualidade social nas instituições públicas brasileiras.

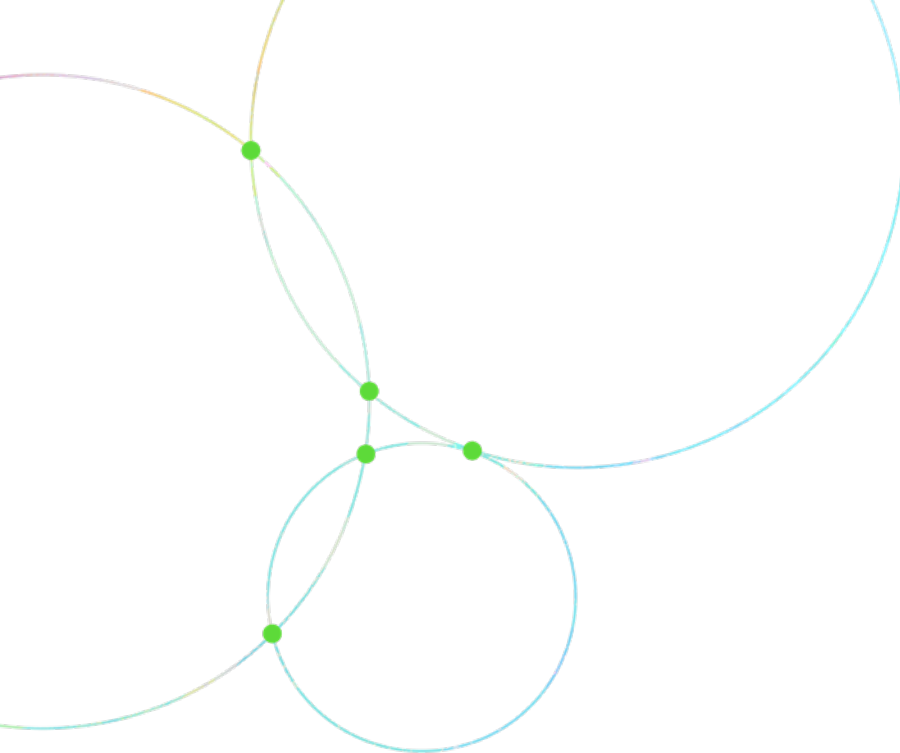
Ao converter os entraves e as rotinas administrativas em objetos de investigação científica, os Programas de Pós-Graduação Profissionais cumprem o papel fundamental de qualificar a administração patrimonial, financeira, de pessoas e a acadêmica com base em evidências. Diferentemente da formação acadêmica tradicional, esses programas enfatizam a pesquisa aplicada e a resolução de problemas concretos da realidade educacional, contribuindo diretamente para a qualificação de professores e gestores e para a transformação das práticas pedagógicas e gestoras (Ruckstadter; Ruckstadter, 2020). Consequentemente, esse constante esforço investigativo e avaliativo traduz-se em uma melhoria direta e prática nos serviços educacionais prestados à sociedade, garantindo espaços formativos mais seguros, equitativos e fundamentalmente voltados para o acolhimento, a permanência e o sucesso emancipatório dos estudantes e para uma gestão com maior qualidade.

REFERÊNCIAS

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299>. Acesso em: 14 abr. 2026.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações**: reconceituação da riqueza das nações. Tradução de Francisco G. Heidemann e Ariston Azevedo. Curitiba: Enunciado Publicações, 2022.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Programas de pós-graduação em educação na modalidade profissional: desafios e perspectivas de contribuição para a educação básica**. Revista Intersaberes, [S. l.], v. 18, p. e023do2007, 2023. DOI: [10.22169/revint.v18.e023do2007](https://doi.org/10.22169/revint.v18.e023do2007). Disponível em: Acessar artigo. Acesso em: 15 abr. 2026.



EIXO 1

Profissionalização, Avaliação e Equidade
no Trabalho Institucional

O PROFESSOR-GESTOR: PERCEPÇÕES ACERCA DA PRÁTICA DOS CARGOS DE CHEFIA DE DEPARTAMENTO E COORDENAÇÃO DE CURSO NA UFJF

Andrêsa Lopes Silva ^I
Katiúscia Cristina Vargas Antunes ^{II}

A investigação foi conduzida sob o aspecto metodológico qualitativo, mediante realização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que foi norteadada pelo objetivo de identificar e analisar as dificuldades vivenciadas pelos docentes ao exercerem cargos de Chefia de Departamento e Coordenação de Curso. Tendo como base a pesquisa bibliográfica em conjunto com o resultado dos questionários e entrevistas realizados, buscou-se propor ações de aprimoramento no processo de gestão dos cargos supracitados.

2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS UNIVERSIDADES E OS DESAFIOS DA GESTÃO

Com a Reforma Universitária de 1968, as universidades passaram a apresentar um padrão marcante de departamentalização, o que intensificou a burocracia e os procedimentos normativos destas instituições. Com o crescimento desproporcional de suas atividades-meio, as universidades se tornaram organizações estruturalmente complexas (Vieira; Vieira, 2003).

Outro ponto marcante que impactou a estrutura das universidades públicas foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007. Por meio deste programa, o governo federal destinava recursos para as universidades federais, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência dos alunos neste nível de ensino, almejando ainda a garantia de qualidade da educação pública, o que resultou em um significativo crescimento das universidades em um curto espaço de tempo.

Em termos de gestão, as universidades federais possuem algumas particularidades se comparadas com a gestão pública de um modo geral. A autonomia institucional permite que cada Universidade Federal possua uma cultura organizacional própria, que dita o modo como os fluxos e processos ocorrem.

Conforme discorre Zabalza (2004), o modo operacional mais individualizado de funcionamento destas instituições está diretamente relacionado aos seus recursos humanos e materiais e como estes se inter-relacionam na prática cotidiana.

Ademais, é importante destacar que grandes mudanças e transformações de paradigmas se sobressaem atualmente. Principalmente, aquelas ligadas à rápida evolução das tecnologias que intermediam informação e conhecimento, o que provoca uma alteração constante nos fluxos de trabalho das universidades.

Com o estreitamento da tradicional divisão entre a parte acadêmica e a administrativa das universidades, tornou-se comum que seus profissionais atuassem concomitantemente em ambos os papéis. Em consequência da atuação destes novos profissionais, dentre eles o professor-gestor, a universidade foi transformada em uma organização multiprofissional (Whitchurch, 2012 *apud* Barbosa; Mendonça; Cassundé, 2015).

Embora se tratasse de uma gestão totalmente subordinada a instâncias superiores de governo, no Brasil, dispositivos legais datados de 1967 e 1968 já correlacionavam, exclusivamente, o docente universitário ao desempenho de funções de Reitor e Vice-reitor, Diretor-geral e vice, Chefia de Departamento, Coordenação Didática e Administração dos cursos (Brasil, 1967, 1968). Promulgado em 1987, o decreto 94.664 determina como atividades acadêmicas a serem exercidas, na própria instituição, por docentes de ensino superior, as inerentes a cargos administrativos de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência, dentre outras (Brasil, 1987).

Tendo ainda estes dispositivos legais vigentes, a Constituição Federal de 1988 concebe um importante marco ao outorgar às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (Brasil, 1988). Mediante este contexto democrático de gestão e as demais dimensões do trabalho do docente universitário, este ator acadêmico passa a ser personagem central nos cargos de gestão das universidades (Santos; Pereira; Lopes, 2018).

Os docentes universitários desempenham atividades correlatas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão administrativa. Suas atribuições institucionais são descritas de forma diversificada na literatura específica, sendo citadas atividades de elaboração de conteúdo, horas em sala de aula, participação em reuniões, agenda de pesquisa, relações com a comunidade externa à instituição, organização de eventos, publicações acadêmicas, tarefas administrativas, entre outras (Carroll; Gmelch, 1992; Balbachevsky, 1999 *apud* Barbosa; Paiva; Mendonça, 2018).

Apesar de estar descrita no rol de atividades a serem desenvolvidas, a carreira administrativa é pouco atraente para os docentes universitários, estes consideram que a gestão causa um impacto adverso sobre seu interesse fundamental de pesquisador, estudioso e professor (Zabalza, 2004; Carroll e Wolverton, 2004 *apud* Barbosa; Mendonça; Cassundé, 2015; Santos; Pereira; Lopes, 2018).

específicas do cargo. Este pode agir fazendo uso de seus conhecimentos prévios para inferir o “modus operandi” necessário para sua atuação enquanto gestor, no entanto, a consequência disso é a ocorrência de um maior esforço para a realização da tarefa, podendo incidir em erros e atrasos diversos.

Nesse sentido, Zabalza (2004) descreve que esta autoformação ocorre de forma lenta e incerta, podendo acarretar vícios profissionais, práticas deficientes e enfoques equivocados. Além de fazer com que as carreiras escolhidas por estes sujeitos se tornem batalhas, as quais eles têm que enfrentar com as próprias forças.

Posto isso, defende-se que, para que seja feita uma gestão eficiente, é de extrema importância que estes professores-gestores saibam como são realizados os procedimentos inerentes ao cargo e com quais setores eles estão interligados dentro da UFJF.

Mediante a complexidade institucional das universidades, ainda que o professor-gestor tenha conhecimento sobre o marco legal, a estrutura material e formal de uma instituição, isso não o permite saber como, de fato, ela funciona. Uma vez que deste modo não é possível conhecer suas peculiaridades, nem como ocorre a relação entre as pessoas, setores e funções. Ou seja, ainda que o docente tenha experiência prévia de gestão em outra instituição ou mesmo formação na área, é necessário ainda aprender os mecanismos de ação da universidade na qual atuará como professor-gestor, a fim de possibilitar uma melhor atuação no cargo.

Os cargos de Chefia de Departamento e Coordenação de Curso na UFJF são desempenhados exclusivamente por docentes da Instituição, pertencentes, em sua maioria, ao departamento e/ou ao curso ao qual estão vinculados.

Dentre as atividades desempenhadas por estes gestores estão papéis complexos como atender às diversas demandas que surgem provenientes dos mais variados atores da comunidade acadêmica (outros professores, membros de colegiados, alunos, sociedade, entre outros). Precisam ainda lidar com situações delicadas como a alocação de recursos limitados, o controle de turmas, a avaliação docente e discente, a mediação de conflitos e a preparação de planos estratégicos. São cargos que incorporam poder e muitas responsabilidades aos docentes (Carroll; Wolverton, 2004 *apud* Barbosa; Mendonça; Cassundé, 2015). Ademais, quando atuam nestes cargos, os docentes continuam desempenhando as funções de ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade Federal de Juiz de Fora é um polo científico e cultural da Zona da Mata Mineira e da região Sudeste do Brasil. Com a adesão ao Reuni em 2007, a UFJF passou

por uma exponencial ampliação de oferta de cursos e vagas de graduação, que contemplou ainda a criação, em 2012, do *campus* avançado de Governador Valadares (GV). Atualmente 22 Unidades Acadêmicas compõem a UFJF, sendo 20 situadas no *campus* sede e 2 no *campus* de GV. Juntos os dois campi oferecem 93 opções de cursos de graduação, 36 de mestrado e 17 de doutorado, em variadas áreas de conhecimento (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019, 2022).

Dada a grande estrutura organizacional da UFJF, para um melhor entendimento do caso de gestão, é importante detalhar como são divididos estruturalmente os departamentos e as coordenações de cursos. Os departamentos são subdivisões internas de cada Unidade Acadêmica, formados em sua estrutura por docentes e disciplinas que possuem objetivos comuns de ensino, pesquisa e extensão (Universidade Federal de Juiz de Fora, 1999). Cada curso de graduação possui uma coordenação didática que é ligada, tanto fisicamente quanto para a realização de suas atividades, à Unidade Acadêmica à qual o curso pertence e vinculada diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. Com a finalidade de proporcionar, em nível intermediário, que a atividade-fim da UFJF ocorra de fato, estes setores exercem funções complementares entre si – isso mediante a organização do funcionamento do curso, de disciplinas ofertadas, projetos de pesquisa e extensão – e estão interligados, de alguma forma, a processos e decisões originários de variadas Pró-Reitorias da Universidade.

De acordo com o Regimento Geral da Universidade Federal de Juiz de Fora, os cargos de Chefia de Departamento e Coordenação de Curso devem ser exercidos por integrantes da carreira do magistério escolhidos por meio de eleição.

O professor que assume a Coordenação de Curso é eleito para um mandato de três anos, podendo haver a recondução. Este pode ser substituído, quando da ocorrência de faltas ou impedimentos, pelo docente ocupante do cargo de Vice-Coordenação. A votação para ambos os cargos abrange os docentes em exercício e a representação discente do curso (Universidade Federal de Juiz de Fora, 1999).

A Chefia e a Subchefia de Departamento são eleitas pelos docentes vinculados ao setor e pela representação discente, para um mandato de dois anos, sendo também permitida a recondução do mandato. Além de substituir a Chefia quando de suas faltas ou impedimentos, a Subchefia poderá ainda realizar algumas tarefas que, porventura, lhe sejam atribuídas (Universidade Federal de Juiz de Fora, 1999).

O Regimento Geral da UFJF e o Regulamento Acadêmico de Graduação (RAG) são os dois principais instrumentos legais da UFJF que normatizam a atuação nestes cargos

(Universidade Federal de Juiz de Fora, 1999, 2016). Eles citam as atribuições que estes gestores institucionais devem exercer quando da investidura no cargo.

O Regimento Geral aborda aspectos das atividades comuns às Chefias de Departamento e às Coordenações de Curso dentro da Universidade no que se refere ao ensino, à pesquisa, à extensão e à administração.

Por meio deste documento, fica estabelecido que a Chefia de Departamento atue em questões de ordem didática e administrativa, seja responsável, em âmbito local, pela gestão de pessoal, tanto docentes quanto TAEs. Esta tarefa inclui a convocação e presidência das reuniões de Departamento, a proposição dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pelos professores, bem como concursos para a seleção destes. Também são responsáveis pela guarda de bens e equipamentos adquiridos pela Instituição e destinados a seus setores. Em relação à parte pedagógica, fica a cargo de propor os planos de curso, a carga horária e os pré-requisitos às Coordenações de Cursos às quais as disciplinas de seu departamento estejam vinculadas, e deve ainda opinar sobre recursos diversos interpostos por alunos.

À Coordenação de Curso compete elaborar propostas acerca da grade e da organização do curso. Cabe a ela a aprovação dos Planos de Curso, a proposição de duração mínima e máxima do curso, número de créditos e criações ou modificações das disciplinas, entre outras. Deve ainda orientar e zelar pelo funcionamento do curso e coordenar questões voltadas para a regulação deste, as quais envolvem o reconhecimento ou a renovação de reconhecimento e as avaliações feitas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Este Regimento demonstra ainda que estes gestores (em cargo de Chefia e de Coordenação) devem representar seus setores, compor e atuar em distintos órgãos deliberativos do curso e da Instituição.

Por sua vez, o RAG normatiza aspectos das atuações das Chefias de Departamento e Coordenações de Curso voltadas para o ensino, em nível de graduação, e seus papéis para o pleno desenvolvimento desta atividade na UFJF. Este documento retrata a função da Coordenação de Curso mais diretamente relacionada ao zelo pela parte pedagógica do curso e a do Departamento mais voltada para a parte estrutural e de recursos gerais. Também é possível notar que ambos os cargos estão associados a tarefas que envolvem claramente professores e alunos e indiretamente os TAEs.

Constata-se por meio desse regulamento que estes cargos caminham juntos com a finalidade de garantir a oferta de disciplinas e vagas, a elaboração dos horários, o apro-

veitamento de estudos, o processo de matrícula, o suporte acadêmico aos discentes, a adequação e reforma curricular de modo democrático e, ainda, a gestão das vagas ociosas dos cursos.

Os docentes que desempenham estes cargos estão envolvidos em múltiplas tarefas, as quais incluem decisões correlacionadas a diversos setores da Universidade, embora isto não esteja especificado nestes documentos.

Além das atividades da graduação, há ainda a participação do Departamento, conforme estabelecido no Regimento Geral, nos projetos e programas de pesquisa e extensão. No entanto, não há regulamentos gerais para estas especificidades.

Para além das atividades descritas no Regimento Geral e no RAG, as atribuições destes gestores são muitas e consomem grande parte da carga horária de trabalho destes. Antes da tomada das decisões finais, a fim de se cumprir as determinações destes regulamentos, são necessários variados trâmites, tais como: reuniões em distintas instâncias da UFJF; atendimento ao público em geral; elaboração de documentos; planejamento estratégico; gestão de pessoal, de finanças, de projetos; mediação de conflitos, entre outras funções que se desdobram no cotidiano da prática do cargo. Suas condutas são marcadas em grande parte pelo imediatismo e improviso, por meio de agendas, por vezes, imprevisíveis e dependentes das necessidades e demandas alheias.

Apesar de toda esta complexidade de tarefas e do ambiente institucional em que estão inseridos, nota-se que estes gestores ingressam nos cargos de Chefia de Departamento e Coordenação de Curso sem antes terem acesso a conhecimentos basilares para o exercício da função. Esta percepção condiz com afirmações, de variados autores, de que os docentes acabam por assumir papéis administrativos sem antes terem acesso a alguma capacitação ou vivência prévia na área de gestão (Rizzatti; Rizzatti Júnior; Sartor, 2004; Miranda, 2010; Silva; Cunha, 2012; Barbosa; Mendonça, 2013; Melo; Lopes; Ribeiro, 2013; Barbosa; Mendonça; Cassundé, 2016).

Ainda que algumas das competências atribuídas a estes cargos estejam elencadas no Regimento Geral e no RAG, falta na Instituição a disponibilização de informações específicas relacionadas às atribuições cotidianas destes gestores, as quais possibilitem a eles conhecer os processos, fluxos e demandas internas. Devido à falta de clareza de como proceder, questões básicas como distribuição de carga horária docente; alocação de salas; novas funcionalidades agregadas, em virtude do cargo, a seu acesso no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA); encaminhamento de processos; gestão de férias de servidores; entre outras, sempre geram impasses.

4. OS DESAFIOS DOS PROFESSORES-GESTORES NA UFJF

Diversos problemas foram identificados na busca por evidências para corroborar a problemática apresentada. No ambiente de trabalho da primeira autora, foi possível observar as dificuldades encontradas por estes gestores quando da necessidade de realizarem variadas tarefas intrínsecas ao cargo que ocupam; estes relataram, em momentos diversos, que seria mais favorável para a realização de suas tarefas obterem, quando da nomeação, as informações pertinentes às funções a serem exercidas em sua nova ocupação. Enfatizam ainda o quão difícil é gerir sem ter a certeza de que o desempenho da atividade está correto e de acordo com sua competência.

Estes professores-gestores em cargos de Chefia de Departamento e Coordenação de Curso enfrentam dificuldades que abrangem questões relacionadas à gestão de pessoal, encargos dos docentes, atuação em competências que não lhes são inerentes e utilização de sistemas. Esta afirmativa está ancorada em uma extensa pesquisa, que abrangeu consultas em processos que retornaram com pedidos de correção; e-mails; atas; formulários; documentos gerados pelo SIGA e pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI); pareceres; ofícios; memorandos; publicação do Diário Oficial da União (DOU); Regulamento Acadêmico da Graduação; e Regimento Geral da UFJF, quais a servidora teve acesso.

O intuito deste levantamento de dados foi demonstrar que estas são situações recorrentes e não isoladas. Foi possível identificar que muitos afazeres são conduzidos de modo incorreto, sendo alguns até mesmo contraditórios ao exposto nas normativas internas. Observa-se que esta falta de clareza de como proceder gera um ambiente de incertezas no modo de agir não só dos gestores, mas também dos técnicos que lhes prestam auxílio, podendo gerar impactos negativos também a outros membros da comunidade acadêmica.

Quando da troca de gestores, há pouco espaço para entendimento e mudanças de condutas sobre o modo de agir nestes cargos. Erros se perpetuam ao longo das gestões devido ao fato de as informações não estarem dispostas de modo que favoreçam um acesso rápido e assertivo por parte destes gestores. Percebe-se que há muito empirismo na atuação dos professores-gestores.

Conforme descrito anteriormente, os professores-gestores trabalham em ambientes complexos, têm muitas atribuições e, portanto, necessitam de múltiplos saberes. Mintzberg (2010) discorre que para estar preparado de forma a assumir um cargo de

gestão, independentemente do tipo de organização, o indivíduo depende de dois fatores determinantes: ter conhecimento e compreensão das competências e atribuições do cargo, e receber uma preparação teórica e prática para exercê-lo.

Do modo como ocorre atualmente a investidura nos cargos de Chefia de Departamento e Coordenação de Curso na UFJF, o professor-gestor vivencia ao mesmo tempo o aprendizado e a prática de suas novas funções, o que torna precária sua transformação em gestor público e pode gerar impactos negativos nos serviços prestados pela Instituição.

A falta da obtenção prévia dos conhecimentos necessários gera uma grande “fase de adaptação”, na qual o gestor depende muito de informações que estão concentradas apenas em alguns servidores de seu setor ou de outros setores administrativos da Instituição. Isso faz com que nem sempre consigam obter um retorno imediato sobre a informação pretendida, prejudicando assim o correto andamento de determinados procedimentos inerentes ao cargo de gestão ocupado.

5. PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA

Diante do contexto apresentado, a questão norteadora do estudo foi: “quais os desafios na prática da gestão acadêmica e administrativa dos docentes ao exercerem cargos de Chefia de Departamento e Coordenação de Curso?”. Na busca pelas respostas, foram aplicados dois questionários distintos, um destinado às Chefias de Departamento e outro às Coordenações de Curso da UFJF. Os questionários eram compostos por questões de múltipla escolha, questões abertas para considerações pessoais sobre o tema, e questões, contendo afirmativas sobre a temática, para assentirem quanto ao grau de concordância, por meio do uso da escala de Likert de 5 pontos.

Também foram conduzidas duas entrevistas semiestruturadas, com os dirigentes da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe) e do Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO).

Dentre as 79 Coordenações de Curso e as 81 Chefias de Departamento do quadro de pessoal da UFJF, participaram da pesquisa um total de 44,3% e 35,8% destes sujeitos, respectivamente.

A análise da pesquisa foi realizada em 5 eixos; o primeiro diz respeito ao perfil dos docentes. Dentre os principais achados, destaca-se que a grande maioria dos docentes possuem até 10 anos de efetivo exercício na docência na UFJF, sendo estes 65,52% das Chefias de Departamento e 71,43% das Coordenações de Curso.

Sobre os motivos que os levaram a assumir os cargos de gestão, obtiveram-se variadas respostas (dentre as opções disponíveis no questionário para assentirem o grau de concordância) como “Desenvolvimento pessoal”, “Progressão de carreira” e “Afinidade com atividades de gestão”. Ressalta-se, que a resposta com um grau maior de concordância entre os participantes diz respeito à ausência de outros docentes interessados em gerir estes cargos ou adoção de sistema de rodízio entre docentes, registrada por 79,31% das Chefias de Departamento e 71,43% das Coordenações de Curso.

Outro ponto que merece destaque é o baixo interesse dos docentes em assumir cargos administrativos, praticamente não há concorrência quando da eleição para os cargos. Entre as Chefias de Departamento, apenas em 3,4% dos casos havia mais de uma chapa (duas) concorrendo ao pleito. A situação é ainda pior no caso das Coordenações de Curso, onde só houve a ocorrência de duas chapas inscritas em 2,8% das eleições e em 8,6% não havia nenhuma chapa inscrita, e foi necessária a indicação de instância superior sobre quem deveria assumir o cargo; nos demais casos havia apenas uma chapa inscrita.

Através desta questão da falta de interesse em assumir estes cargos, o Respondente 18-CD² considera que cada vez menos professores se sentem atraídos e estimulados a assumirem funções administrativas e de gestão, de maneira que é difícil conseguir quem se disponha a assumir esses cargos. Isso ocorre porque, de um lado, a gratificação não é compensatória diante do tempo dispendido com essas tarefas e o volume de problemas a serem resolvidos. Por outro lado, porque em muitos casos atrapalha o desempenho em atividades acadêmicas, como pesquisa e publicações, as quais são mais compensatórias do ponto de vista do reconhecimento profissional e acadêmico. (Respondente 18-CD, 2021).

O segundo eixo de análise trata do preparo do docente para o exercício da função. Devido ao fato destes gestores atuarem nos diversos cursos da Instituição, buscou-se entender se eles possuíam alguma formação voltada para a área da gestão pública. Aproximadamente 90% dos professores-gestores de ambos os cargos declararam não ter tal formação.

2. Em citações diretas, os colaboradores da pesquisa que responderam aos questionários são identificados por meio do termo "Respondente", seguido pelo número designado a ele pela ordem de respostas recebidas e a sigla do cargo exercido (CC para Coordenações de Curso e CD para Chefias de Departamento).

Por meio dos dados da entrevista com o dirigente da Progepe, juntamente com os obtidos por meio do questionário, constatou-se que a UFJF não oferece capacitação específica para os docentes que assumem estes cargos. Também foi possível detectar que não há um repasse de informações entre os professores-gestores quando da troca de gestão.

Nas questões de livre manifestação do questionário, o tema relacionado ao despreparo para o exercício da função foi citado por muitos respondentes. Algumas considerações como a do respondente 6-CC que diz que “a UFJF não possui procedimentos organizados para orientar os ocupantes de cargos administrativos. Temos que aprender por conta própria” (Respondente 6-CC, 2021); e a do respondente 16-CC: “falta criar processos, treinamento da UFJF. Somos jogados nos cargos sem treinamento e capacitação” (Respondente 16-CC, 2021), demonstram que estes atores institucionais consideram a preparação para o exercício da função administrativa algo necessário e que por não terem acesso a ela, vivenciam na prática do cargo o aprendizado, assim enfrentando dificuldades que poderiam ser evitadas.

No terceiro eixo de análise abordou-se a temática relacionada ao acesso, uso e disseminação da informação e do conhecimento organizacional. Nas questões que apresentaram esta temática, nota-se um alto grau de concordância com afirmativas que demonstram dificuldades no acesso a informações e conhecimentos organizacionais necessários para a gestão dos cargos. Por meio das questões abertas, manifestaram não haver padronização, entre setores, nas respostas repassadas aos gestores, quando buscam alguma informação para o cumprimento das funções do cargo, por esse desconhecimento entre as informações, os procedimentos acabam necessitando de mais esforços, gerando falhas e dúvidas na condução.

Muitos destes gestores relataram que no período da pandemia, quando não podiam acessar diretamente os servidores de outros setores, na busca por informações e conhecimentos organizacionais, enfrentaram ainda mais dificuldades para saber como proceder com algumas tarefas inerentes aos cargos. Por não haver uma base de conhecimento organizacional, buscavam informações por e-mail, telefones, no entanto, sem sucesso.

Sobre as normas institucionais que regem estes cargos, estas não são consideradas claras por aproximadamente 55% das Chefias de Departamento e 48% das Coordenações de Curso. Isso é expressado pelo Respondente 24-CD quando discorre que os encargos das chefias de departamento não possuem diretrizes e prazos claros. Os dois únicos artigos no regimento que regem a chefia são vagos, não tendo especifica-

do quais são atribuições e obrigações da chefia assim não há diretrizes de atividades obrigatórias e prazos. Nem no calendário estão os prazos finais para atividades básicas como lançamento do plano departamental. Só estão claras atividades ligadas às coordenações. (Respondente 24-CD, 2021).

Devido às funções não serem tão claras, isso por vezes leva a uma sobrecarga de trabalho a alguns gestores. Na afirmativa “Já executei tarefas que não fazem parte das atribuições do meu cargo”, grau de concordância entre as Chefias de Departamento foi de 72% e entre as Coordenações, 62%. Destaca-se a fala do Respondente 11-CC que faz as seguintes considerações: o departamento não observa algumas disposições básicas do calendário acadêmico, não cumpre prazos com rigor, o que dificulta o trabalho da coordenação. O problema é da cultura departamental, e não de um chefe específico. Durante minha gestão tive 3 chefes de departamento e os problemas foram os mesmos. Em muitas situações, os coordenadores do curso em que atuo precisam acumular funções que seriam da chefia, sem contar que ambos são docentes muito envolvidos com o ensino, a pesquisa e a extensão. (Respondente 11-CC, 2021).

Foi verificado um expressivo percentual de concordância com a afirmativa “Por não obter conhecimentos específicos sobre como são realizados os procedimentos inerentes ao cargo e com quais setores eles estão interligados dentro da UFJF, já cometi alguns erros que poderiam ser evitados”, o que demonstra um prejuízo à eficiência do serviço prestado.

Por meio de suas respostas, também demonstram que os servidores da UFJF são abertos a compartilhar o conhecimento obtido mediante sua experiência profissional, quando solicitado. Apesar de a Instituição possuir um setor que leva em seu nome o “conhecimento organizacional”, de acordo com o dirigente entrevistado, o nome “Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional” não representa a natureza das atividades desenvolvidas que, segundo ele, “estão voltadas essencialmente à gestão da TI” (Entrevistado 2, 2021).

As entrevistas realizadas confirmam os dados obtidos por meio dos questionários, nos quais as Chefias de Departamento e Coordenações de Curso demonstram, de modo geral, grandes dificuldades acerca da obtenção de informações e conhecimentos organizacionais.

Através do quarto eixo de análise, buscou-se compreender os recursos facilitadores que a Instituição possui para a disseminação de informações e conhecimentos.

Nesta temática, as respostas foram bem diversificadas. A maior parte dos que emitiram alguma opinião, declararam não ter acesso a dispositivos tecnológicos ou ferramentas que possibilitem um melhor cumprimento da função exercida. Nas questões dissertativas, muitos sujeitos citaram a necessidade de vias de comunicação, entre os setores da Instituição, mais rápidas e que sirvam como alternativa ao uso do e-mail.

Em suas manifestações, grande número de gestores se referiu ao Siga e ao SEI como recursos que poderiam ser melhor utilizados pela UFJF para auxiliar na realização das atividades cotidianas. Quanto ao SEI relatam a necessidade de capacitação para um melhor uso do sistema; e quanto ao Siga, este foi bastante criticado quanto à confiabilidade das informações geradas, faltas de funcionalidades e quanto ao processo de matrículas.

Os dados averiguados por meio das entrevistas, assim como os obtidos por meio dos questionários, demonstram não haver, em âmbito institucional, ferramentas e fontes que promovam uma melhor interação entre os professores-gestores e as informações e conhecimentos organizacionais necessários para o exercício de suas funções. Embora melhorias estejam sendo implementadas, seja pela implantação do SEI ou pelas melhorias do Siga, ainda há necessidade de um aprimoramento.

Por fim, o quinto eixo trata das perspectivas sobre os procedimentos e funções desempenhadas pelos professores-gestores. Tanto pelas afirmativas já pré-estabelecidas quanto pelas respostas dissertativas, os respondentes consideram que os cargos de gestão que ocupam possuem muitas demandas e estão ligados a processos burocráticos.

Buscou-se compreender em quais tarefas desempenhadas há mais dificuldade na execução, levando em consideração as particularidades de cada cargo, destacam-se aquelas afirmativas que tiveram 40% ou mais de concordância. Entre as Chefias de Departamento os itens são: “Gestão de pessoal”, “Realização de concursos”, “Gestão estratégica”, “Gestão administrativa”, “Gestão de conflitos” e “Compreensão sobre os fluxos de trabalho inter-relacionados a variados setores da UFJF”.

Já entre as Coordenações de Curso ressaltam-se: “Obtenção imediata de informações e conhecimentos necessários para o cumprimento das demandas do cargo”, “Utilização das funcionalidades do Siga incluídas em seu perfil, necessárias para o exercício de grande parte de suas funções”, “Utilização do SEI”, “Formulação e preenchimento de documentos”, “Compreensão sobre os fluxos de trabalho inter-relacionados a variados setores da UFJF”, “Fiscalização e coordenação das atividades pedagógicas do curso”, “Processo de matrícula”, “Adequações no PPC” e “Atividades voltadas para regulação do

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, buscou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores-gestores no exercício de cargos de Chefia de Departamento e Coordenação de Curso na UFJF, tendo como foco principal da pesquisa a disseminação do conhecimento e informações específicas necessários para o cumprimento das funções destes cargos. A partir disso, analisar as respostas mediante o contexto institucional e, de acordo com o resultado obtido, propor ações que possibilitem melhorias institucionais.

Os achados da pesquisa demonstram a diversidade de cenários institucionais dos muitos professores-gestores em cargos de Chefia de Departamento e Coordenação de Curso, e, apesar disso, as respostas convergem para afirmar a dificuldade em vivenciar as rotinas destes cargos. São funções consideradas, pelos respondentes, pouco atraentes para as quais consideram haver um baixo amparo institucional, somado a um grande comprometimento de tempo e limitação em suas atuações nas demais áreas da docência universitária, sem que haja uma compensação financeira frente a todo o desafio.

As evidências demonstram que o problema é devido aos paradigmas e recursos de gestão adotados pela UFJF e não derivados diretamente da atuação destes gestores. O que torna precária a transformação destes docentes em gestores públicos.

Assim, apesar de não existir um modelo próprio de gestão universitária e dada a grande rotatividade entre os cargos, considera-se de suma importância que a Instituição adote um modelo de gestão que contemple estratégias compatíveis com a realidade da estrutura organizacional da UFJF. Investindo em instrumentos de gestão contemporâneos, colaborativos e democráticos, que possibilitem a coleta, a sistematização e o compartilhamento das informações e conhecimentos organizacionais, que propiciem a integração institucional, proporcionem uma comunicação assertiva entre os pares e que proporcionem a aproximação entre os setores fisicamente distantes. Ademais, ressalta-se a importância de cursos de capacitação e de ações que demonstrem para os docentes a importância destes cargos para a efetividade da atividade-fim da Instituição.

Acredita-se que ações como estas podem resultar numa melhor prestação do serviço público, com qualidade e eficiência com fins de garantir a eficácia institucional.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. **A interação entre o papel de professor-gestor e competências gerenciais:** percepções dos professores de uma Universidade Federal. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2015, Mar del Plata, Argentina. Anais [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136199/102_00142%20t.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. **Competências gerenciais (esperadas versus percebidas) de professores-gestores de Instituições Federais de Ensino Superior:** percepções dos professores de uma Universidade Federal. Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 439-473, set./dez. 2016. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/344>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. **O Professor-gestor em universidades federais:** alguns apontamentos e reflexões. In: COLÓQUIO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 13., 2013, Buenos Aires, Argentina. Anais [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/114717/2013135%20-%20O%20professor-gestor%20em%20universidades.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 set. 2020.
- BARBOSA, M. A. C.; PAIVA, K. C. M.; MENDONÇA, J. R. C. **Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior:** aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. Organizações & Sociedade, Salvador, v. 25, n. 84, p. 100-121, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/15167>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jul. 2020.
- Brasil. **Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.** Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0252.htm. Acesso em: 9 set. 2020.

Brasil. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, DF: Presidência da República, 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em: 2 maio 2020.

Brasil. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 9 set. 2020.

CARROLL, J. B.; GMELCH, W. H. **A factor-analytic investigation of role types and profiles of higher education department chairs**. American Educational Research Association Annual Conference, San Francisco, Califórnia, 1992.

MELO, M. C. O. L.; LOPES, A. L. M., RIBEIRO, J. M. **O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais**. Organizações em contexto, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 17, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/3676>. Acesso em: 2 set. 2020.

MINTZBERG, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MIRANDA, A. R. **A. Um estudo sobre a dinâmica identitária de professoras gerentes de uma universidade pública**. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1860>. Acesso em: 15 set. 2020.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos Ebape.br**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 627-647, jul. 2011. Edição especial. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernos-sebape/article/view/5445/4179>. Acesso em: 16 jun. 2020.

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JÚNIOR, G.; SARTOR, V. V. B. **Categorias de análise de clima organizacional em Universidades Federais**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4., Florianópolis, 2004. Anais [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84206>. Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS, C. C.; PEREIRA, F.; LOPES, A. Experiências da gestão acadêmica da docência universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 989-1008,

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AS CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA O TRABALHO DOS SERVIDORES DA PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS DA UFJF

Maria Lúcia Marcon Benicá de Moraes ^I

Luiz Flávio Neubert ^{II}

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo, baseado na dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (PPGP/CAEd-UFJF) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tem por objetivo analisar os principais êxitos e os desafios vivenciados pelos servidores da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) da UFJF na implementação dos Planos de Ação Educacional (PAE) propostos nas dissertações defendidas no âmbito do mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Além disso, tenta identificar os facilitadores e os entraves encontrados no momento da implementação das propostas, analisar como a PROGEPE/UFJF monitora, acolhe e orienta os servidores visando a essa implementação e entregar uma proposta para o acolhimento dessas pesquisas, a fim de potencializar a viabilidade dessas implementações.

Com uma breve apresentação das políticas de qualificação e desenvolvimento de pessoas dentro do contexto da administração pública federal e dos programas da UFJF, foram trazidos o aporte teórico da pesquisa, de natureza descritiva, a metodologia, que

I. Maria Lúcia Marcon Benicá de Moraes - ORCID 0009-0008-6138-004X

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF), licenciada em História, Letras e Pedagogia; especialista em Psicopedagogia. Técnico-administrativo em Educação - Assistente em Administração na Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFJF.

II. Luiz Flávio Neubert - ORCID 0000-0003-3159-2558

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Docente do Ensino Superior Categoria Associado IV lotado no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) dos Programas de Pós-graduação PPGP/CAEd e PROFSOCIO da UFJF.

parte de um levantamento bibliográfico da teoria acerca do tema, passa pela leitura e análise das dissertações, e entrevistas com os servidores ainda ativos na PROGEPE, autores dessas dissertações. Os principais achados da pesquisa confirmam que os servidores não encontram, atualmente, um canal institucionalizado para receber suas propostas e, por iniciativa própria, buscam suporte institucional para implementá-las. Relacionando os pontos que permitiram a implementação de alguns desses PAE e as possibilidades que as pesquisas ainda têm de serem implementadas, bem como os entraves que foram encontrados nesse percurso até hoje, foi proposto um plano de ação que permite a recepção das pesquisas, através do acolhimento, análise e registro das pesquisas, além da divulgação desses trabalhos tão ricamente delineados para a solução dos problemas reais descritos pelos servidores.

A proposta de intervenção aqui relatada foi apresentada aos dirigentes da PROGEPE, e será promovido um estudo para que a sua implementação, nos moldes delineados, seja realizada no momento oportuno. Além disso, uma mudança inspirada nela já foi promovida nas normas adicionais que a UFJF divulgou para a seleção ao programa de pós-graduação profissional em Administração Pública de 2026.

2. A QUALIFICAÇÃO DE SERVIDORES NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL

No Brasil, a administração pública foi muito marcada pelo clientelismo e por práticas elitistas herdadas do período colonial, quando ainda se encontrava atrelado ao controle e às decisões da Coroa Portuguesa. Apenas em 1930, com Getúlio Vargas, a burocracia clássica weberiana assomou-se ao cenário nacional, equipando o Estado com um aparato burocrático competente e modernizante, que visava o desenvolvimento nacional (Abrucio, 2010 *apud* Teixeira, 2021).

O Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis, aprovado em 1939, manteve-se em vigência até a promulgação da Lei nº 8.112/1990, quando a demanda por políticas públicas mais voltadas ao atendimento do bem-estar da população, começou a demonstrar o desgaste do formato da administração burocrática, considerada limitada para as novas atribuições dos Estados, com funções mais de reguladores do que propriamente de executores dos serviços públicos. O modelo burocrático anterior cedeu espaço para modelos organizacionais mais voltados para esses papéis e inspirados na administração de organizações privadas (Medeiros, 2006). Assim, houve grande adesão à chamada Nova Administração Pública (NAP), caracterizada pelo gerencialismo, isto é, pelo de-

envolvimento de programas com foco na eficiência e na melhoria na qualidade dos serviços prestados à população (Medeiros, 2006, p. 150). Já experimentada nos Estados Unidos e em países da Europa, a administração pública gerencial buscava restaurar a competitividade econômica no mercado internacional e tornar o aparelho de estado mais eficiente.

O marco da administração gerencial no Brasil foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), instituído em 1995 (Medeiros, 2006, p. 151), que tinha como pilares o ajustamento fiscal, reformas econômicas e da previdência social, inovação dos instrumentos da política social, a fim de aumentar a qualidade dos serviços públicos, e a reforma do aparelho de Estado, para aumentar a governança (Costa, 2008). Através dessa reforma, seria promovida uma reorganização administrativa do governo federal com ênfase na organização das informações da Administração Pública e no fortalecimento das carreiras de estado, aperfeiçoando o modelo meritocrático.

A combinação de estruturas burocráticas de Estado com elementos da cultura gerencial baseou-se na introdução de ferramentas de gestão privada, como programas de qualidade, terceirização, planejamento estratégico, entre outras, adaptadas à realidade da administração pública, trazendo mais agilidade e eficiência aos serviços prestados, porém, mantendo princípios da burocracia (Medeiros, 2006, p. 151).

Assim, diante da importância da qualificação dos trabalhadores para a racionalidade burocrática, garantindo o suporte especializado às inovações tecnológicas (Santos, 2015) e às demandas da sociedade, a administração pública – aqui, portanto, incluem-se as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras – devem, além de estabelecer normas para o correto funcionamento de suas atividades para o atendimento aos cidadãos, fornecer condições para que seus servidores estejam em permanente qualificação e capacitação, visando o incremento constante na qualidade dos serviços.

Vasconcelos (2004) defende que todo investimento público deve ter seu retorno aferido, para justificar o emprego dos recursos e manter o alinhamento ao planejamento estratégico da instituição. A administração gerencial acrescentou avanços importantes nesse aspecto, possibilitando que a eficiência nos trabalhos também seja percebida nas prestações de contas, com transparência e publicidade, reforçando o caráter participativo e de controle dos resultados que este modelo prevê.

A qualificação dos servidores técnico-administrativos em educação (TAEs), no caso das IFES, segue exatamente esse propósito: a prestação de serviços educacionais, no ensi-

do Incentivo à Qualificação (IQ), quando ele completa níveis de escolaridade formal superiores ao exigido para o exercício de seu cargo. Esse IQ, que repercute nos vencimentos, representa uma importante medida para estimular a qualificação dos servidores, trazendo benefícios para a instituição, em relação ao aprimoramento do desempenho dos serviços prestados.

Destaca-se que a alínea x, do §1º, do art. 3º do PNDP, determina que uma de suas finalidades é “monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos” (Brasil, 2019). Porém, até agora, a UFJF não estabeleceu formas eficientes de monitorar e disponibilizar canais para o recebimento das propostas de inovação dos processos de trabalho, prejudicando as iniciativas de desenvolvimento e qualificação de pessoas e de inovação do setor público, ainda que tenha desenvolvido normativas a esse respeito. A instituição, assim, ainda não consegue estimar os resultados e nem, tampouco, elaborar um panorama sobre os problemas apontados pelos servidores nessas pesquisas.

3. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

As políticas de gestão de pessoal precisam ser contínuas, transparentes e ter critérios de funcionamento bem delineados, desde o início de cada processo até seu final, o que se atrela de forma bastante íntima com os objetivos desta pesquisa e as IFES precisam ancorar suas ações em planos e projetos detalhados, que permitam acompanhar, avaliar e reorganizar os fluxos, facilitando a tomada de decisões, a fim de obter melhores resultados e sua legitimidade frente à população (Ventura; Pereira, 2010). O planejamento estratégico é uma forma que tem se mostrado eficiente, diante das necessidades e exigências da administração das instituições de ensino.

Através do planejamento, a administração pública busca minimizar incertezas e riscos, prevendo possíveis percalços e intercorrências que diminuam a efetividade ou continuidade de ações (Ventura; Pereira, 2010). Além disso, traz previsibilidade à forma e recursos necessários para realizar aquilo a que se propõe e orienta todo o processo decisório, fornecendo celeridade às suas ações e programas.

Nas instituições públicas, observa-se que, nas últimas décadas, o planejamento estratégico assumiu fundamental importância para o desempenho cada vez mais eficiente e dinâmico da administração. No caso das IFES:

Toda instituição federal de ensino superior pública (IFES), mantida por impostos federais e instrumento de investimento da cidadania brasileira, necessita considerar a responsabilidade sobre como gerar cursos de excelência, pesquisas referenciais, integração com o mundo à sua volta e a produção de inovação científica e tecnológica em todas as áreas. Ao lado dos recursos financeiros necessários para tal (e reafirme-se aqui a necessidade do compromisso da União Federal com tal), **é mister estruturar um planejamento estratégico para a atuação cuidadosa e orientada** com relação a macro objetivos e a preparação do terreno institucional para sua realização (UFJF, 2022, p. 20, grifo nosso).

Esse planejamento, determinado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas IFES, deve ser formulado conforme as regulamentações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e é uma forma de acompanhamento das ações estratégicas traçadas e de avaliação e controle dessas metas, constituindo-se num instrumento de gestão pública (Brasil, 2017).

A cada cinco anos, cada IFES deve reelaborar seu PDI, cujo processo de construção passa por uma ampla divulgação e é aberto à contribuição de toda a comunidade universitária, que pode participar dos grupos de trabalho definidos pela metodologia empregada na instituição. Na UFJF, atualmente, está em vigência o PDI referente ao quinquênio 2022-2027, e nele é definido que é preciso: observar a dimensão “estratégica”, aquela que estabelece a direção para a organização em termos de macropolíticas, construindo objetivos e metas orientadoras para a instituição como um todo, não podendo ser confundida com planos táticos e operacionais (UFJF, 2022, p. 21).

Esse planejamento participativo perpassa os aspectos relacionados a ensino, pesquisa e extensão, mas também pela gestão universitária, pelo planejamento de pessoal técnico-administrativo e docente, pelas licitações, investimentos em infraestrutura e tecnologia, pela governança e avaliações do funcionamento da instituição (UFJF, 2022).

Especificamente sobre a gestão de pessoas na UFJF, o PDI traz, como orientação global, a “promoção de uma política transparente e impessoal, buscando incrementar as condições de trabalho e promoção de atividades de capacitação dos servidores” (UFJF, 2022, p. 66). A qualificação dos servidores da UFJF vai ao encontro das normativas que preconizam o planejamento estratégico como forma de gerir recursos e dar retorno sobre os investimentos realizados.

Como parte da gestão estratégica da UFJF, a Portaria/SEI nº 1.906, de 19 de novembro de 2019, instituiu uma comissão para definição das ações de desenvolvimento previstas no Decreto nº 9.991, de 28/08/2019, que instaurou o PNDP, e no Plano de Desenvolvimento de Pessoas, o PDP, da universidade, o planejamento anual das necessidades de desenvolvimento dos servidores da UFJF. Registradas no Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal, no Portal SIPEC, as demandas de capacitação e desenvolvimento, incluindo a qualificação, são consideradas uma previsão, que devem ser cadastradas para que as respectivas ações, planejadas para atendê-las no ano subsequente, possam ser efetuadas (PROGEPE, 2024).

Entretanto, como se trata de previsão, não há garantias de que serão, de fato, efetivas e não podem, desta forma, indicar seguramente o atendimento dessas demandas. Além disso, não trazem manifestações sobre monitoramento posterior.

4. MONITORAMENTO DE POLÍTICAS DE QUALIFICAÇÃO

Mary Sande Pinheiro, servidora e pesquisadora da Universidade de Brasília (UNB), defendeu, em 2020, sua dissertação do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB, na qual apresenta uma proposta para o desenvolvimento de um sistema para monitoramento da formação continuada dos TAEs da instituição. Por meio de uma análise qualitativa dos dados, utilizando categorias que ela estabeleceu como critérios importantes para a análise (quantitativos de ingressantes/matriculados nos programas de pós-graduação stricto sensu; formação continuada de servidores TAEs e monitoramento de capacitação), e tendo como referências os estudos de Milton Friedmann, Gileno F. Marcelino e Janet Shapiro, entre outros autores, Pinheiro aponta que os servidores “não são monitorados pelos setores responsáveis de Gestão de Pessoas ou mesmo acompanhados durante ou depois de realizado curso strictu sensu” (Pinheiro, 2020), tal qual na UFJF. De acordo com relatos que a autora obteve da própria Diretoria de Gestão de Pessoas da UnB, não era feito nenhum tipo de monitoramento, tampouco existia sistema de controle de dados sobre as capacitações e qualificações dos servidores.

5. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui orientação qualitativa e natureza exploratória, foram realizadas pesquisas bibliográficas, a partir da análise e interpretação de Legislações, Resoluções, Portarias, páginas eletrônicas e das dissertações dos servidores da PROGEPE egressos do PPGP/CAEd/UFJF. Foram promovidas análises das dissertações dos servidores da PROGEPE egressos do PPGP/CAEd/UFJF, com foco nos PAE, para a descrição de seus objetivos e propostas de intervenção, de forma a compará-las com o que foi de fato realizado no setor no momento de implementação do PAE, caso tenha ocorrido.

No organograma da Progepe, existe um Núcleo de Qualificação e Desenvolvimento de Pessoas (NUDEP), que se encarrega dos procedimentos relacionados aos programas de qualificação: articula e oferece cursos de capacitação e treinamento; faz a operacionalização do Programa de Apoio à Qualificação (Proquali), programa de apoio à qualificação dos servidores do quadro efetivo, que disponibiliza bolsas de incentivo por meio de editais; e controla o Programa de Reserva de Vagas Gratuitas para servidores em diversos cursos oferecidos na UFJF, no qual se destaca o PPGP/CAEd/UFJF.

Considerando a sua natureza de mestrado profissional, o PPGP/CAEd/UFJF permite a realização de pesquisas sobre o trabalho dos servidores da UFJF. Como requisito parcial para obtenção do grau de mestre, o aluno deve redigir um “Plano de Ação Educacional, elaborado conforme as orientações gerais do Colegiado do Programa, a ser apresentado perante uma banca examinadora” (CAEd, 2019, p. 6), que versa sobre atividade profissional relacionada ao seu ambiente de trabalho.

Em levantamento preliminar realizado a partir de dados informados através de e-mails pelo Núcleo de Apoio de Gestão de Carreiras (NUGEC) e pelo NUDEP, em cruzamento com informações obtidas do repositório de dissertações do PPGP/CAEd/UFJF (CAEd, 2023), foram identificados 125 servidores da UFJF egressos do programa, entre os anos de 2012 (quando foram apresentadas as primeiras dissertações da turma ingressante em 2010) e 2022. A Tabela 1 apresenta o quantitativo dessas participações, considerando o ano de ingresso no programa:

Tabela 1. Participação dos servidores da UFJF no PPGP/CAEd/UFJF

Ano	Alunos ingressantes	Quantidade de servidores da UFJF	Representação (%)
2010	105	07	6,67
2011	115	09	7,82
2012	117	05	4,27
2013	110	05	4,54
2014	109	08	7,33
2015	128	19	14,8
2016	106	21	19,8
2017	127	25	19,6
2018	132	12	9,00
2019	70	14	20,00
Total	1.119	125	11,17

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do NUGEC e do portal CAEd (2025)

Essa tabela mostra maior participação de servidores da PROGEPE (16%) no PPGP/CAEd/UFJF, reforçando que a implementação dos PAE pode beneficiar bastante a Progepe, considerando o envolvimento dos servidores na busca por soluções para os casos de gestão que são apontados.

A operacionalização da coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Dos 20 servidores egressos lotados na PROGEPE, foram selecionados para as entrevistas apenas os que permaneciam em atividade na Pró-reitoria, a fim de identificar os que obtiveram ou não algum nível de utilização das propostas desenvolvidas em seus PAEs. Os servidores foram contatados diretamente em seu setor de trabalho para convidá-los para participação na pesquisa. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores escolhidos da PROGEPE, devido ao envolvimento com os processos de qualificação.

A análise possibilitada pela investigação foi a base para a proposta de ação educacional, que apresenta uma forma de acolhimento e implementação eficiente das pesquisas dos servidores egressos do PPGP/CAEd/UFJF.

Os nove servidores que foram entrevistados discorreram sobre a forma como suas dissertações foram acolhidas e como foi realizada a implementação dos PAE, caso tivesse ocorrido. Destaca-se que houve boa receptividade dos servidores à presente pesquisa, que mostraram, em geral, apoio à proposta, principalmente aqueles que não conseguiram, ainda, implementar seus próprios PAE.

Além dos servidores, também foram ouvidos gestores da PROGEPE em relação à forma como se dá o acolhimento das propostas dos servidores, que também manifestaram interesse na presente pesquisa e na possibilidade de indicarem possíveis caminhos que contribuam para o melhor aproveitamento dos PAE.

Quando questionados sobre o interesse pelo mestrado profissional, mesmo alguns servidores tendo reconhecido que, inicialmente, sentiram-se motivados pelo aumento dos salários por meio do IQ, merece destaque, em suas falas, algum nível de frustração com a falta de uma normatização para a entrega dos PAE. Alguns disseram que se sentiram desorientados ao concluírem suas dissertações, pois existem procedimentos específicos para entrega dos documentos de comprovação da conclusão do mestrado para os relatórios da bolsa Proquali e para solicitar o IQ, porém, não há nenhuma instrução sobre o que fazer com o PAE finalizado. É importante lembrar, como traz Medeiros (2006), que a adoção de ferramentas de gestão privada, adaptadas à realidade da administração pública, inclui a responsabilização sobre o uso dos recursos públicos, que deve ser racional e transparente, e se justificar pelo acréscimo de agilidade e eficiência aos serviços oferecidos.

Há servidores que descrevem como, há anos, vêm tentando implementar as propostas de seu PAE, sem sucesso. Mesmo com o apoio e a cooperação de gestores, diversos contratempos impediram que isso fosse tratado como prioridade, restando, ainda, a promessa pessoal de algumas chefias, de continuar se empenhando. Outros citam que demandas de trabalho acabam tornando-se prioritárias para as equipes, que, muitas vezes reduzidas, ficam sem condições de dar a devida atenção aos casos de gestão.

As falas evidenciam, em geral, a importância de se planejar estrategicamente, canalizando o recebimento dos PAE no âmbito da PROGEPE, como é a proposta desta pesquisa, estabelecendo um procedimento formalizado, impessoal e acessível para que os mestrandos consigam apresentar suas propostas de intervenção nos locais de trabalho de maneira mais eficaz, com possibilidade de produzir os efeitos positivos que eles esperam em seus ambientes de trabalho.

Há casos em que os próprios servidores não vislumbram mais possibilidades de enviar esforços para a implementação, pois exigiriam pesquisas completamente novas, considerando-se mudanças nas legislações, estruturas e o contexto da própria UFJF. No caso de propostas que envolviam outras unidades organizacionais da Universidade e o uso de recursos financeiros, a implementação ficou praticamente inviabilizada.

6. SUGESTÕES DOS ENTREVISTADOS PARA INCENTIVAR A IMPLEMENTAÇÃO DOS PAE

Na série Diálogos e Proposições, coletânea organizada por professores e outros profissionais ligados ao CAEd, as autoras relatam os desdobramentos dos PAEs de egressos do PPGP/CAEd/UFJF na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, e explicam:

A implementação das propostas é o retorno dado pelo mestrando ao contexto em que a pesquisa foi realizada, constituindo uma possibilidade de solução para os problemas empíricos trabalhados. Há planos de ação, porém, que não foram implementados, por diversos motivos, como, por exemplo, a mudança de setor dos seus idealizadores, a falta de recursos ou a priorização de outros projetos nos setores envolvidos. **Porém, muitos desses relataram que objetivam divulgar suas pesquisas para que demais profissionais possam se valer delas para que, assim como os alunos do programa, possam desenvolver pensamento crítico e reflexivo e ações investigativas de suas práticas** (Quiossa; Rivelli; Luna, 2016, grifo nosso).

Nesse sentido, uma sugestão que se repetiu em algumas entrevistas realizadas para o presente trabalho, tanto de servidores egressos quanto de gestores, foi a de criar uma forma de publicização das pesquisas, dentro da própria UFJF, ainda que isso não formalize as discussões na direção da implementação.

Alguns lembraram que houve duas edições, em 2017 e 2018, de uma Mostra de Teses e Dissertações dos Servidores da UFJF, aberta tanto para docentes quanto para TAEs, nas quais eles puderam apresentar suas pesquisas na forma de banners, uma maneira de dar-lhes visibilidade. Essa iniciativa fazia parte de um projeto da PROGEPE intitulado “Servidor, vamos tornar público seu talento”, nas comemorações de 28 de outubro, Dia do Servidor Público (UFJF, 2018).

Outra sugestão dada nas entrevistas foram os “bancos de demandas”: a partir de um levantamento nos setores da PROGEPE, seriam “listadas” as necessidades de melhoria, revisão ou inovação de processos de trabalho, que poderiam ser consultadas por servidores interessados em desenvolver os estudos relacionados a elas. Tais “bancos de demandas” poderiam ser utilizados até mesmo por discentes do PPGP/CAEd/UFJF, na intenção de facilitar o engajamento e a posterior implementação de seus eventuais PAEs, visto que já seriam problemas previamente identificados e que estariam, talvez, aguardando soluções. Esse tipo de ação poderia ser útil para futuros ingressantes do PPGP/CAEd/UFJF, já fornecendo indicações sobre lacunas nas atividades da PROGE-

PE. Evidentemente, também, seria preciso ter cuidado para que não se tornasse uma imposição aos servidores mestrandos, que poderiam se sentir compelidos a realizar pesquisas com as quais não se identificariam.

7. RESULTADOS

A necessidade de compartilhar pesquisas e resultados mostra-se fundamental para a ampliação do conhecimento, o desenvolvimento intelectual e, também, das práticas de trabalho. A difusão do conhecimento é uma parte importante da produção científica, especialmente no setor público, como demonstra Andrade (2009):

Para aqueles que produzem ou contribuem para a produção desse conhecimento, é fundamental que ele seja difundido e compartilhado para alcançar impacto e reconhecimento socializados. Para Machado (2005), a Universidade tem compromisso com a divulgação do que tem sido produzido na instituição, **seja para demonstrar a competência de seus quadros ou até para justificar o emprego de recursos públicos em pesquisas**. Mas principalmente porque o pesquisador precisa ter acesso ao conhecimento científico produzido na sua e em outras áreas, cujos produtos (resultados) e processos (metodologias) são insumos básicos em um processo de trabalho científico e intelectual. **Assim, o compartilhamento do conhecimento tem sido base da inovação e da produção de novos conhecimentos**. Mais que uma alternativa, é uma necessidade, sendo estrutural e na ciência (Andrade, 2009, p. 297, grifo nosso).

Nesse sentido, o PAE proposto nesta pesquisa, sinteticamente, traz os seguintes passos:

1. Criação de um Grupo de Trabalho (GT) ou designação de um setor responsável pelo acolhimento das dissertações dos servidores – NUDEP, como finalização do Programa de Reserva de Vagas Gratuitas para cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, ou o NUPLA, como núcleo de inovação;
2. Elaboração do plano de monitoramento das pesquisas;
3. Elaboração do plano de acolhimento das pesquisas;
4. Discussão da viabilidade das propostas: custos, pessoal, legislações pertinentes, delimitação de espaços de intervenção;
5. Consulta aos setores envolvidos: contexto atual, chefia, equipes, condições de atendimento e disponibilidade do setor (tempo, pessoal, infraestrutura);

6. Elaboração de parecer circunstanciado: indicação de possibilidades de implementação, integral, parcial ou contraindicação – pelo menos no momento;
7. Catalogação;
8. Divulgação em evento científico através de convite aos autores;
9. Publicação das pesquisas dos servidores, na forma de artigos, em periódico específico para este fim, ou em coletânea de artigos da área de administração, pela Editora da UFJF.

Como foi constatado que a UFJF ainda não realizou um planejamento adequado para a finalização do Programa de Reserva de Vagas, esta pesquisa buscou traçar, estrategicamente, caminhos possíveis para uma institucionalização do recebimento e análise dos PAE dos servidores da PROGEPE. O recorte limitado à Pró-reitoria onde a autora exerce suas atividades favorece o desenvolvimento da pesquisa e do plano de ação, bem como a sua aplicação, mas pode inspirar adaptações para outras unidades e/ou programas de pós-graduação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa a familiaridade com o tema e a proximidade com os autores dos PAE, que foram bastante receptivos, foi muito importante. A proposta das ações que compõem o PAE foi construída visando uma maneira de institucionalizar práticas que favoreçam a todos os pesquisadores da PROGEPE.

As conclusões, derivadas do levantamento de dados teóricos em articulação com o que foi encontrado nas entrevistas, ratificaram as percepções delineadas ao longo dos estudos, de que não há uma finalização adequada voltada para a qualificação dos servidores no plano de desenvolvimento de pessoas da UFJF. Considerando-se que essa qualificação tem se constituído, ao longo dos últimos anos, como um tema importante para a instituição, visto que existem diversas formas de incentivo em convergência com o PCCTAE (Brasil, 2005), as lacunas remanescentes no que se refere a uma devolutiva sobre os investimentos indicam a necessidade de dar mais atenção a esse ponto.

Ao propor a disponibilização de canais de acolhimento e divulgação dos PAE dos servidores, visando, sobretudo, à sua implementação, esta pesquisa procura auxiliar a UFJF a elaborar uma complementação dos planos de qualificação. O Programa de Reserva de Vagas, bem como o Proquali, podem ser aprimorados, e os servidores, mais valorizados, tanto com a implementação quanto com a publicação de seus trabalhos.

8. CONCLUSÃO

A proposta de intervenção aqui apresentada contempla, inicialmente, a designação de um Grupo de Trabalho, ou de setor da PROGEPE, que terá a incumbência de receber as dissertações dos mestrandos após a defesa. Considerando que já existe no organograma da PROGEPE um setor de inovação, o Núcleo de Planejamento, Inovação e Assistência, o NUPLA, a sugestão é que este seja o local indicado para receber tal atribuição, em cooperação com o NUDEP, enquanto responsável pelos programas de qualificação.

Definido o local de destino e acolhimento das dissertações contendo os PAE, deve-se elaborar um planejamento sobre como serão as ações de recebimento, protocolos, formas de envio, categorização e classificação, bem como os passos seguintes para a análise das propostas, aferindo sua viabilidade antes da efetivação. Outrossim, é importante verificar com as respectivas equipes envolvidas nas atividades propostas nos PAE se a conjuntura atual do setor e das demandas de trabalho suportam tais intervenções. Esse passo envolve discussões com os gestores, além do próprio pesquisador, que deverá fornecer subsídios adicionais à equipe, caso necessário. Deve-se avaliar a possibilidade de que as propostas elaboradas nos PAEs não sejam completamente utilizadas, ou possam ser adaptadas, em coerência com os momentos posteriores à pesquisa.

Complementarmente, criar uma forma de publicização das pesquisas, dentro da própria UFJF, pode ser interessante por diversos motivos: inspiração para outros servidores buscarem qualificação, despertando o interesse pela pesquisa; como estímulo à participação em evento de divulgação científica; como apresentação das pesquisas a servidores de outras unidades organizacionais, que passam a conhecer melhor as atividades da PROGEPE; como momentos de trocas de conhecimentos e experiências que, eventualmente, podem trazer mais elementos para a inovação dos serviços prestados pela UFJF para seus usuários.

Esta proposta foi apresentada recentemente para os dirigentes da Progepe, que o receberam com interesse, ficando definido que serão realizados estudos para a implementação da proposta em breve, tendo o Núcleo de Qualificação e Desenvolvimento de Pessoas (NUDEP) como ponto de partida para a recepção e análise dos trabalhos, por conta do Programa de Reserva de Vagas para Servidores, do Proquali e do Treinamento Regularmente Instituído (TRI), por meio do qual os servidores podem se afastar das atividades laborais para realização de ações de qualificação. As normas adicionais para os servidores da UFJF referentes ao edital de 2025 do PPGP/CAEd/UFJF ainda não contemplam a exigência de entrega das dissertações, mas espera-se que nas próximas

Estadual de Educação do Rio de Janeiro. 1. ed. Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADE-PE/JF, 2016. 520 p. Disponível em: <https://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2016/08/BOOK-DI%C3%81LOGOS-E-PROPOSI%C3%87%C3%95ES-V-01-WEB.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.

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

TEIXEIRA, Luiza Reis. **Administração pública brasileira**. Material didático utilizado no Bacharelado em Gestão Pública – UAB – PNAP. Brasília: PNAP; Recife: UPE/NEAD, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/643237/2/Administra%C3%A7%C3%A3o%20P%C3%BAblica%20Brasileira.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Anexo da Resolução nº 24/2006**. Plano de desenvolvimento dos integrantes da carreira dos cargos técnico-administrativos em educação da UFJF. 2006. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2018/09/PCCTAE-ANEXO-A-RES.-24-2006-DO-CONSU.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Apresentação**. Juiz de Fora: UFJF, 2022c. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/PROGEPE/transparenciaeprestacaode-contas/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Chamada de trabalhos em comemoração ao mês do servidor** – Projeto “Servidor, vamos tornar público seu talento”. Pró-reitoria de Gestão de Pessoas. 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/progepe/wp-content/uploads/sites/28/2018/10/chamada-de-trabalhos-mes-servidor-2018.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. PROGEPE. **NUGEC**. Juiz de Fora: UFJF, 2023b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/PROGEPE/inicial/proadj/nugec/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. PROGEPE. **NUDEP**. Juiz de Fora: UFJF 2023c. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/PROGEPE/inicial/proadj/nudep/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2027**. Juiz de Fora: UFJF, 2022b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/>

<pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. PROGEPE. **Plano de Desenvolvimento de Pessoal (PDP)**. Juiz de Fora: UFJF, 2023e. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/PROGEPE/inicial/proadj/nudep/plano-de-desenvolvimento-de-pessoas-pdp/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Portaria PROGEPE/UFJF nº 320, de 11 de novembro de 2025**. Juiz de Fora: UFJF, 2025. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/progepe/wp-content/uploads/sites/28/2025/11/Documento-sem-t%C3%A-Dtulo-2.pdf>. Acesso em: 20 nov.2025.

VASCONCELOS, Flávio Carvalho de. Racionalidade, autoridade e burocracia: as bases da definição de um tipo organizacional pós-burocrático. **Revista de Administração Pública**, v. 38, n. 2, mar./abr. 2004, p. 199-220. Disponível em: [https://ebape.fgv.br/sites/default/files/Vasconcelos_2004_Racionalidade-autoridade-e-bu_12223%20\(1\).pdf](https://ebape.fgv.br/sites/default/files/Vasconcelos_2004_Racionalidade-autoridade-e-bu_12223%20(1).pdf). Acesso em: 25 jul. 2023.

VENTURA, Andréa Búrigo, PEREIRA, Antonio Augusto Alves. **Planejamento estratégico em instituições públicas de ensino**: estudo de caso aplicado ao Centro de Ciências Agrárias da UFSC. Florianópolis, SC. 2010. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFSC_1da61ffc2f31642a08c5f4f07db3ee8a. Acesso em: 1 jul. 2024.

Foi investigada a execução da avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos em educação da equipe de trabalho “Secretarias ICV”, do Instituto de Ciências da Vida (ICV), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) *campus* avançado Governador Valadares. O objetivo é analisar de que forma é possível adequar a participação desta equipe de trabalho junto ao Programa de Avaliação de Desempenho (Proades), almejando cumprir seus objetivos. Ao final, apresenta um plano de ação que busca contribuir para a adequação do trabalho da equipe.

A delimitação da pesquisa considerou a percepção da existência de dificuldades na execução da avaliação por essa equipe, da qual a primeira autora pertence. As evidências do estudo de caso foram colhidas nos relatórios e formulários do Proades dos ciclos dos anos 2017, 2018 e 2019. A metodologia de pesquisa utilizada envolve pesquisa bibliográfica, documental e entrevista de servidores componentes da equipe de trabalho “Secretarias ICV”, chefia imediata e representante da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe) da UFJF.

O Proades dos TAEs foi instituído na UFJF em 2007 e trata-se de um processo contínuo de avaliação dos técnicos, realizado em ciclos correspondentes ao ano vigente e é considerado para progressão por mérito na carreira do servidor. O objetivo geral do programa é a avaliação de desempenho do servidor, com destaque ao aprimoramento deste e da Unidade de lotação, além de contribuir para o desenvolvimento da Instituição e melhoria da qualidade do serviço. (UFJF, 2007).

Um ciclo de avaliação é dividido em três fases, a saber: fase de pactuação de metas, fase de acompanhamento e fase de avaliação do desempenho. Na primeira se estabelece o Plano de Metas, individuais e coletivas, de cada equipe de trabalho; na segunda ocorre o acompanhamento do desenvolvimento das atividades, com verificação dos resultados parciais e, na terceira fase, a avaliação termina com o compilamento das metas que foram alcançadas e avaliação dos servidores.

No Relatório Final do Desempenho Individual, o servidor será considerado “Habilitado” ou “Não Habilitado” para a progressão por mérito. É considerado “Habilitado” o servidor que atingiu 70% ou mais do cumprimento das metas pactuadas e é considerado “Não Habilitado” o servidor que atingiu 69% ou menos do cumprimento das metas pactuadas (UFJF, 2007).

Na análise da execução do Proades na equipe de trabalho “Secretarias ICV”, nota-se um descompasso em relação às normativas do programa, conforme demonstrado nos relatórios analisados. É possível vislumbrar situações consideradas pelos servidores como

fatores que dificultam a execução do ciclo, como exemplo, desconhecimento sobre o programa, das regras e conceitos, dificuldades durante o processo reflexivo das metas, dificuldade em reunir as equipes de trabalho para o planejamento, dificuldade na utilização da ferramenta 5W2H, necessidade de capacitação, dentre outros.

A maior parte dos servidores não têm treinamento para o Programa de Avaliação, como se verifica nos dados registrados nos relatórios avaliados (UFJF, 2017/2019). Também é possível verificar a ausência de *feedback* aos técnicos, resultando em pactuação de metas que não refletem melhoria ou inovação.

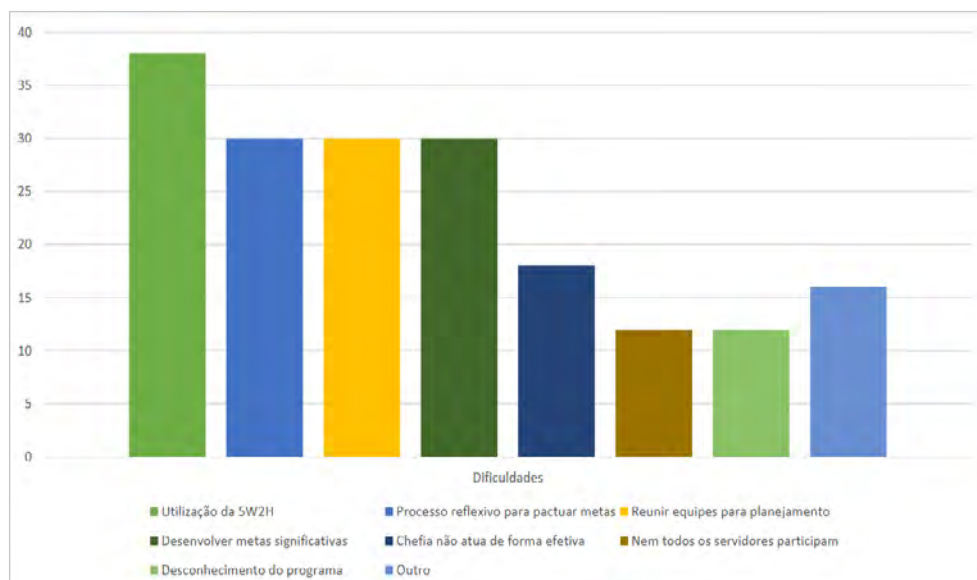
Há metas repetidas de um ciclo para outro, sem mudanças relativas a melhorias ou inovação, o que pode indicar dificuldades no momento de reflexão em conjunto pelos técnicos, bem como da compreensão do propósito do Proades e necessidade de capacitação, conforme exemplificado no Gráfico 1.

Ademais, também é possível verificar que as metas não dialogam com os objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de não observarem as orientações de execução emanadas pela equipe do Proades sobre os verbos que expressam resultados: “tais como alcançar, ampliar, aumentar, reduzir, garantir, eliminar, atingir, entre outros” (UFJF, [2020], sl. 13).

Na análise do relatório do Proades do ciclo de 2017 (UFJF, 2017/2019), há metas pactuadas sem indicação de como serão realizadas, quais servidores envolvidos e prazos a serem observados. Há conflitos entre algumas metas individuais, como, por exemplo, as que contemplam a elaboração de um documento padrão a ser observado por todas as secretarias do Instituto. Esta meta foi especificada de modo individual por vários servidores e, ao final do ciclo, o resultado era a existência de variados documentos padrão diferentes, relativos ao mesmo trabalho, aplicável a todas as secretarias. Também é possível pontuar a pactuação de metas de objetivos vagos, como as que se referem à melhoria ou adequação de atendimento às necessidades dos usuários, sem especificação do modo de execução.

Em relação ao relatório do ciclo de 2018 (UFJF, 2017/2019), é possível verificar a repetição de metas pactuadas do ano de 2017, sem indicação de mudanças ou melhorias. Nesse ciclo, o programa implantou o uso da ferramenta 5W2H, com indicação, para cada meta dos direcionamentos – O quê? Por quê? Quem? Quanto? Como? Quando? Onde?. Todavia, as metas foram pactuadas sem contemplar este modelo, o que corresponde às dificuldades dos servidores no uso da ferramenta 5W2H, além de enfatizar a ausência de capacitação.

Gráfico 1. Dificuldades elencadas pelos servidores durante a execução do 10º ciclo do Proades



Fonte: Dissertação de mestrado (CARVALHO, 2021).

No último relatório analisado, do ciclo de 2019 (UFJF, 2017/2019), as constatações anteriores se mantiveram, com repetição de metas, ausência de melhorias ou inovações, dificuldades no uso da ferramenta 5W2H, além de metas relacionadas aos afazeres corriqueiros dos técnicos nos setores de lotação de trabalho.

2. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Na Lei nº 11.091/2005, que estruturou o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das IFEs vinculadas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2005), é estabelecido no art. 3º a “avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários” (BRASIL, 2005, p. 1).

Por força desta lei as Instituições Federais de Ensino devem elaborar um Plano de Desenvolvimento Institucional e que contemple o Plano de Desenvolvimento dos Inte-

grantes do Plano de Carreira. Esse, por sua vez, deverá conter um Programa de Avaliação de Desempenho dos servidores (BRASIL, 2005).

Segundo BRASIL (2006) o Programa de Avaliação de Desempenho tem como meta buscar o desenvolvimento institucional, além de servir de base para as políticas relacionadas à gestão de pessoas e melhoria da qualidade dos serviços. Almeja-se que a avaliação de desempenho forneça informações para o planejamento estratégico, seja base para melhoria dos processos de trabalho, possibilite a avaliação do desempenho do técnico a nível individual e coletivo, embase a progressão por mérito, e, por fim, apresente subsídios para elaboração dos Programas de Capacitação e Aperfeiçoamento e também de atendimento às necessidades institucionais e políticas de saúde ocupacional.

Na UFJF, em 2007, o Conselho Superior da UFJF instituiu o Proades dos Técnico-Administrativos em Educação, via Resolução nº 08 (UFJF, 2007). O programa é um instrumento de gestão cujo objetivo é promover e avaliar o desenvolvimento laboral dos técnicos, além de proporcionar melhoria contínua da qualidade dos serviços através do planejamento participativo das equipes de trabalho das Unidades de Avaliação, viabilizando o alcance dos objetivos institucionais e das expectativas dos usuários (UFJF, 2007).

O Proades tem como objetivo geral analisar o desempenho do servidor no trabalho, pontuando potencialidades e possibilidades de aprimoramento. Ademais, busca otimizar o desempenho do técnico e do setor de trabalho, proporcionando desenvolvimento da Instituição e melhoria da qualidade da prestação de serviço (UFJF, 2007). De modo específico, o programa possibilita reflexão do servidor em relação ao próprio trabalho, do ambiente laboral e como cidadão, por meio de mudanças que o insira no planejamento participativo do trabalho (UFJF, 2007).

O programa é gerido pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe), via Núcleo de Apoio e Gestão de Carreiras (Nugec), setor esse responsável pela gestão de assuntos relacionados à carreira do servidor, como ambiente organizacional, progressões e operacionalização do Proades (UFJF, [2021]).

A estrutura do programa é configurada pela existência da Coordenação Geral de Avaliação formada por membros da Progepe da UFJF: Pró-Reitor e Pró-Reitor Adjunto, pelos coordenadores da avaliação de desempenho e de Capacitação e Aperfeiçoamento da Progepe, pelos representantes do Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino no Município de Juiz de Fora (Sintufejuf), da Associação de Professores de Ensino Superior de Juiz de Fora (Apes-JF);

Finalizada a primeira etapa, passa-se para a fase de acompanhamento, onde ocorre o andamento das atividades e a verificação do cumprimento das metas, através de reuniões periódicas entre a Coordenação Setorial e as equipes de trabalho, e registro de resultados parciais.

Na última fase, a saber, avaliação do desempenho, há a finalização da avaliação com o levantamento dos resultados alcançados. Os técnicos também são analisados enquanto componentes da equipe de trabalho e não de modo individual, e são classificados como “habilitado” ou “não habilitado” no ciclo.

1.1. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DENTRO DA EQUIPE DE TRABALHO “SECRETARIAS ICV”

Na equipe de trabalho “Secretarias ICV”, verificam-se dificuldades na execução do Proades, a começar pelo planejamento dos trabalhos. Iniciado o ciclo, os próprios técnicos se organizam e discutem os pontos de interesse da equipe, sem que haja diálogo entre a Coordenação Setorial e os demais componentes da Unidade de Avaliação. As “Metas da Unidade” e as “Aspirações” definidas pela Coordenação Setorial não são explicadas, justificadas ou debatidas com os membros do Instituto. Portanto, os técnicos não são instruídos sobre as metas que a Unidade almeja alcançar (UFJF, 2017/2019).

Não ocorre o levantamento de recursos materiais, tecnológicos, financeiros ou condições para realização dos trabalhos, conforme orientação do Manual do Plano de Metas do Proades (UF JF, 2017a). Tampouco ocorre o levantamento das habilidades dos servidores componentes da Unidade de Avaliação, também previsto nesse manual.

Na prática as chefias não são atuantes e não há envolvimento na avaliação do desempenho. De acordo como manual do Proades, esses atores devem colaborar com os técnicos na tomada de decisões, orientando os trabalhos, administrando possíveis conflitos existentes, liderando a equipe na troca de informações e planejamento, dentre outros pontos.

Na equipe “Secretarias ICV” há dificuldades na mobilização dos componentes em prol do cumprimento da fase de pactuação das metas. Não há uma reunião com todos os colaboradores com vistas a debater sobre o trabalho ou as metas a serem traçadas. Tal situação foi apontada como fator dificultador da execução da avaliação pelos servidores nos relatórios dos ciclos analisados (UFJF, 2017/2019). O resultado é um processo de pactuação de metas sem participação conjunta e reflexiva dos participantes.

Na prática, a conclusão da primeira fase do programa dá-se com alguns poucos servidores elaborando as metas coletivas, sem reflexão conjunta, sem debate com demais colegas da equipe, sem participação por parte da chefia, sem análise do Plano de Desenvolvimento Institucional, sem considerações dos usuários externos. É possível verificar metas pactuadas que especificam a reprodução dos afazeres corriqueiros do setor de trabalho, bem como, repetição de metas entre os ciclos de avaliação, sem especificação de modificações.

Já as metas individuais são elaboradas com base nas metas coletivas. De modo geral, os técnicos definem como metas ações semelhantes, já pactuadas em ciclo anterior, que representam, em sua maioria, as atividades diárias que executam nas secretarias, sem indicações de melhorias ou inovações, ou, ainda, sem as especificações corretas da ferramenta 5W2H.

Na segunda fase do ciclo, relativa ao Acompanhamento do desempenho, não ocorrem as reuniões periódicas entre a Coordenação Setorial e as equipes de trabalho previstas no manual do programa. Na prática os servidores recebem um *e-mail* no qual devem informar o quantitativo de metas que já foram cumpridas até aquele momento. No entanto, há dificuldades em mobilizar os técnicos para uma reunião nessa etapa. No geral, um servidor compila as informações para repassar à Coordenação. Há ausência de reflexão, discussão ou análise sobre existência de problemas ou dificuldades enfrentadas pelo servidor durante o cumprimento, tampouco há supervisão de chefia ou participação nessa na fase de acompanhamento.

Ao final do ciclo, os servidores devem informar o quantitativo de metas alcançadas no ciclo, preencher um formulário no qual especificam se algum servidor da equipe de trabalho não atuou durante a avaliação e informar se encontraram alguma dificuldade na execução do ciclo. Mais uma vez o questionário é preenchido sem debate entre os componentes, finalizando assim a participação dos servidores da equipe de trabalho “Secretarias ICV” no ciclo de avaliação do Proades.

De modo geral, tem-se que a equipe de trabalho “Secretarias ICV” não se reúne para o planejamento da execução da avaliação, e não debate as “Aspirações” e anseios da Unidade. Tampouco há diálogo sobre as metas elaboradas. Os fatores apontados pelos servidores como dificultadores da execução do programa nos relatórios do Proades (UFJF, 2017/2019), como o desconhecimento da aplicação da ferramenta 5W2H, dificuldades no processo reflexivo atrelado à necessidade de capacitação dos TAE para a execução da avaliação de desempenho, podem ser fatores importantes para determi-

nar o modo como os servidores lidam com o programa. Ademais, a falta de participação dos demais membros no processo, como chefia, usuário e coordenação setorial, podem dificultar o envolvimento dos técnicos na avaliação.

Importante ressaltar que os servidores que compõem a Coordenação Setorial em cada ciclo não recebem instruções prévias quanto à atuação ou do papel que possuem, enquanto coordenadores do programa.

Outro ponto de destaque é que os relatórios finais não são apresentados aos servidores das equipes de trabalho e não há *feedback*, publicidade ou publicação dos resultados. Em relação às dificuldades apontadas pela equipe, no relatório final, como fatores dificultadores na execução do programa, não há um retorno focado na solução dessas questões. Nos formulários analisados dos ciclos 2017, 2018 e 2019, não há indicação de que algum servidor não foi “Habilitado” no programa.

3. RESULTADOS DA PESQUISA

O Proades da UFJF dialoga com as ideias apresentadas por Abrucio (2007) e Costa (2008) quanto ao estilo gerencial e, apesar da perspectiva crítica apresentada por alguns atores, essa avaliação de desempenho pode ser considerada um programa que se orienta pelo modelo gerencial.

Para Amaral, Abreu e Silva (2010), a avaliação apresenta benefícios para a organização quando realizada de forma clara e objetiva. Tais benefícios podem ser percebidos no desempenho da organização de forma geral, no planejamento, na comunicação e na motivação.

Na linha de entendimento sobre a aplicação de avaliações, Dutra, Zuppani e Nascimento (2016) explicam que a avaliação de desempenho de servidores públicos apresenta dados que subsidiam a gestão de pessoas dentro da Instituição, permitindo dimensionamentos quanto às expectativas da própria organização.

Amaral, Abreu e Silva (2010) defendem que a avaliação de desempenho influi na motivação dos trabalhadores e auxilia o desenvolvimento de talentos, bem como de tomada de decisões, instruindo-as com competência, autonomia, dentre outras características.

Para Paradela e Costa (2019, p. 196) diversas são as possibilidades de melhoria que o sistema de gestão de desempenho pode proporcionar e afirmam que “além da simples aferição do desempenho de cada pessoa, tais sistemas devem se direcionar para a

avaliação dos diversos fatores que influenciam na satisfação dos trabalhadores e, em consequência, na produtividade alcançada”.

Para este estudo de caso a técnica de pesquisa escolhida foi a entrevista individual, na modalidade semiestruturada, com vistas a possibilitar aos entrevistados liberdade para apresentarem seus pontos de vista sobre a execução da avaliação de desempenho.

No início da entrevista, os participantes foram questionados sobre sua experiência em relação às avaliações de desempenho já realizadas. Alguns técnicos informaram que o primeiro contato que tiveram com o programa foi com um ciclo já em andamento e que não receberam capacitação inicial sobre a avaliação. A maioria dos participantes relatou ter pouco conhecimento e ressaltaram que seguem as orientações que recebem via *e-mail* da Coordenação para executarem as etapas de um ciclo. O Chefe de Departamento entrevistado também demonstrou pouco aprofundamento sobre o funcionamento da avaliação ou sobre o papel que a chefia possui dentro de um ciclo.

Nas entrevistas, ficou evidenciado que a capacitação aparece como ponto fundamental para a instrução dos servidores sobre a participação na avaliação, quer seja como técnico avaliado, quer seja no papel de coordenador setorial. Em ambos, não é possível identificar um empenho da Instituição em incentivar o treinamento do servidor para atuação no ciclo de avaliação. Também é possível perceber que os técnicos não demonstram iniciativa de mobilização na busca de soluções que permitam dirimir as dificuldades na execução da avaliação. O que ficou evidenciado é que os técnicos citam situações que identificam como dificultadoras do processo de avaliação e que se repetem nos ciclos, permanecendo na postura passiva de aguardar respostas por parte da Instituição.

É possível concluir que há necessidade de capacitação dos servidores de modo inicial e contínuo, participação das chefias na dinâmica da avaliação, implantação de sistema de gestão para compilar os dados para que os resultados da avaliação de desempenho do Proades possam atender aos objetivos previstos nos regulamentos do programa. A ausência desses fatores influi na potencialidade do programa junto à Instituição.

Nas falas dos entrevistados percebe-se ausência de engajamento dos servidores na participação do programa, desinteresse da maioria dos técnicos, associação direta entre a avaliação e a progressão por mérito e repetição de um ciclo para o outro. Identifica-se também descrédito em relação ao programa, levando a indagações sobre o real reconhecimento sobre o que é realizado no ciclo.

A dificuldade de mobilizar os servidores já foi citada como fator dificultador da execução do programa e, nas entrevistas realizadas, esse ponto é reforçado. A ausência de participação dos chefes também já foi indicada como fator de dificuldade na execução da avaliação e também foi constatada nas entrevistas realizadas. A falta de acompanhamento da chefia imediata, atrelada a ausência de reuniões periódicas durante a fase de acompanhamento da avaliação, resulta na visão de que o Proades não é fiscalizado, cobrado ou proposto da forma correta.

Nos relatos, é possível perceber que o Proades habilita todos os técnicos à progressão por mérito ainda que os servidores tenham dúvidas quanto ao modo de execução do programa, haja dificuldades de mobilização dos servidores em participar, ausência de participação de outros atores e falta de treinamento. Logo, servidores com diferentes níveis de empenho e comprometimento com a avaliação recebem o mesmo resultado. A visão de associação direta entre a avaliação e a progressão por mérito reflete na ausência de motivação e comprometimento dos servidores. É possível perceber que a progressão na carreira, por si só, não é incentivo direto para que os servidores busquem melhorar o desempenho ou se interessar pelo programa.

Os dados analisados esclarecem que a execução do Proades dentro da equipe de trabalho “Secretarias ICV” não ocorre em conformidade à previsão do manual e regulamentos, o que pode gerar resultados que não identificam os reais desempenhos dos servidores.

A entrevista com o representante da Progepe, denota que a própria Instituição percebe que o Proades, na forma como é previsto, gera situações que levam o servidor a não se sentir impulsionado a participar de forma efetiva. Aliada a essa questão, a ausência de capacitação e falta de informações agravam o cenário, considerando que os servidores não estão preparados para executar a avaliação e não se sentem motivados. Essas questões interferem na fase de pactuações do programa, gerando a elaboração de metas que não apresentam melhorias ou inovações, que apenas representam os afazeres corriqueiros dos trabalhadores, que não são possíveis de serem mensuradas, que não dialogam com os objetivos institucionais.

De modo geral, no Quadro 1 é apresentada uma síntese das evidências do caso de gestão e dos dados levantados na pesquisa.

Quadro 1. Dificuldades evidenciadas e propostas de melhorias

Principais resultados da pesquisa	Propostas de melhorias
Existência de reunião apenas entre os avaliados para pactuação das metas	Capacitação de chefias e gestores para conhecimento do programa;
Chefias desconhecem o programa e a necessidade de sua participação	Realização de reuniões periódicas para orientação e acompanhamento;
Ausência de capacitação preparatória e contínua; dúvidas sobre a execução do programa	Capacitação/treinamento preparatório e contínuo dos técnicos, chefias e coordenação setorial
Falta de engajamento dos servidores, desinteresse, baixa participação, críticas ao modelo de autoavaliação, pouca autocobrança, leniência nas avaliações	Criação de cultura que favoreça a avaliação; Promover a autocobrança, proatividade, engajamento, valorização
Avaliação repetitiva, dificuldades em estabelecer novas metas, histórico de repactuações, pouca modificação dos trabalhos nas secretarias, vinculação entre avaliação e progressão	Estipulação de metas que visem modificar o trabalho que já é realizado nas secretarias; Levantamento de habilidades dos servidores e materiais disponíveis
Ausência de <i>feedback</i> ; análise dos resultados realizada de forma individual pelos servidores	Apuração dos resultados de modo coletivo; Levantamento de necessidades de melhorias; Estipulação de expectativas para próximas avaliações

Fonte: Dissertação de mestrado (CARVALHO, 2021).

As propostas de melhorias apresentadas preveem a implantação de ações que possibilitem a adequação da execução do Proades na equipe de trabalho das secretarias do ICV, de modo a contemplar as normativas estabelecidas nos regulamentos, contribuir para uma mudança na relação dos servidores com o programa e auxiliar na construção de um ambiente que favoreça a cultura da avaliação. Essas propostas subsidiaram as ações previstas no PAE.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O plano de ação prevê a realização de algumas etapas descritas por Paradela e Costa (2019), que se relacionam à implantação da gestão de desempenho em uma organização, pois, durante a análise dos dados de pesquisa, foi possível constatar que não houve o desenvolvimento dessa gestão desde o momento da implantação do Proades no ICV.

Para a seleção dessas etapas, foram levadas em consideração as possibilidades de mudanças que poderiam ser realizadas dentro do ICV pelos gestores e avaliados, com intuito de buscar adequar o modo de execução do programa dentro da equipe de trabalho das secretarias do Instituto, de modo a cumprir as normativas do programa.

Também há propostas de ações a serem executadas pela Progepe, com vistas a melhorar a execução do Proades.

As ações propostas foram sugeridas para serem realizadas dentro de cada fase do Programa de Avaliação de Desempenho, a saber, fase de pactuação de metas, fase de acompanhamento e fase de avaliação do desempenho.

No Quadro 2 foram especificados os eixos de propostas e ações para a implementação da gestão do desempenho.

Quadro 2. Implantação de gestão de desempenho

Fases do Proades	Eixos das propostas	Ações
Fase de pactuação de metas	Objetivos	Estabelecer objetivos com vistas a cumprir PDI.
	Sensibilização	Explanar distorções na avaliação, objetivos almejados, vantagens da avaliação
	Treinamento	Treinar, de modo preparatório e contínuo, os técnicos, chefias imediatas e coordenadores setoriais e capacitar os servidores para a autoavaliação e avaliação dos pares
	Negociação de metas	Adequar o Plano de Metas às possibilidades de melhoria do trabalho dos setores
Fase de acompanhamento	Reuniões de pré-avaliação	Realizar acompanhamento da execução do Plano de Metas durante o ciclo, oferecendo feedback aos avaliados, avaliação parcial do desempenho, correção de desvios e revisão de procedimentos
Fase de avaliação do desempenho	Feedback e esclarecimentos	Dar ciência ao avaliado sobre os resultados, analisar as metas alcançadas e dificuldades vivenciadas, sugerir aprimoramento do desempenho e estabelecer expectativas para o próximo ciclo de avaliação
	Implementação de estratégias e ações de melhoria de desempenho	Levantar necessidades de capacitação, revisão de processos e demais ações necessárias para o desenvolvimento profissional

Fonte: Dissertação de mestrado (CARVALHO, 2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi analisada a execução do Proades na equipe de trabalho “Secretarias ICV” e, por meio das evidências levantadas e informações colhidas nas entrevistas com os avaliados, chefias imediatas e representante da Progepe, foi possível constatar diversas dificuldades vivenciadas pelos servidores ao longo dos ciclos de avaliação de desempenho.

A pesquisa de campo possibilitou aos entrevistados espaço para expressarem sua visão quanto ao processo de execução do programa na equipe de trabalho das secretarias, bem como, apresentarem suas opiniões sobre a avaliação de desempenho, o método de aplicação, a participação dos colegas, entre outras questões. Esses dados, somados às evidências e analisados sob o embasamento do referencial teórico estudado, permitiram a identificação de diversos pontos que necessitam de ajustes para a melhoria da avaliação de desempenho dos servidores.

As entrevistas com os servidores buscaram contemplar aspectos relacionados às dificuldades evidenciadas nos relatórios, bem como identificar demais situações que pudessem prejudicar a aplicação do programa na equipe de trabalho das secretarias. Conforme os relatos foram sendo colhidos, foi possível compreender que as distorções sobre a avaliação de desempenho iniciaram no momento de implementação do Proades no Instituto. A cultura das repactuações de metas que expressavam os afazeres diários dos setores, sem apontamentos de melhorias ou inovações, já existia e foi apropriada pelos servidores do ICV, além da visão de pouca eficácia do programa, por parte dos gestores. Foi possível compreender que para alguns servidores a execução da avaliação era meramente burocrática.

Com base na análise dos dados da pesquisa foi constatada a necessidade de trabalhar a gestão de desempenho dentro do ICV, para melhorar a relação dos servidores com a avaliação de desempenho, além da necessidade de aprimorar o sistema de avaliação.

O PAE se ateve a propor ações que modificam o modo de execução da avaliação dentro da equipe de trabalho das secretarias, de forma que envolva os servidores (técnicos e chefes imediatos) com as etapas do programa e construção de um diálogo periódico sobre o assunto. As ações se baseiam nas normativas do programa com intuito de se executar o que é previsto nos regulamentos e, também, ações com vistas a criar uma cultura que favoreça a avaliação e motive os servidores na participação.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 41, ed. esp., p. 67-86, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/4MzH-G77HTWjV7BPjYL7mcGg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

AMARAL, F. F.; ABREU, M. C.; SILVA, M. J. M. C. A. Avaliação de desempenho: um estudo sobre a importância do feedback como efetivo resultado na comunicação. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, [s. l.], v. 4, n. 9, p. 27-43, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1413/1/Artigo%202.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL Lei nº 11.091, de 12 de Janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 9, p. 1, 13 jan. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=13/01/2005>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 132, n. 124, p. 64, 30 jun. 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/06/2006&jornal=1&pagina=64&totalArquivos=304>. Acesso em: 06 abr. 2020.

CARVALHO, Fernanda Leite. Programa de avaliação de desempenho dos técnico-administrativos em educação do Instituto de Ciências da Vida da Universidade Federal de Juiz de Fora, *campus* avançado Governador Valadares. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2025/02/Fernanda-Leite-Carvalho-versao-final.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

do trabalho nelas, fosse minimizada a miséria a qual estavam esses últimos submetidos (Morais; Santos, 2024).

Nesse cenário de desigualdades que perduram até a contemporaneidade, as ações afirmativas emergem enquanto políticas públicas específicas e de caráter temporário, as quais por definição são um conjunto de estratégias para atenuar as desigualdades enfrentadas por grupos em situação de vulnerabilidade social, considerando as suas particularidades de raça, etnia, gênero, deficiência e classe social (Santos, 2023). Por conseguinte, Rodrigues (2022) destaca que essas ações devem ser vistas não apenas como uma forma de minorar os efeitos provenientes de um passado de exclusão (perspectiva retrospectiva), mas também, devem ser percebidas como um motor para a transformação social (perspectiva prospectiva).

De acordo com Faustino (2022), a utilização de ações afirmativas destinadas ao enfrentamento das iniquidades raciais no Brasil é recente. No entanto, cabe ressaltar que, no decurso da história do país, outras formas de “reservas de vagas” foram empregadas para beneficiar outros grupos étnicos específicos. Esses exemplos notáveis incluem a Lei dos 2/3 (governo Getúlio Vargas, 1930-1945), que preconizava que 2/3 dos empregos em empresas no país fossem ocupados por brasileiros natos, visando controlar a ocupação por imigrantes estrangeiros e proteger a mão de obra nacional. Outro exemplo é a Lei nº 5.465/1968, ou “Lei do Boi”, forma pela qual ficou conhecida, e em seu texto garantia uma reserva de vagas nos cursos de Agronomia e Veterinária para candidatos que possuíam relação com a agropecuária, em especial, proprietários rurais. Essa lei, que vigorou até 1985, evidencia a capacidade do Estado de salvaguardar interesses de grupos específicos, bem como de alinhá-los a políticas nacionais, tal como ocorreu, à época, com a modernização do campo (Magalhães, 2017). Esses exemplos históricos demonstram a existência de “cotas” seletivas na história brasileira e ressaltam portanto que a intervenção estatal em favor de determinados grupos não é um fenômeno novo.

Ainda na dimensão histórica, a luta por equidade racial produziu vários marcos fundamentais, tendo ganhado força com a redemocratização do país e o fortalecimento dos movimentos sociais (Braz, 2023). Nesse sentido, O Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978 em São Paulo, foi um grande marco político, unindo diversas iniciativas isoladas e ampliando o impacto de suas ações em um período de forte repressão da ditadura militar (Gonzalez; Hasenbalg, 2022). O MNU não apenas articulou a resistência, mas assumiu um papel de educador para as instituições, pressionando o Estado a reconhecer e combater as desigualdades existentes. Sua atuação, que remon-

ta a grupos culturais e sociais anteriores a sua formalização, reflete uma dinâmica de manifestações múltiplas na busca pela dignidade e o reconhecimento (Santos, 1985). Salienta-se ainda que, a luta do MNU pela equidade racial também passou por um processo de autocrítica e reconhecimento de interseccionalidades, como a opressão de gênero enfrentada pelas mulheres negras dentro do próprio movimento, evidenciando que a luta por equidade precisa atuar em várias frentes, inclusive sobre as suas contradições (Gonzalez, 2022).

No cenário internacional, o Brasil sinalizou o seu compromisso de combate ao racismo a partir da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial em 1969, porém devido ao regime ditatorial vigente à época, poucos se avançou. Contudo, foi na Conferência de Durban (2001) que o Estado brasileiro, agora sob regime democrático, assumiu explicitamente a responsabilidade pelo racismo histórico e reconheceu as ações afirmativas como um caminho essencial para a reparação (Santos, 2018). Dessa conferência, surgiram frutos como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial em 2003 e a Lei nº 10.639/2003, que instituiu o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira, visando resgatar a cultura e as lutas do povo negro e fomentar uma conscientização que pudesse desconstruir o olhar colonizador sobre a história (Brasil, 2003; Santos, 2023).

A constituição do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) foi outro importante marco e entre as suas contribuições, definiu as ações afirmativas como ferramentas para promover igualdade de oportunidades e corrigir desigualdades raciais. Ao romper com as ideias de meritocracia e com o mito da “democracia racial” brasileira, a implementação de ações afirmativas é uma admissão da necessidade de reparar e promover a equidade, abrindo caminho para que populações historicamente marginalizadas transponham barreiras sistêmicas que as mantiveram afastadas de direitos sociais, como o direito à educação. Nessa direção, a Lei nº 12.711/2012, que estabeleceu cotas para o acesso ao ensino superior em instituições públicas, foi um importante marco para remover “as pedras no caminho” deixadas pela história de uma educação básica deficitária.

Um pouco mais adiante, a Lei nº 12.990/2014, ao instituir as cotas raciais nos concursos públicos federais, assegurando uma reserva mínima de 20% das vagas a candidatos/as negros/as (pretos ou pardos), consolidou-se como um fruto direto das lutas históricas do Movimento Negro. Essa legislação também representou uma vitória política, materializando a compreensão de que o Estado tem a responsabilidade de intervir para corrigir desigualdades históricas no acesso ao trabalho formal e digno.

3. AS POLÍTICAS DE COTAS RACIAIS NO SERVIÇO PÚBLICO: ENTRE O IMPERATIVO LEGAL E AS LACUNAS DE IMPLEMENTAÇÃO

A Lei nº 12.990/2014, apesar de sua relevância, teve um escopo limitado ao âmbito executivo federal e um prazo de validade de 10 anos, com o objetivo de promover uma maior paridade racial nos quadros da administração pública federal (Souza, 2022; Tavares, 2019). Recentemente, em 03 de junho de 2025, essa lei foi revogada e aprimorada pela Lei nº 15.142/2025, que elevou o percentual de reserva de vagas para 30%, incluiu indígenas e quilombolas, padronizou o procedimento de heteroidentificação e ampliou a aplicação das cotas para processos seletivos temporários e vagas excedentes.

A implementação da Lei de cotas raciais com vistas ao ingresso no serviço público, contudo, não esteve isenta de movimentos contrários a sua aplicação. Argumentos pautados na meritocracia ou na mestiçagem da população brasileira foram frequentemente utilizados para questionar a constitucionalidade da lei. Um caso notório foi a sentença de um juiz paraibano, proferida em 2016, que declarou a inconstitucionalidade desse instrumento legal por considerar a autodeclaração racial insuficiente, mas o Supremo Tribunal Federal posteriormente ratificou a constitucionalidade da norma. Essa controvérsia jogou luz na fragilidade da validação externa e a necessidade de aprimoramento do dispositivo legal, o que levou à regulamentação do processo de heteroidentificação.

As comissões de heteroidentificação, instituídas pela Portaria Normativa nº 4/2018, surgiram no intuito de coibir fraudes na autodeclaração. Essas, por sua vez, realizam uma análise da autodeclaração racial, buscando assegurar a precisão e a integridade da política (Santos, 2023). Nesse sentido, é necessário ressaltar que, no contexto brasileiro, as manifestações do racismo ocorrem a partir dos traços fenotípicos (cor da pele, traços faciais, textura do cabelo, etc.), e é por essa razão que as comissões consideram esses traços para certificar que os benefícios das cotas sejam direcionados a quem de fato sofre discriminação racial (Dias e Tavares, 2018). Como era de se esperar, outras controvérsias surgiram, como a polêmica em torno da “parditude”, termo utilizado para se referir às características dos indivíduos pardos no contexto brasileiro, bem como a do “pardo limítrofe”, condição levantada pelas comissões para diferenciar o indivíduo pardo daquele com aparência racial branca (Cruz, 2023), bem como as tentativas de fraude baseadas na ascendência familiar (Freitas e Sarmento, 2020), demonstram a complexidade do debate e a persistência de estratégias para desqualificar a política afirmativa.

Apesar dos avanços legais, a análise documental realizada por esse estudo revela a existência de lacunas na aplicabilidade da Lei nº 12.990/2014. No IFPB, por exemplo, os concursos públicos para Técnicos Administrativos em Educação, realizados entre 2014 e 2024, na totalidade dos certames, não atingiram o percentual mínimo de 20% de vagas reservadas a pessoas negras. Ademais, a reserva de vagas em cargos de nível superior aplicou-se a um número limitado de funções, indicando que o instituto reflete as lacunas que afetam a efetividade da lei. Essas brechas também incluem a ausência de normatização sobre a ordem de convocação dos candidatos e a não aplicação de cotas para vagas excedentes que surgem após o edital, embora a nova Lei nº 15.142/2025 já tenha corrigido esta última (Bulhões; Arruda, 2022).

No que tange à representatividade em cargos de maior prestígio, historicamente a população negra sofre com uma sub-representação nos espaços de poder (Carvalho, 2024). Em resposta a essa realidade, o Decreto nº 11.443/2023, assinado em março de 2023, determinou um percentual mínimo de 30% de vagas em Cargos Comissionados Executivos (CCE) e Funções Comissionadas Executivas (FCE) a serem preenchidas por pessoas negras, incluindo indígenas e quilombolas, com previsão de fiscalização por comissões de heteroidentificação. Este é um passo politicamente significativo que expande a pauta racial para além da “porta de entrada” no serviço público, alcançando os degraus hierárquicos das instituições. É importante ressaltar que a análise documental do presente estudo demonstrou que o IFPB, em março de 2024, já apresentava um percentual de 52,61% de pardos e pretos em funções gratificadas ou cargos de direção, superando o percentual estabelecido pelo decreto. No entanto, essa representatividade positiva, embora represente um avanço, não elimina a necessidade de um comprometimento institucional mais profundo, pois as leis, por si só, não modificam subjetividades racistas nem práticas sociais internas. A persistência de lacunas e a necessidade de revisão contínua das políticas evidenciam que as vitórias conquistadas são fruto de um longo e árduo enfrentamento pelo direito de ser/existir e estar/ocupar enquanto cidadãos e cidadãs brasileiras.

4. MICROPOLÍTICAS DO RACISMO NO COTIDIANO INSTITUCIONAL: PERCEPÇÕES E SILENCIAMENTOS

O “racismo envergonhado” de que fala Mbembe (2017), manifesta-se em instituições públicas como o IFPB e atravessam o exercício do trabalho dos/as Técnico Administrativos em Educação (TAEs) de formas complexas e nem sempre explícitas. Para investigá-lo, aplicou-se um questionário e uma escala de percepção de discriminação racial no atendimento ao público, na Diretoria Geral de Gestão de Pessoas (DGEP), atingindo um total de 18 servidores, o que representou 85,7% dos TAEs em atividade nessa diretoria. Os participantes, portanto, são designados neste estudo como TAE1, TAE2, TAE3 até TAE18, com o TAE1 sendo o primeiro servidor a participar do estudo e assim sucessivamente. O perfil predominante entre os respondentes da pesquisa é de mulheres, representando um total de 11, divididas, por sua vez, entre as faixas etárias de 30 a 39 anos (6 participantes) e 40 a 49 anos (5 participantes). Esse grupo ainda se subdivide entre brancas e pardas, sendo o último tipo mais presente no grupo de menos idade e consequentemente, menos tempo de instituição (até 10 anos). Quanto ao perfil dos homens que responderam à pesquisa, totalizaram 7, sendo que neste grupo temos o único participante autodeclarado preto da pesquisa. A faixa etária predominante dos homens é de 30 a 39 anos (3 participantes) de maioria branca e 50 a 59 anos (3 participantes) de maioria parda, sendo este último grupo de maioria com até 15 anos de instituição.

A partir da caracterização dos participantes, seguimos para os achados da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2024 e 2025, no IFPB. Essa desvelou que, apesar da existência de arcabouços legais, a percepção das questões étnico-raciais e o combate ao racismo no cotidiano da DGEP ainda são marcados por silenciamentos, negações e uma variabilidade significativa de conhecimento e sensibilidades ao tema entre os indivíduos entrevistados. Por conseguinte, a análise temática dos dados coletados, durante a pesquisa, revelou quatro grandes eixos de percepção, ou quatro grandes temas, os quais apontam os desafios políticos e institucionais do IFPB no enfrentamento ao racismo: conscientização e educação; legalidade na administração pública; políticas institucionais de gestão de pessoas; e ambiente de trabalho inclusivo.

5. CONSCIENTIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: A URGÊNCIA NEGADA

A percepção dos técnicos administrativos em educação (TAES), sobre a necessidade de conscientização e educação foi o tema que emergiu preponderantemente na pesquisa. A quase unanimidade dos participantes mencionou a necessidade de “oferta de cursos”, “palestras”, “rodas de conversa” e “capacitações voltadas ao combate ao preconceito” para o aprimoramento da diversidade racial. No entanto, após a análise aprofundada, verificou-se pontos importantes. O TAE3 (homem, pardo), por exemplo, sugeriu apenas “um olhar mais humano” como forma de aprimoramento, em vez de formação, o que sugere uma crença na responsabilidade individual e não institucional para enfrentamento do racismo. Todavia, essa perspectiva contrasta com a visão do TAE16 (homem, branco), que defendeu a “implementação de um programa de conscientização no IFPB com campanhas educativas, rodas de diálogo e oficinas que abordem o racismo estrutural”. A utilização desse último termo e a divergência entre as elaborações dos servidores, demonstra a heterogeneidade dos níveis de letramento racial dentro da instituição.

Essas diferenças acerca de como a instituição deve aprimorar a sua abordagem da temática racial – de um lado, um senso de não prioridade ou até mesmo facultatividade individual e de outro, a compreensão da necessidade demandada de uma amplitude da abordagem institucional – são abarcadas pela perspectiva de Bento (2022). A autora sustenta que resistências emergirão quando a diversidade e a equidade passam a ser abordadas com seriedade por uma instituição. Portanto, nota-se que para alguns, admitir o racismo é um avanço, mas combatê-lo envolve um esforço e/ou desconforto que, em sua visão, não seria necessário ou urgente, o que sugere que alguns modos de vida promovem uma blindagem cotidiana da violência racial. A constatação de que um participante pardo (TAE3) demonstrou menos sensibilidade ao tema do que um branco (TAE16) também vai ligeiramente na contramão do postulado por DiAngelo (2018), uma vez que a autora pontua que reações defensivas são esperadas, mas que sobretudo virão de pessoas brancas. Esse achado da pesquisa complexifica o entendimento, e escancara que a percepção não se limita à categoria racial externa, mas também à forma pela qual os indivíduos se percebem em seus contextos, e dessa forma, a falta de letramento racial dificulta o diálogo franco, bem como a construção de uma gestão antirracista.

6. LEGALIDADE NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: DESCONHECIMENTO E IMPLICAÇÕES PARA A EQUIDADE

A legalidade enquanto pré-requisito dos atos da administração pública, emergiu nas respostas dos/as TAEs, tendo sua menção especialmente relacionada à função das Comissões de Heteroidentificação. Embora quase todos as considerassem importantes, a análise minuciosa das justificativas revela um desconhecimento acerca de como se fundamenta o racismo no Brasil e consequentemente qual o papel das comissões de heteroidentificação. É ilustrativo o exemplo do TAE2 (homem, preto), que apesar de enxergar a importância dessas comissões, sugere observar a raiz genealógica, daqueles indivíduos que se autodeclararam negros, além dos traços físicos, o que evidencia uma falta de compreensão de que o racismo no Brasil se baseia predominantemente no fenótipo. Em diálogo com essa visão, Dias e Tavares (2018) ressaltam que as comissões consideram os traços fenotípicos que conferem uma aparência racial negra, por ser esta a base da manifestação do racismo e portanto também da política de cotas, enquanto ação afirmativa.

Nesse sentido, a TAE6 (mulher, branca) também desvela uma opinião conflitante ao expressar que o procedimento de heteroidentificação é realizado para que “pessoas não- negras/pardas não possam usufruir das cotas”, o que desmascara uma confusão sobre quem é a população negra no Brasil, uma vez que ela é composta por pretos e pardos. Entretanto essa falta de clareza sobre a população negra brasileira, somada à ausência da menção ao termo equidade pelos respondentes (que preferiram igualdade), fornece indícios que o conceito de equidade ainda é restrito ao campo dos estudos das desigualdades sociais. Ademais, é possível inferir que mesmo com a legalidade estabelecida, o desconhecimento ou uma interpretação limitada das políticas públicas podem comprometer a sua efetividade, bem como a promoção da equidade.

7. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE GESTÃO DE PESSOAS: A NEGAÇÃO DO RACISMO E A INAÇÃO INSTITUCIONAL

A pesquisa indica uma preocupação significativa dos entrevistados com a falta de políticas institucionais de gestão de pessoas que promovam a inclusão e a diversidade racial. Podendo ser identificada uma demanda explícita por uma gestão antirracista, como expresso pelo TAE16 (homem, branco), que defende uma gestão pró-ativa, a qual em suas palavras, “não se limita a ‘não ser racista’, mas atua ativamente para identi-

car, enfrentar e eliminar práticas, estruturas e discursos discriminatórios”. Essa visão se alinha à concepção de gestão antirracista adotada neste estudo, a qual refere-se a um conjunto de práticas e estratégias para combater as desigualdades raciais no interior da instituição.

Contudo, a percepção dos respondentes sobre a influência das relações étnico-raciais no desempenho de suas atividades laborais é dividida: 44,4% afirmaram ter esse discernimento, mas 22,2% (4 participantes, sendo 3 deles pessoas brancas) afirmaram não haver influência. Essa minoria, majoritariamente branca, que nega a influência das questões étnico-raciais ou não as identifica como elementos que atravessam a execução de suas atividades, é politicamente significativa. DiAngelo (2018) aponta que essa negação está relacionada à “ausência de reconhecimento direto dessas conversas raciais”, uma vez que estas gerariam um “desconforto racial e emocional” que impede a compreensão da existência de práticas discriminatórias.

Os dados ainda reforçam que essa desinformação e a menor afetação pelo status quo racial levam os indivíduos a apresentarem uma maior inclinação a mantê-lo. A fala do TAE14 (homem, pardo), que afirma “enxergo a atual gestão no âmbito de toda a Diretoria Geral de Gestão de Pessoas como antirracista”, exemplifica esse desejo de manutenção, sugerindo que, em sua compreensão, os avanços institucionais no campo racial já seriam satisfatórios, o que impede, dessa forma, a percepção da urgência por mudanças mais profundas. A partir dessas análises, o estudo constata a premente necessidade da criação de políticas institucionais de gestão de pessoas que transcendam a mera instrumentalidade e que assumam um caráter formativo comprometido com a promoção do letramento racial dos servidores/as.

8. AMBIENTE DE TRABALHO INCLUSIVO: ENTRE O ANSEIO E A “NEUROSE” DA NEGAÇÃO

O anseio por um ambiente de trabalho acolhedor e inclusivo é o último grande tema emergente da pesquisa, com participantes endossando a importância do papel institucional do IFPB, apontando que por se tratar de um ente da administração pública federal, logo deve promover a igualdade racial e, como manifestado por uma participante, servir de modelo para outras instituições (TAE17). Dessa forma, constata-se que a inclusão é compreendida como um movimento contínuo e que também é um dos papéis institucionais a serem desempenhados pelo IFPB.

o “pacto narcísico” ou “pacto da branquitude”, que visa a manutenção do status quo. Fanon (2008) discute a alienação e negação da realidade opressora por parte de quem se beneficia da discriminação. Depreende-se, portanto, que não se trata de uma falha de percepção individual, mas de uma “articulação coletiva, ainda que inconsciente, por parte de um grupo historicamente dominante”, que impede o reconhecimento do racismo institucional e inviabiliza seu enfrentamento. Essa negação, que por vezes se disfarça de neutralidade, é uma “neurose” que mantém o mito da convivência harmoniosa das raças no Brasil, gerando uma cumplicidade silenciosa entre os que se beneficiam da discriminação (Gonzalez, 1984). A percepção dos servidores da DGEF reflete, assim, os padrões de uma sociedade que recusa admitir o racismo enquanto segrega e oprime sua população negra.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou a existência de um cenário de desafios no contexto das relações étnico-raciais no IFPB. A partir da macro-política das ações afirmativas à micropolítica do cotidiano laboral, observa-se um tensionamento constante entre o imperativo legal e a resistência subjetiva, que também se traduz na atuação institucional. Embora a lei de cotas e o decreto que trata da representatividade demonstrem avanços na busca por um quadro funcional mais igualitário no serviço público federal, a pesquisa desvela que esses marcos legais, por si só, não são suficientes para eliminar o racismo incrustado nas estruturas e subjetividades institucionais. Desse modo, as lacunas na aplicação da lei, o desconhecimento sobre o funcionamento das ações afirmativas, e, principalmente, a ampla negação da existência do racismo por parte de um segmento dos servidores, configuram grandes desafios para uma gestão mais justa, sob o prisma racial.

Os achados demonstram que o racismo institucional opera de forma sutil e naturalizada, muitas vezes camuflado entre silenciamentos e negações que impede o reconhecimento da dor, bem como da identidade das pessoas negras. A blindagem branca (Diangelo, 2018) e o pacto da branquitude (Bento, 2022) atuam como mecanismos políticos, ainda que inconscientes, que impedem a desarticulação das relações de dominação. A falta de segurança para denunciar atos discriminatórios e a prevalência de formas recreativas de racismo sublinham a urgência de intervenções focadas em produzir um letramento racial profundo e contínuo, capaz de desnaturalizar preconceitos e promover o reconhecimento das desigualdades, transformando a instituição em um

espaço ativo de combate ao racismo e de valorização plena da diversidade racial em todas as suas dimensões, desde a formulação de políticas até as interações cotidianas no ambiente de trabalho.

A capacidade intrínseca de uma instituição de educação como o IFPB de promover a transformação social é inegável, posto que em sua própria missão institucional, essa é apontada, tencionando a construir uma sociedade inclusiva, justa e democrática. Urge, portanto, que o IFPB não se limite ao mero cumprimento das obrigações legais, mas que assuma, de forma proativa, seu papel de agente transformador. Isso implica em uma revisão de suas políticas voltadas ao enfrentamento do racismo, na capacitação contínua de seus servidores para o reconhecimento crítico e sensível das iniquidades raciais, na indicação de canais seguros e eficientes para a apuração de episódios de discriminação e na promoção de espaços de diálogo abertos e acolhedores para confrontar o racismo recreativo.

A construção de uma gestão antirracista, portanto, ultrapassa os limites presentes na formalidade burocrática e passa, necessariamente, pela transformação de subjetividades, bem como pela redefinição de práticas institucionais. Somente assim será possível que os/as servidores/as se tornem não apenas cumpridores da lei ao não serem racistas, mas verdadeiros aliados/as engajados/as na luta por equidade, tornando-se pessoas que reconhecem e atuam no sentido de romper com os dolorosos padrões de uma sociedade que insiste em negar o racismo enquanto, paradoxalmente, o reproduz e oprime a sua população negra.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. O Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025.** Altera a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, para ampliar a reserva de vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas em concursos públicos e processos seletivos simplificados da administração pública federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 163, n. 104, p. 1-2, 4 jun. 2025. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15142.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.443, de 21 de março de 2023. Dispõe sobre o preenchimento por pessoas negras de percentual mínimo de cargos em comissão e funções de confiança no âmbito da administração pública federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2023. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11443.htm. Acesso em: 5 set. 2024.

FREITAS, M.; SARMENTO, R. As falas sobre a fraude: análise das notícias sobre casos de fraudes nas cotas raciais em universidades em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 258, p. 271-294, mai. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, v. 13, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2022.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, vol.33, 2004, pp.14-26, 2004.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. A “Lei do Boi” e a relação entre educação e propriedade: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. *Tempos Históricos*, v. 21, n. 2, p. 434-464, 2017.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Ed. Antígona, Lisboa, 2017.

MIRANDA, Rosane de Sousa. Racismo no contexto da saúde: um estudo psicossociológico. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MORAIS, Rodrigo; SANTOS, A. Rebouças: o engenheiro negro do Império. Impacto: Pesquisa em Ensino de Ciências, n. 3, art. e81454, 2024.

RODRIGUES, Josefa Neves. Políticas afirmativas no Brasil: cotas raciais nas universidades federais brasileiras. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2022.

SANTOS, A. C. Racismo estrutural e cotas nas carreiras jurídicas: a perspectiva decolonial. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 21, n. 3, p. e2022-0056, 2023.

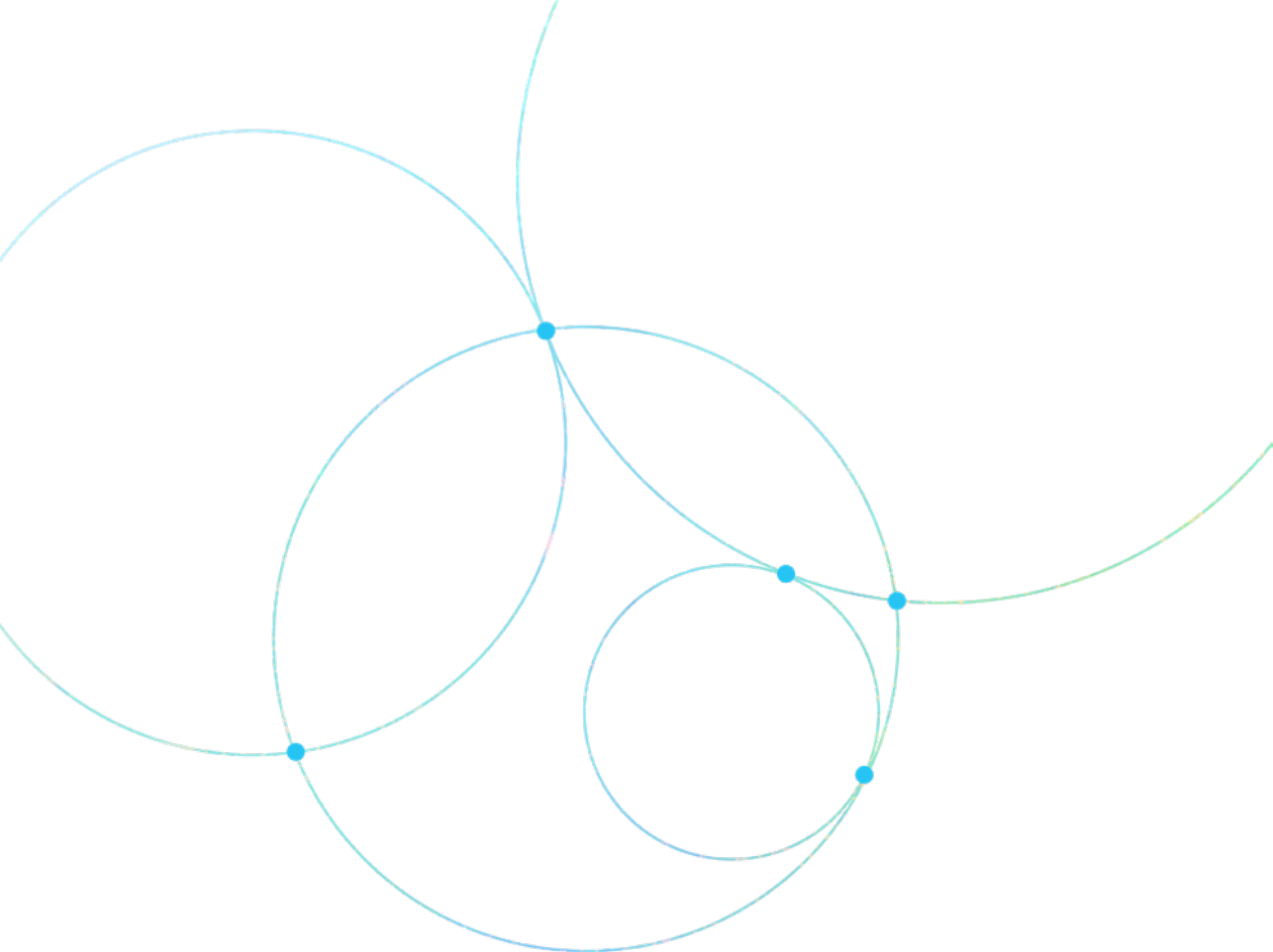
SANTOS, J. R. dos. O movimento negro e a crise brasileira. *Política e Administração*, v. 2, jul.-set. 1985.

SANTOS, Vanilda Honória dos. A reparação da escravidão negra no Brasil: fundamentos e propostas. Revista Eletrônica OAB/RJ, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, Jan./Jun. 2018.

SODRÉ Muniz. O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOUZA, Ana Paula Batista de. Operacionalização das cotas raciais em concursos públicos federais. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais) - Instituto de Saúde e Sociedade. Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2022.

TAVARES, José Cristiano Cardoso. Ações afirmativas de reserva de vagas para negros em concursos públicos: um painel da implementação da lei nº 12.990/14 em processos seletivos do Poder Executivo Federal. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.



EIXO 2

Inclusão, Diversidade e Sucesso do Estudante

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ALGUMAS CATEGORIAS TEÓRICAS DE RELEVÂNCIA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Joseane da Silva Leite^I
Mônica Euclides de Araujo^{II}
Uyguaciara Veloso Castelo Branco^{III}*

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa configura-se como uma revisão teórica voltada ao estudo do acesso à educação superior por públicos historicamente vulnerabilizados. Para isso, adota como eixos centrais de análise dois grupos específicos: mulheres em situação de violência e estudantes cotistas, articulando categorias teóricas relacionadas à violência doméstica e familiar, políticas de cotas, acesso e permanência estudantil. O objetivo principal é sistematizar, analisar e discutir a produção científica sobre essas temáticas no período de 2010 a 2023, buscando compreender como tais debates têm contribuído para a formulação e o aperfeiçoamento de políticas institucionais de inclusão no ensino superior.

A violência doméstica e familiar, assim como as políticas de cotas para acesso e permanência no ensino superior, são temas de extrema relevância no contexto social contemporâneo. Este estudo de revisão teórica busca explorar essas duas categorias, dividindo-

I. Joseane da Silva Leite - ORCID 0009-0000-1222-4907

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (2002), Mestre em Políticas Públicas de Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2026). É Assistente Social da Universidade Federal da Paraíba, com atuação no Centro de Referência de Políticas de Prevenção e Enfrentamento às Violências contra as Mulheres da UFPB (CoMu).

II. Mônica Euclides de Araujo - ORCID 0009-00004-3905-2630

Graduada em Ciências Contábeis pelo Instituto de Ensino Superior (UNIPÊ) em 1996, Mestre em Políticas Públicas de Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2026). É Assistente em Administração na Universidade Federal da Paraíba, com atuação no Comitê de Ética em pesquisa no Centro de Ciências Médicas - CEP/CCM.

III. Uyguaciara Veloso Castelo Branco - ORCID 0000-0003-3595-1415

Graduada em Psicologia Licenciatura e Formação pela Universidade Federal da Paraíba (1991), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1995), Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Realizou estágio Pós-Doutoral na Universitat de València - Espanha. É Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, atuando como docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação (PPGAVE), nível Mestrado Profissional. É membro da Rede Universitas/BR (Eixo 5).

-as em subgrupos distintos para uma análise mais aprofundada. No primeiro subgrupo, abordamos a violência contra a mulher, investigando as estratégias de enfrentamento e proteção vinculadas às políticas públicas. A partir da pergunta central sobre como essas políticas têm atuado no combate à violência doméstica, buscamos compreender as causas, as consequências e os métodos de enfrentamento desse fenômeno.

Observamos que cada estudo pesquisado possui uma metodologia específica, seja seguindo as teorias foucaultianas, marxistas, ou relacionadas a outros teóricos. Alguns desses trabalhos realizaram a pesquisa documental, a revisão de literatura e o estudo de caso.

No segundo subgrupo, focamos nas políticas de cotas, que visam garantir a inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior. Analisamos as diferentes abordagens acadêmicas que discutem tanto o ingresso quanto a permanência desses alunos nas universidades, identificando os desafios enfrentados, como barreiras financeiras e culturais. A revisão das produções acadêmicas permite uma compreensão ampla dos impactos das políticas de cotas e das dificuldades ainda presentes, contribuindo para um debate necessário sobre a evolução das estratégias de inclusão no ambiente acadêmico.

Com essa estrutura, este estudo se propõe a oferecer uma visão integrada sobre a intersecção entre a violência doméstica e as políticas de inclusão, ressaltando a importância de um olhar crítico e embasado nas diversas abordagens teóricas que permeiam essas questões.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Gil (2008), a revisão teórica tem por finalidade identificar, compreender e articular referenciais teóricos já elaborados sobre determinado tema, de modo a explicitar os avanços, os limites e as lacunas existentes na literatura.

Para Lakatos e Marconi (2003), o referido estudo configura-se como um procedimento metodológico essencial para a fundamentação de qualquer investigação científica, visto que permite a consolidação do conhecimento acumulado e a proposição de novas perspectivas analíticas. Assim, optamos por um percurso de carácter sistemático e reflexivo, pautado na análise crítica de produções académicas e na busca de articulação entre conceitos e categorias centrais à pesquisa.

Destacamos que o percurso metodológico adotado neste estudo foi desenvolvido através de etapas interdependentes e complementares. Inicialmente, realizamos a delimitação do tema e a formulação das questões orientadoras, voltadas a compreender como a literatura científica tem abordado as categorias teóricas analisadas nesta pesquisa.

Em seguida, partimos para o levantamento bibliográfico por meio das bases de dados SciELO, Google Acadêmico, *Bielefeld Academic Search Engine*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e repositórios institucionais de universidades brasileiras. A busca foi conduzida a partir de palavras-chave e descritores temáticos – *violência de gênero, violência doméstica e familiar, políticas de cotas, acesso e permanência estudantil* – de modo a contemplar produções relevantes, predominantemente em língua portuguesa.

Para a seleção do material, estabelecemos critérios de inclusão que consideraram 114 artigos, 89 dissertações e 64 teses que abordassem diretamente as categorias temáticas previamente definidas, privilegiando estudos vinculados às áreas de violência doméstica e familiar e de políticas públicas de educação. Foram excluídos textos que não apresentaram aderência ao objeto de pesquisa ou cuja discussão se mostrasse distante do escopo teórico proposto.

Após a triagem inicial dos títulos e resumos, realizamos a leitura integral dos textos selecionados (20 artigos, 20 dissertações e 20 teses) e, posteriormente, fizemos a elaboração de fichamentos analíticos, conforme orientam Gil (2008) e Severino (2017), visando o registro sistemático das informações mais relevantes. Os dados foram organizados em uma planilha de sistematização, contendo os seguintes aspectos: autor(es), ano, tipo de produção, objetivo, referencial teórico, abordagem metodológica (quando aplicável), assim como os principais resultados e contribuições para o campo de estudo, conforme o *layout* abaixo.

Quadro 1. Sistematização de dados

Autor/es	Ano	Tipo de Produção	Objetivo	Referencial Teórico	Abordagem Metodológica	Resultados/ contribuições

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na etapa seguinte, agrupamos as produções de acordo com categorias de análise previamente definidas, a partir de semelhanças temáticas e teórico-metodológicas. Essa sistematização permitiu identificar tendências, convergências e lacunas nas produções examinadas, possibilitando a construção de uma leitura interpretativa sobre a configuração dos fenômenos estudados e suas inter-relações com as políticas públicas voltadas à equidade educacional e ao enfrentamento às violências de gênero.

Por fim, realizamos uma análise crítica e interpretativa dos achados, fundamentada em uma abordagem qualitativa, conforme orientam Minayo (2001) e Bardin (2011), buscando articular os diferentes aportes teóricos identificados, discutir as contribuições das produções revisadas e apontar novos caminhos investigativos. Todo o processo foi conduzido de modo sistemático, observando-se os princípios de rigor metodológico, transparência e consistência analítica, considerando o propósito de contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico e para o avanço do conhecimento sobre as temáticas de violência contra às mulheres, políticas de cotas, acesso e permanência na educação superior.

3. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

Os elementos extraídos das produções foram sistematizados segundo as categorias previamente expostas, por meio do agrupamento de similaridades e inter-relações, com o intuito de descrever os principais aspectos teórico-metodológicos evidenciados nos artigos, nas dissertações e nas teses. Tal organização permitiu a análise de padrões e características recorrentes nas produções estudadas, que serão descritos a seguir.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA AS MULHERES

A violência de gênero contra as mulheres é vista como um problema social e de saúde pública, sendo também considerada como uma violação dos direitos humanos, e está presente no cotidiano das mulheres em todo mundo desde a antiguidade. Para compreender esse fenômeno, é necessário considerar os fatores sociais, históricos, culturais e subjetivos, por se tratar de uma circunstância socialmente construída. Conforme Silva, A. (2016), tal circunstância é formulada pela imposição de uma superioridade masculina como mecanismo de controle social sobre a mulher. Esse controle é institucionalmente reforçado muitas vezes pelo Direito, pela mídia e por instituições diversas (família, igreja, escolas, universidades, entre outras).

De acordo Sarti (2004), a violência contra a mulher, no Brasil, começou a ser discutida e a ter maior visibilidade na década de 1980, a partir da consolidação do movimento feminista e do movimento de mulheres como “força política social”. A contribuição desses movimentos sociais, a partir de suas mobilizações e reivindicações, ao longo das décadas, vem resultando na construção de políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero. Entretanto, apesar dos esforços, o fenômeno continua e parece estar longe de ser erradicado.

Para Magalhães (2017), violência não é um problema exclusivo da vida privada, mas se trata de questão pública e requer, da sociedade e do poder público, atitudes para coibir e extirpar a violência contra a mulher no cenário brasileiro. Discutir violência contra a mulher no Brasil é discutir a cultura e o papel que a mulher brasileira ocupou desde a Colônia e que ainda ocupa na contemporaneidade.

Silva, A. (2016) assegura que a opressão contra as mulheres é estruturalmente construída por diferentes elementos interligados, como o poder patriarcal, os fatores socioeconômicos, dentre outros. Souza e Farias (2022), por sua vez, afirmam que a violência contra a mulher deve ser vista como uma expressão da questão social caracterizada como um problema de saúde pública de responsabilidade do Estado, portanto, deve ser tratada para garantia de direito à integridade física e psicológica das mulheres violentadas. As pesquisadoras compreendem a realidade dos fenômenos na totalidade da sociabilidade capitalista.

Ferreira (2022) apresenta outro olhar para o fenômeno, abordando a violência contra as mulheres como um problema também das Instituições Públicas de Ensino Superior. Estas, por sua vez, a partir das organizações e reivindicações das mulheres e feministas, têm criado equipamentos para acolher e orientar as mulheres em situação de violência ocorridas no âmbito universitário ou fora dele (violência doméstica e familiar). A partir dos aspectos analisados em seu estudo, Ferreira (2022) ressalta a necessidade de desenvolver estratégias que convertam as universidades em espaços seguros e equitativos para as mulheres.

A prática da violência contra a mulher, conforme Amarijo *et al.* (2020), tem sido associada ao constructo sociocultural (teoria das ciências sociais) da dominação e poder masculino. Essas pesquisadoras corroboram com a visão de Silva, A. (2016) ao afirmarem que as relações de poder presentes nas situações de violência contra a mulher impõem formas de subordinação às mulheres, visto que tais relações utilizam a força

e a violência como estratégias de manutenção do poder, centradas na violência e na regulação constante das condutas.

A violência ocorre, a princípio, sem que os sujeitos que a sofrem tenham consciência, e, por esse motivo, é naturalizada na cultura, gerando contextos de privilégios e formas de dominação, como conclui Marrocos (2022). Portanto, a partir dos aspectos analisados, pode-se inferir que a violência contra a mulher é um fenômeno grave, que repercute na saúde da vítima, nas finanças, na vida familiar e social, e na sua capacidade intelectual e laboral. Além disso, a violência contra a mulher pode causar impactos muitas vezes irreversíveis e deve ser tratada por diversos olhares, por meio de um trabalho interdisciplinar e em rede, sobretudo como responsabilidade do Estado.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

O século XX foi permeado por profundas mudanças no reconhecimento dos direitos humanos, principalmente no que se refere aos direitos das mulheres. Tais conquistas foram fruto de uma luta constante dos movimentos de mulheres e feministas na garantia dos seus direitos fundamentais.

No Brasil, de acordo com Amôncio (2016), a partir de um processo de enfrentamento à violência contra a mulher, o país conta hoje com uma via legítima para fortalecer a luta no que diz respeito à violência contra a mulher. Trata-se da Lei Federal nº 11.340/2006 (Brasil, 2006), conhecida popularmente como Lei Maria da Penha, que elegeu como principal objetivo combater a violência doméstica e familiar contra a mulher.

A violência doméstica e familiar é um fenômeno complexo e múltiplo, afirmam Guimarães e Pedroza (2015), que apresenta manifestações de difícil compreensão. A Lei Maria da Penha, em seu Art. 5º, “[...] configura [como] violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006). Já em seu Art. 7º, a referida lei classifica cinco tipos de violência praticados contra a mulher: violência física; violência psicológica; violência sexual; violência patrimonial e violência moral. Eles estão descritos a seguir.

A violência física é compreendida como qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal da mulher. A violência psicológica, por sua vez, é entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima, que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento,

Quadro 2. Produções sobre a temática violência doméstica e familiar

Nº ORDEM	Nº REGISTRO	REFERÊNCIA
01	02	Alves (2024)
02	05	Alves Neta (2023)
03	07	Amarijo et al. (2020)
04	09	Amôncio (2016)
05	10	Amparo (2022)
06	11	Carvalho (2023)
07	19	Castilho (2012)
08	23	Castro (2019)
09	24	Costa (2023)
10	27	Dantas (2024)
11	29	Ferreira (2022)
12	37	Galvão (2022)
13	38	Guimarães e Pedroza (2015)
14	39	Lima (2010)
15	44	Machado (2020)
16	46	Magalhães (2017)
17	47	Marrocos (2022)
18	51	Matos e Patente (2018)
19	56	Nothaft (2020)
20	57	Santana (2021)
21	68	Santos e Neme (2023)
22	69	Santos, M. (2021)
23	70	Silva, A. (2016)
24	82	Silva (2021)
25	83	Silva (2024)
26	84	Souza e Farias (2022)
27	96	Oliveira (2021)
28	97	Oliveira (2023)
29	110	Oliveira (2017)
30	116	Prosenewicz e Madeira (2021)

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Visando aprofundar a análise da categoria violência doméstica e familiar, apresentaremos, a seguir, as principais discussões e conclusões sistematizadas a partir dos artigos, dissertações e teses que integram o *corpus* desta revisão teórica.

A princípio, analisamos o estudo de Lima (2010), que compreende a violência doméstica como um problema de saúde pública e uma grave violação dos direitos humanos. A autora buscou investigar as dinâmicas que favorecem o surgimento de relações afetivas permeadas pela violência doméstica e familiar, destacando que tais situações estão, muitas vezes, associadas a histórias de vida marcadas por traumas e vivências violentas anteriores. Nesse sentido, Lima (2010) nos conduz à compreensão de que a repetição de relações abusivas é um reflexo dessas experiências, que acabam por naturalizar a violência no cotidiano de muitas mulheres.

Em diálogo com essa perspectiva, o estudo de Galvão (2022) também aborda a violência doméstica como um fenômeno estrutural, caracterizando-a como um problema social enraizado na opressão histórica das mulheres. A autora propõe um resgate histórico, partindo das origens do patriarcado até as concepções contemporâneas de gênero, para compreender as desigualdades que sustentam as relações entre homens e mulheres. Ao reconhecer a dimensão estrutural da violência, Galvão (2022) reforça a necessidade de repensar as formas de enfrentamento ao problema.

Assim, as reflexões de ambas as pesquisadoras convergem ao evidenciar que a violência doméstica e familiar ultrapassa a esfera individual, sendo expressão de um contexto histórico e social que perpetua desigualdades de gênero. Nessa direção, Galvão (2022) complementa o olhar de Lima (2010), ao defender a importância da construção de políticas públicas que priorizem as vozes e os saberes das mulheres vítimas de violência, valorizando sua participação ativa na formulação de estratégias de enfrentamento.

O estudo de Castilho (2012), por sua vez, dialoga com as concepções de Lima (2010) e Galvão (2022), visto que Castilho (2012) também discute a violência doméstica e intrafamiliar contra mulheres como uma questão de saúde pública e grave violação dos direitos humanos. A autora propõe analisar as percepções e os impactos da violência física e psicológica vivenciada por mulheres gestantes atendidas em uma unidade mista de saúde, destacando a importância da formulação e implementação de políticas públicas orientadas pela incorporação de perspectivas feministas que promovam o enfrentamento à violência contra as mulheres. A análise realizada evidencia que, para as mulheres entrevistadas, a violência é frequentemente percebida como um fenômeno

naturalizado socialmente, sendo o parceiro íntimo o principal agressor quando essas situações ocorrem no ambiente doméstico.

Por conseguinte, a pesquisa realizada por Santana (2021) analisa a violência doméstica como um fenômeno de alcance mundial e tema amplamente discutido no meio acadêmico, propondo-se a investigar a incidência desse tipo de violência contra a mulher durante o período da pandemia da Covid-19. O trabalho enfatiza a importância da pesquisa para o aprimoramento de estratégias de enfrentamento à violência doméstica e para o fortalecimento da formulação e implementação de políticas públicas voltadas à proteção das mulheres.

Em relação aos estudos de Lima (2010), Galvão (2022) e Santana (2021), observa-se um diálogo teórico e metodológico que reforça a compreensão da violência doméstica como um problema estrutural, social e histórico. Enquanto Lima (2010) evidencia as dimensões subjetivas e os efeitos das vivências traumáticas que perpetuam ciclos de violência, Galvão (2022) aprofunda a análise, ao situar o fenômeno nas desigualdades de gênero sustentadas pelo patriarcado e pela opressão das mulheres. Já Santana (2021) contribui ao inserir a discussão em um contexto específico – o da pandemia da Covid-19 –, revelando o agravamento das situações de violência em função do isolamento social e da vulnerabilidade econômica.

Dessa forma, os três estudos se complementam ao articular dimensões pessoais, sociais e estruturais da violência doméstica contra as mulheres, apontando, em convergência, para a urgência de políticas públicas integradas, com enfoque de gênero, que contemplem o acolhimento, a prevenção e o empoderamento das mulheres como pilares fundamentais do enfrentamento à violência.

Analisando os estudos de Magalhães (2017) e Costa (2023), estes dialogam de forma complementar, ao abordar a violência doméstica contra a mulher sob a perspectiva da saúde pública e das políticas de enfrentamento. Ambos reconhecem a gravidade do fenômeno, mas o fazem a partir de ângulos distintos e interdependentes – Magalhães (2017) enfatiza os impactos diretos da violência sobre a saúde física e mental das mulheres, enquanto Costa (2023) se debruça sobre a efetividade e o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à prevenção e ao combate desse tipo de violência.

No estudo de Magalhães (2017), a violência doméstica é compreendida como um fator determinante no adoecimento das mulheres, produzindo agravos físicos, psicológicos e sociais que comprometem o bem-estar e a qualidade de vida das vítimas. A autora des-

taca que, apesar de sua relevância, o tema ainda carece de abordagem adequada pelos profissionais de saúde, tanto no acolhimento quanto na orientação sobre formas de enfrentamento. Nesse sentido, Magalhães (2017) defende a necessidade de espaços de escuta qualificada, baseados na ética e na não revitimização, e de políticas públicas articuladas de maneira transversal, multidisciplinar e intersetorial, que reconheçam a complexidade do problema e atuem sobre suas múltiplas dimensões.

Já Costa (2023) insere a discussão em um panorama mais amplo de avaliação e efetividade das políticas públicas. Ele analisa a trajetória histórica das ações estatais de enfrentamento à violência doméstica no Brasil, desde a década de 1980, com ênfase no marco legal estabelecido pela Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006 – Brasil, 2006). Costa (2023) ressalta a importância da avaliação *ex-post* como instrumento de gestão capaz de orientar decisões, identificar fragilidades e propor melhorias na execução das políticas públicas. Sua reflexão evidencia que a eficácia das políticas de enfrentamento depende não apenas da criação de leis e programas, mas também de sua implementação contínua, monitoramento e capacidade de resposta às necessidades das mulheres em situação de violência.

Ao se correlacionarem, os dois textos constroem uma compreensão integrada da violência doméstica: Magalhães (2017) enfatiza o impacto humano e o papel fundamental dos serviços de saúde no acolhimento e na escuta das vítimas, enquanto Costa (2023) propõe o aprimoramento das políticas públicas que devem sustentar essas ações. Juntos, apontam para a urgência de uma articulação entre os campos da saúde e da gestão pública, de modo que o cuidado individual e o planejamento institucional atuem de forma complementar. Assim, o enfrentamento à violência doméstica deve conjugar atenção integral às vítimas, formação de profissionais sensíveis ao tema e avaliação constante das políticas públicas, garantindo respostas mais efetivas e humanizadas às mulheres em situação de violência.

Outro estudo relevante é o apresentado por Amarijo *et al.* (2020), que, em consonância com outros autores citados anteriormente, analisam a violência doméstica como um grave problema social e de saúde pública. Em seu estudo, as pesquisadoras compreendem que a prática da violência contra a mulher está associada a construções socioculturais fundamentadas na dominação e no poder masculino, conforme explicam as teorias das Ciências Sociais.

A discussão apresentada por Amarijo *et al.* (2020) evidencia que a violência doméstica reflete dinâmicas de subordinação às quais as mulheres são historicamente submeti-

das, funcionando como um dispositivo de manutenção do poder masculino, sustentado pela agressão e pelo controle das condutas femininas.

O estudo destaca, ainda, a relevância de compreender a violência doméstica contra a mulher como um fenômeno de magnitude global, configurando-se como uma violação dos direitos humanos, com sérias repercussões para a saúde física e mental, bem como para a qualidade de vida das mulheres. A pesquisa corrobora a literatura existente ao demonstrar que a violência doméstica está enraizada em papéis sociais rigidamente construídos acerca do que significa “ser homem” e “ser mulher”, os quais sustentam práticas androcêntricas, patriarcais e falocráticas. Embora existam diversos determinantes sociais que contribuem para a ocorrência da violência doméstica, o estudo ressalta que ela atravessa diferentes contextos socioculturais, atingindo mulheres de distintas origens e condições.

POLÍTICAS DE COTAS, ACESSO E PERMANÊNCIA

A partir da análise das produções acadêmicas sobre cotas, acesso e permanência, foi possível organizar os principais elementos teóricos e metodológicos, o que facilitou a identificação das tendências mais recorrentes nos estudos. Esse processo permitiu agrupar as pesquisas conforme os métodos utilizados, destacando as diferentes formas de análise empregadas para compreender os impactos das políticas de cotas na inclusão e na permanência dos estudantes no ensino superior.

As produções revisadas buscam entender as experiências dos estudantes beneficiados pelas cotas e os obstáculos que enfrentam ao longo de sua trajetória acadêmica, com ênfase em análises documentais e estudos de caso. Embora esses métodos não permitam uma generalização ampla, eles são os mais apropriados para o objetivo deste estudo, que visa explorar, de forma mais detalhada e qualitativa, os desafios que os estudantes enfrentam na sua permanência nas universidades. A escolha desses métodos é justificada pela necessidade de aprofundar a compreensão das realidades individuais dos estudantes e pelos dados ricos que esse tipo de análise pode oferecer.

Os estudos indicam que, embora as políticas de cotas promovam o acesso, a permanência dos estudantes nas universidades continua sendo um desafio, em grande parte devido à falta de apoio institucional e a dificuldades financeiras, que frequentemente podem se tornar obstáculos para a conclusão dos cursos.

A POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

A política de cotas no Brasil tem sido uma das principais ferramentas utilizadas para combater as desigualdades sociais e raciais no acesso ao ensino superior. A partir dos anos 2000, com o fortalecimento de movimentos sociais, especialmente o movimento negro, a questão da discriminação racial e a necessidade de políticas afirmativas ganharam visibilidade no Brasil. Segundo Anhaia (2019), foi na década de 1990 que os debates sobre políticas públicas de inclusão racial começaram a ganhar força, com a introdução de projetos de lei como a Lei de Cotas (PL nº 73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL nº 3198/2000), que buscavam a reparação histórica das desigualdades educacionais no país.

O marco fundamental para o reconhecimento da desigualdade racial no Brasil ocorreu durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. A partir dessa conferência, o governo brasileiro passou a reconhecer oficialmente o racismo estrutural e se comprometeu a adotar medidas concretas para a implementação de ações afirmativas (Feres Júnior; Zoninsein, 2006). O Brasil, até então, sustentava o mito da “democracia racial”, que negava a existência do racismo estrutural, mas a conferência ajudou a desmistificar essa ideia, abrindo caminho para a criação de políticas de cotas nas universidades brasileiras.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), entre 2007 e 2010, implementou um sistema de cotas com o objetivo de aumentar a inclusão de negros e estudantes oriundos de escolas públicas no ensino superior. A pesquisa realizada durante esse período revelou que a política de cotas da UEPG foi eficaz em alguns aspectos, mas também mostrou que a reprodução das desigualdades dentro da instituição ainda era uma realidade. Segundo Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018), a implementação das cotas nas universidades tem se mostrado um importante passo na inclusão, mas a política precisa ser constantemente monitorada para que seus objetivos sejam plenamente atingidos.

A política de cotas teve um impacto profundo, mas sua implementação revelou tanto avanços quanto desafios. Coqueijo (2020) destaca que a adoção das cotas, embora tenha representado um avanço na democratização do acesso, também revelou resistências tanto dentro das instituições quanto na sociedade em geral, em que o mito da democracia racial ainda era uma ideia predominante. Para Sales (2023), a política de

cotas deve ser vista como uma medida de reparação histórica e como um passo necessário para corrigir desigualdades estruturais de longo prazo que persistem no país.

A polarização no Congresso Nacional, como aponta Oliven (2007), também foi um reflexo das dificuldades políticas que a implementação das cotas enfrentou. De um lado, havia os defensores das cotas como uma forma de reparação histórica, e de outro, os críticos, que viam nas cotas uma forma de discriminação reversa. Esse debate político culminou com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, sancionada durante o governo de Dilma Rousseff, que estabeleceu a reserva de vagas em universidades federais para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas. A referida lei, ao ser sancionada, consolidou as cotas como uma política pública oficial, com respaldo jurídico e constitucional, garantindo a inclusão de grupos historicamente marginalizados no ensino superior (Lewandowski, 2012).

Apesar de avanços significativos, a efetividade das cotas nas universidades brasileiras ainda enfrenta desafios. Figueiredo e Noronha (2008) observam que a inclusão educacional, por meio das cotas, não é suficiente se não for acompanhada de políticas de permanência e apoio acadêmico. A pesquisa da UEPG, por exemplo, mostrou que, embora o ingresso de estudantes negros e de escolas públicas tenha aumentado, as condições de permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes ainda dependem de medidas adicionais para combater as desigualdades estruturais dentro das universidades.

No entanto, a implementação das cotas representa um avanço importante na luta por equidade educacional no Brasil. Como observam Anhaia (2019) e Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018), as cotas são uma medida necessária, mas é fundamental que seu impacto seja constantemente avaliado para que ajustes sejam feitos e as desigualdades educacionais sejam cada vez mais reduzidas.

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A vulnerabilidade social tem sido um fator determinante na exclusão de muitos grupos da educação superior no Brasil, refletindo uma histórica concentração de recursos nas instituições elitizadas e a falta de políticas eficazes para garantir a permanência desses estudantes. A questão do acesso ao ensino superior é um tema debatido desde a implementação de políticas públicas que buscam ampliar o ingresso de estudantes provenientes de escolas públicas e de populações de baixa renda, especialmente negros e indígenas. No entanto, garantir o acesso ao ensino superior é apenas uma parte do processo; a permanência desses alunos é o desafio maior.

O acesso ao ensino superior tem sido historicamente restrito a uma parcela pequena e privilegiada da população. Em um contexto de desigualdade social, a educação superior se tornou um mecanismo de reprodução das disparidades econômicas e sociais, sendo majoritariamente ocupada por alunos provenientes das classes mais altas. Para reverter esse quadro, as políticas públicas têm buscado promover o acesso à educação superior, com foco em ações afirmativas, como o Sistema de Cotas. No entanto, embora o número de ingressos tenha aumentado, a verdadeira inclusão só acontece quando as condições de permanência também são consideradas (Coqueijo, 2020; Sales, 2023).

A permanência no ensino superior é afetada por uma série de fatores, incluindo as condições socioeconômicas dos estudantes e as suas preparações prévias. Estudantes provenientes de escolas públicas constantemente enfrentam dificuldades de adaptação ao ambiente universitário, que pode ser marcado por uma forte diferenciação entre a formação recebida na educação básica e as exigências do ensino superior. Além disso, a falta de suporte financeiro e psicológico, bem como o estigma social enfrentado por esses alunos, contribui significativamente para a evasão e o fracasso acadêmico (Severino, 2013; Coqueijo, 2020).

É importante destacar que a permanência dos alunos não é um fenômeno unidimensional. Ela envolve tanto o acesso a recursos materiais, como bolsas e auxílios, quanto o suporte psicossocial, como o acompanhamento pedagógico e a adaptação ao novo ambiente acadêmico. Políticas que oferecem apoio psicológico, mentoria e ajuda financeira têm se mostrado imprescindíveis para a permanência desses alunos nas universidades (Sales, 2023; Figueiredo e Noronha, 2008). Assim, fica evidente que o sucesso acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade social depende, em grande parte, da criação de um ambiente universitário inclusivo e que respeite as especificidades desses alunos.

Em relação às políticas públicas, é possível perceber que, embora o aumento do acesso ao ensino superior seja uma realidade, ainda são necessárias melhorias substanciais na oferta de programas de suporte institucional que garantam a permanência desses alunos. As universidades precisam de estratégias mais eficazes para acolher e apoiar esses estudantes, principalmente aqueles de famílias de baixa renda ou provenientes de escolas públicas. A implementação de programas de assistência estudantil, como auxílios para transporte, alimentação e moradia, além de aulas de reforço e orientação pedagógica, é uma estratégia que tem demonstrado resultados positivos na redução

da evasão e no aumento do desempenho acadêmico desses estudantes (Sales, 2023; Severino, 2013).

De acordo com Coqueijo (2020), a inclusão social no ensino superior passa não apenas pela ampliação do acesso, mas principalmente pela criação de mecanismos eficazes que permitam a permanência dos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica. A educação superior não deve ser vista apenas como uma ferramenta de mobilidade social, mas como um processo que exige uma gestão mais integrada e atenta às necessidades dos alunos em situação de vulnerabilidade.

Desse modo, a permanência no ensino superior deve ser encarada como um processo contínuo, que exige o comprometimento das instituições de ensino, tanto no que se refere à oferta de condições materiais e financeiras, quanto ao desenvolvimento de um ambiente inclusivo que favoreça a adaptação e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Embora as políticas públicas que buscam expandir o acesso ao ensino superior tenham promovido avanços importantes nas últimas décadas, é fundamental que o debate também se concentre nas condições de manutenção desses alunos nas universidades. A ampliação do ensino superior, ao incluir um número maior de estudantes de diferentes origens sociais, deve, simultaneamente, assegurar as condições necessárias para que esses alunos possam se integrar e, principalmente, concluir seus cursos com êxito.

Pesquisadores como Coqueijo (2020) e Sales (2023) enfatizam a relevância de ir além do simples ingresso nas instituições e de pensar em ações de apoio que favoreçam a adaptação e o sucesso acadêmico desses estudantes. Coqueijo (2020), por exemplo, alerta que a inclusão no ensino superior não se limita ao momento da matrícula, mas envolve a criação de um ambiente universitário que leve em consideração as realidades dos alunos provenientes de contextos de vulnerabilidade social. Sales (2023) reforça que a permanência é um desafio igualmente significativo, já que sem uma rede de suporte, que inclua ajuda financeira, orientação acadêmica e apoio psicológico, as chances de evasão e insucesso acadêmico são muito maiores.

Dessa forma, é essencial que as universidades e os responsáveis pela elaboração de políticas públicas direcionem suas ações não apenas para garantir o acesso ao ensino superior, mas também para assegurar condições adequadas para a manutenção desses estudantes. Como aponta Severino (2013), só assim será possível garantir que os avanços obtidos na ampliação do acesso se traduzam em uma inclusão social real, promovendo a superação das desigualdades educacionais e a efetiva mobilidade social.

A seguir, no quadro 3, encontram-se listadas as produções selecionadas e analisadas nesta pesquisa.

Quadro 3. Produções sobre a temática políticas de cotas, acesso e permanência

Nº ORDEM	Nº REGISTRO	REFERÊNCIA
01	132	Guedes e Moreira (2020)
02	137	Cunha (2022)
03	139	Mayorga e Souza (2012)
04	141	Silva, G. (2016)
05	142	Guimarães (2006)
06	143	Alves e Casali (2021)
07	157	Carreira e Heringer (2022)
08	158	Meira (2018)
09	159	Moura e Tamboril (2018)
10	161	Coqueijo (2020)
11	173	Sales (2023)
12	174	Mendonça (2021)
13	177	Vieira (2018)
14	186	Silveira (2021)
15	181	Rostas, Isaacsson e Montoito (2020)
16	185	Souza e Brandalise (2016)
17	191	Santos (2020)
18	207	Silva (2023)
19	197	Santos, L. (2021)
20	198	Graef (2020)
21	199	Araújo (2021)
22	207	Aguiar (2020)
23	208	Santos (2018)
24	209	Albuquerque (2022)
25	211	Ferreira (2021)
26	212	Arrigoni (2018)
27	217	Anhaia (2019)
28	234	Nascimento (2022)
29	180	Racoski (2019)
30	192	Costa (2018)

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A análise de Costa (2023) amplia a discussão, focando na avaliação contínua das políticas de cotas. Para o autor, as políticas devem ser constantemente monitoradas e ajustadas, garantindo que os alunos cotistas não apenas ingressem nas universidades, mas também encontrem um ambiente propício para prosseguir e concluir seus cursos com sucesso. A eficácia das políticas de cotas, segundo ele, está diretamente relacionada à capacidade das universidades de adaptar suas estruturas e acompanhamento para responder às necessidades específicas desses estudantes.

Galvão (2022), por outro lado, adota uma perspectiva mais histórica e estrutural, argumentando que a violência estrutural contra certos grupos sociais está enraizada em uma sociedade patriarcal e discriminatória. Ela defende que as políticas de cotas devem ser vistas como uma ação corretiva, mas não suficiente, e que é necessário garantir que os estudantes cotistas recebam apoio contínuo durante sua jornada acadêmica.

Outros autores, como Magalhães (2017) e Marrocos (2022), abordam a violência psicológica e emocional que muitos alunos cotistas enfrentam ao adentrar universidades predominantemente formadas por alunos de classes sociais mais altas. Magalhães (2017), por exemplo, argumenta que a falta de acompanhamento psicológico adequado pode gerar sérios impactos na saúde mental dos estudantes cotistas, levando-os à evasão acadêmica.

Estudos como o de Amarijo *et al.* (2020) abordam a violência doméstica e familiar, conectando as dificuldades enfrentadas por mulheres vítimas de violência com a dificuldade de adaptação ao ambiente universitário. Para essas mulheres, a universidade pode representar um espaço de ascensão social, mas também um ambiente marcado por preconceitos e violências emocionais. As autoras sugerem que as universidades devem criar programas de acolhimento específicos para mulheres em situação de vulnerabilidade, abordando tanto as questões emocionais quanto as financeiras.

A pesquisa de Dantas (2024) discute o impacto das cotas para a inclusão de estudantes de classes sociais baixas, ressaltando as dificuldades desses alunos em relação à falta de recursos financeiros e à preparação acadêmica desigual. Segundo o autor, o papel das universidades não deve se restringir a oferecer apenas o acesso, mas também criar uma infraestrutura que permita aos alunos superar as desigualdades educacionais e econômicas.

Oliveira (2021) e Oliveira (2023) trazem uma perspectiva focada nas dificuldades específicas enfrentadas por estudantes de diferentes regiões do Brasil, especialmente aqueles oriundos de áreas rurais e de classes sociais mais baixas. Eles argumentam que,

para garantir a efetiva permanência desses alunos, as universidades precisam repensar suas políticas de inclusão e adotar estratégias regionais que contemplem as necessidades locais.

Machado (2020) e Castro (2019) também abordam o impacto da violência social e da discriminação racial nas universidades, refletindo sobre a necessidade de políticas que combatam o racismo estrutural e promovam um ambiente mais igualitário e justo para todos os alunos, incluindo os cotistas. Machado (2020) argumenta que a universidade precisa não só garantir o acesso, mas também criar uma cultura de inclusão em todos os níveis.

Já Carvalho (2023) e Matos e Patente (2018) focam na importância de políticas de assistência estudantil, que não se limitem ao ingresso dos alunos, mas que assegurem sua manutenção ao longo do curso. Eles defendem a expansão de programas de bolsas, e de auxílios para transporte, alimentação e moradia como formas de garantir que os alunos cotistas não abandonem a universidade por questões financeiras.

Além disso, as produções de Amôncio (2016), Castilho (2012), Guimarães e Pedroza (2015) e Prosenewicz e Madeira (2021) complementam a análise ao discutir a necessidade de políticas públicas integradas e a valorização da diversidade dentro das universidades. A implementação de políticas que promovam o acolhimento e a integração social dos cotistas é vista como uma ação essencial para garantir a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, por meio das pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos culturais e regionais brasileiros, constatou-se que a violência contra a mulher permanece como um problema social de grande complexidade, cuja responsabilidade de enfrentamento recai sobre o Estado, a família e toda a sociedade civil. Compete ao poder público formular e executar políticas que garantam os direitos das mulheres nas esferas sociais, trabalhistas, domésticas e familiares, enquanto a sociedade e os núcleos familiares devem assegurar condições concretas para o exercício pleno desses direitos.

Os estudos consultados evidenciam a necessidade de que o enfrentamento à violência de gênero seja pautado de maneira transversal, multidisciplinar e intersetorial nas políticas públicas. Igualmente, destacam a relevância de espaços institucionalizados de escuta e acolhimento, capazes de oferecer suporte humanizado e respeitoso às mulheres vítimas de violência. As pesquisas analisadas apontam, ainda, para a urgência em

combater estruturas de poder que sustentam desigualdades de gênero, bem como para a criação de estratégias que transformem ambientes de convivência, estudo e trabalho em espaços seguros, equitativos e livres de opressões.

Ao investigar percepções de mulheres em situação de violência doméstica e familiar, de homens autores de violência e de profissionais que atuam em políticas públicas, observaram-se resultados recorrentes: a violência é compreendida a partir da vivência cotidiana; os agressores frequentemente justificam a violência com base no comportamento da mulher; muitas vítimas expressam sentimento de culpa; e a rede de enfrentamento apresenta lacunas estruturais e operacionais. Outro estudo relevante demonstrou que, antes de recorrer a instâncias estatais, a maioria das mulheres busca alternativas autônomas de enfrentamento; que episódios de violência física não são isolados; e que a rede de proteção carece de articulação entre serviços e instituições. Pesquisadores também apontam entraves como insuficiência de infraestrutura, carência de profissionais qualificados e limitações na produção e sistematização de dados.

Tais fatores revelam que a violência doméstica contra a mulher deriva de desequilíbrios de poder nas relações íntimas, nas quais persiste uma lógica de dominação masculina e subordinação feminina (Amarijo *et al.*, 2020). Assim, o enfrentamento da violência não se limita ao aparato legal ou assistencial, mas exige transformações sociais, culturais e institucionais profundas.

No que concerne às políticas de cotas, acesso e permanência no ensino superior, as produções acadêmicas analisadas revelam que tais políticas, embora essenciais para ampliar a diversidade e democratizar o acesso, devem ser acompanhadas por ações estruturadas de permanência estudantil. A inclusão efetiva não se realiza apenas no ingresso, mas no percurso acadêmico, demandando suporte financeiro, acompanhamento pedagógico, assistência psicológica e programas de mentoria. Persistem barreiras de natureza socioeconômica, emocional e institucional, que afetam o desempenho e a permanência dos estudantes cotistas.

Os estudos indicam, de forma convergente, que o sucesso acadêmico de estudantes beneficiários das cotas depende de uma rede de apoio robusta e articulada, bem como de ações institucionais contra discriminação e estigmas ainda presentes no ambiente universitário (Coqueijo, 2020; Sales, 2023; Severino, 2013). A literatura também evidencia que a eficácia das políticas públicas está ligada não apenas à sua formulação, mas à implementação contínua, ao monitoramento, à avaliação e a ajustes permanentes (Costa, 2023; Magalhães, 2017).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Natália Jimena da Silva. **A política de cotas nas universidades federais em Pernambuco**: a permanência dos estudantes cotistas em questão. 2020. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44886>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti de. **As ações afirmativas na Pós-graduação em Educação**: acesso, permanência e produção do conhecimento nas universidades federais do Nordeste. 2022. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23122>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- ALVES, Glauco Leão Ferreira. **Violência de gênero e direitos humanos**: um estudo do atendimento dos crimes de violência doméstica e familiar contra a mulher na 1ª DEAM de Goiânia (2010-2023). 2024. 232 f. Tese (Doutorado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/d3a6bc2f-b057-4018-b63f-31f00601c-d1b/content>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- ALVES NETA, Maria da Conceição. **Raça e classe nos processos de violência doméstica e familiar na Comarca de Imperatriz**. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Direito e Instituições do Sistema de Justiça/CCSO) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4654?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 nov. 2025.
- ALVES, Vanessa Kolmar; CASALI, Caroline. Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 37, p. 28-45, 2021. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simpósio2009/83.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- AMARIJO, Cristiane Lopes *et al.* Relações de poder nas situações de violência doméstica contra a mulher: tendência dos estudos. **Rev Cuid.**, v. 11, n. 2, Bucaramanga, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1052>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- AMÔNCIO, Wesley Trevizan. **Violência contra a mulher**: A Lei Maria da Penha e sua efetivação nas Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher. Repositório Uni-

versitário da UNESP, 2016. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/stae/eixo2_010.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

AMPARO, Taysa Matos do. **Violência doméstica e justiça restaurativa**: da igualdade formal à realidade social da mulher. 2022. 422 f. Tese (Doutorado em Direito – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36595/1/Tese%20de%20Taysa%20Matos%20Amparo%20com%20ficha%20catalogr%c3%a1fica.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

ANHAIA, Bruna Cruz de. **A “lei de cotas” no ensino superior brasileiro**: reflexões sobre a política pública e as Universidades Federais. 2019. 308f. Tese de doutorado (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/196058>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ARAÚJO, Adriana Castro. **Lei de Cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC)**: avaliação dos seus impactos. 2021. 112 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56798>. Acesso em: 12 nov. 2025.

ARRIGONI, Fernando José. **Gestão pública**: busca da igualdade social a partir da ação afirmativa cota no ensino superior brasileiro. 2018. 307 f. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/4bc9cf8a-9f71-4888-a637-618da44c85ef>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.340, 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana. **10 anos da Lei de Cotas:** conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ: Ação Educativa, 2022. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/22264>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CARVALHO, Patrícia Oliveira de. **Insubmissos relatos de mulheres negras:** violências raciais em contexto de violência doméstica e familiar e seus desdobramentos judiciais. 2023. 55 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-19032024-091223/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CASTILHO, Glaucejane Galhardo da Cruz de. **Análise da violência doméstica e intra-familiar física e psicológica contra gestantes:** percepções e repercussões na vida de mulheres atendidas na Unidade Mista do Itaqui Bacanga. 152 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/854>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CASTRO, Wellington Clair de. **Tortura e violência doméstica:** uma análise da abrangência das condutas qualificadas como tortura à luz da dignidade da pessoa humana. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/22601/2/Wellington%20Clair%20de%20Castro.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FERREIRA, Tatianne Silva. O enfrentamento à violência contra as mulheres: análises de casos atendidos em um equipamento institucional da UFPB. 2022. 26 f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25887?locale=pt_BR. Acesso em: 12 nov. 2025.

FIGUEIREDO, Ivanilda; NORONHA, Rodolfo Liberato de. A vulnerabilidade como impeditiva/restritiva do desfrute de direitos. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, [S. l.], n. 4, p. 129-146, 2008. DOI: 10.18759/rdgf.v0i4.10. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/10>. Acesso em: 22 nov. 2025.

GALVÃO, Ianne Raíssa de Sousa. **Violência doméstica e familiar contra as mulheres**: perspectivas a partir da análise dos discursos das vítimas. 2022. 186 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: Acesso: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/47813/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Ianne%20Raissa%20de%20Sousa%20Galv%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

GRAEFF, Betina Alves. **A política de cotas raciais no curso de elevado perfil socioeconômico da Universidade Federal**: a inclusão através da visão dos docentes e discentes. 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9496>. Acesso em: 10 out. 2025.

GUEDES, Elizabeth da Silva; MOREIRA, Laélia Portela. Desafios da permanência de cotistas em instituições públicas brasileiras: uma meta-análise de dados baseada em teses da área da Educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 7, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21310>. Acesso em: 12 nov. 2025.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo social**, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/sRV5LdxyBw-DyxfB5fdnvFVN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2025.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 256-266, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00256.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://ia804601.us.archive.org/7/items/Fundamentos_de_metodologia_cientfica_8_ed._www.meulivro.biz/Fundamentos_de_metodologia_cientfica_8_ed._www.meulivro.biz.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

LEWANDOWSKI, Enrique Ricardo. **Voto do relator Ministro Ricardo Lewandowski**. Brasil. Supremo Tribunal Federal (STF) - Decisão do STF sobre a constitucionalidade das cotas raciais no ensino superior: ADPF 186: voto do relator Min. Ricardo Lewandowski. Tradução. Brasília: ONU Mulheres, 2012. Acesso em: 20 nov. 2025.

LIMA, Gabriela Quadros de. **História de vida e escolha conjugal em mulheres que sofrem violência doméstica**. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Acesso em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4788/1/000421569-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

LIMA, Silvia Maria Amorim. Política afirmativa de cotas raciais na Educação Superior: perfil dos sujeitos beneficiários da política na UFPR. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 3, n. 3, p. 194-207, 2020. Disponível em: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4183>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MACHADO, Vanessa Rombola. **CREAS e a violência doméstica contra crianças e adolescentes**: tramas do cotidiano no Vale do Ivaí. 2020. 330 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23146?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 nov. 2025.

MAGALHÃES, Sônia Maria Teixeira. **A violência doméstica e suas consequências para a saúde da mulher**. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/9b16cff5-a658-4acf-86e5-ca8fd82a357a/content>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MARROCOS, Maria Sandra Pereira. **Violência doméstica e Educação**: um estudo sobre a aplicabilidade da Lei Municipal Marielle Franco (13.566/18) na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26731/1/MariaSandraPereiraDeMarrocos_Dissert.pdf. Acesso em: 1 nov. 2025.

MATOS, Elisa Borges; PATENTE, Zilda Manuela Onofri. Violência Doméstica e Interseccionalidade: apontamentos sobre os limites do sistema punitivo estatal. **Anais do Seminário “Gênero, feminismos e sistemas de Justiça: discussões interseccionais de gênero, raça e classe”**. BOITEUX, Luciana; MAGNO, Patricia Carlos; BENEVIDES, Laize (Orgs.). Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufmg.br>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2025.

MEIRA, André Vinícius Carvalho. O princípio da igualdade e as cotas raciais no Brasil. **Alethes: Periódico Científico dos Graduandos em Direito-UFJF**, p. 17, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2175926>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MENDONÇA, Maísa Amaral de. **Política de assistência estudantil**: o acesso e a permanência dos estudantes cotistas ao ensino superior no IFAM-CMC. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8771>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, Celso José; GUIMARÃES, Gleny Terezi-nha Duro. A trajetória histórica da constituição do marco legal das ações afirmativas. **Argum.**, Vitória, v. 10, n. 1, p. 293-308, jan./abr. 2018.

MOURA, Maria Rosimére Salviano de; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 593-601, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2823/282368071018/282368071018.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SALES, Tiago Montenegro. **Eficácia social da política pública de cotas no curso de medicina da Universidade Federal de Campina Grande–UFCG**: compreendendo as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas. 2023. 200 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27551>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SANTANA, Cyntia Fernanda Santos Pajeú. **Violência Doméstica contra a mulher no município de Belém do Pará em contexto de pandemia da COVID-19**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://www.ppgsp.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses_e_dissertacoes/dissertacoes/2019/201921%20-%20SANTANA.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTOS, Larice Nunes. **O direito à educação, a legislação de cotas e a implantação de uma comissão de heteroidentificação**: a experiência de uma universidade federal brasileira. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Inovação Tecnológica) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021. Disponível em: <https://bdtd.ufmt.edu.br/handle/123456789/1176>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTOS, Mariana Rocha. **Violência contra a mulher**: a eficácia das políticas públicas como medidas preventivas. 2021. 46 f. Monografia (Graduação em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/29432/1/2021_MarianaRochaDosSantos_tcc.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTOS, Luiz Antônio; NEME, Eliane Franco. Violência contra as mulheres no contexto pandêmico COVID 19: reflexões críticas acerca da intervenção do estado na proteção das mulheres vítimas de abusos domésticos. **Revista Internacional CON-SINTER de Direito**, 2023. Disponível em: <https://revistaconsinter.com/index.php/ojs/1716>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. Florianópolis, **Estudos Feministas**, v. 12, n. 2, p. 35-50, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QVnKzsbHFngG9MbWCFFPPCv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divul->

[ga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf](#). Acesso em: 12 nov. 2025.

SILVA, Allan Jones Andreza. **Nem tudo são flores: a (ir)racionalização da violência doméstica contra mulher no agreste da Paraíba**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9631?locale=pt_BR. Acesso em: 12 nov. 2025.

SILVA, Bruna Chaves Steinbach. **Percepções de mulheres em situação de violência na UFPB**. 2021. 77 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24782?locale=pt_BR. Acesso em: 1 nov. 2025.

SILVA, Risomário Willams da. **Ensaio sobre violência doméstica e familiar**. 2024. 127 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/63238/1/TESE%20Risomario%20Willams%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SILVA, Gracielle da Costa. A relevância das cotas raciais como ferramenta de transformação da realidade social da população negra brasileira. **REIA- Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, ano 3, v. 3, n. 2, p. 59-76, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/reia/article/download/229994/24180>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SILVEIRA, Raquel da Silva; GUERREIRO, Raquel; GOMES, Leandro Peratz. Por uma universidade mais diversa: a Política de cotas para pessoas com deficiência e a extensão universitária. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 22-39, jan/jun, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revis-tainterfaces/article/view/25605>. Acesso em: 22 nov. 2025.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM) DA REDE FEDERAL: UM ESTUDO A PARTIR DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

Fernando Costa Klauk^I

Marília Macorin de Azevedo^{II}

Paulo Roberto Prado Constantino^{III}

Michel Mott Machado^{IV}

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação no Brasil passou a incorporar, de forma mais evidente, estratégias voltadas à ampliação do acesso de grupos historicamente excluídos aos diferentes níveis e modalidades de ensino, especialmente com a formulação de políticas públicas destinadas à redução das desigualdades raciais, como as políticas de ações afirmativas. Entre essas iniciativas, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Co-

I. Fernando Costa Klauk - ORCID 0009-0003-9590-0633

Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Especialista em Auditoria e Perícia Contábil pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte. Graduado em Gestão Financeira pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte. Servidor público federal, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil.

II. Marília Macorin de Azevedo - ORCID 0000-0003-0225-8155

Doutora em Engenharia pela USP. Mestra em Qualidade pela UNICAMP. Graduada em Tecnologia de Processamento de Dados pela FATEC SP. É docente permanente na Coordenadoria Geral de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) atuando no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Líder do Grupo de Pesquisa de Gestão, Avaliação e Organização da Educação Tecnológica (DGP/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS.

III. Paulo Roberto Prado Constantino - ORCID 0000-0002-4612-4063

Doutor e mestre em Educação pela UNESP. Graduado em Música pela UEL – Londrina. Professor e pesquisador no Departamento de Educação da UNESP e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista / FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Docente colaborador no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS]. Estudos em Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Aberta de Portugal. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica - GEACEP.

IV. Michel Mott Machado - ORCID 0000-0002-3444-8271

Doutor em Administração de Empresas (Gestão Humana e Social nas Organizações) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-doutorado em Business and Society pela York University (Toronto, CA). Mestre em Ciências Sociais (Sociologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Braz Cubas. É pós-doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, CGPEP-CEETEPS. Colíder do Grupo de Pesquisa "Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional e Tecnológica" (DGP/CNPq). Coordenador de Lato Sensu de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, CGPEP-CEETEPS.

tas, constitui um marco importante ao estabelecer a reserva de vagas em instituições federais de educação superior e de educação profissional técnica de nível médio, a partir de critérios relacionados à origem escolar, à renda familiar e ao pertencimento étnico-racial.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2018), políticas dessa natureza ganham relevância por ampliarem a oferta de vagas e proporcionarem mais oportunidades de acesso à formação técnica pública e gratuita.

Nesse contexto, este estudo objetiva analisar a efetividade das políticas públicas de inclusão étnico-racial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) da Rede Federal, com foco no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no período entre 2017 e 2023, para compreender em que medida essas políticas têm contribuído para ampliar o ingresso de estudantes autodeclarados pretos e pardos nos cursos técnicos de nível médio. A delimitação temporal do estudo justifica-se pela disponibilidade e sistematização dos dados estatísticos da Plataforma Nilo Peçanha para esse período, o que permite observar tendências relacionadas ao acesso e à participação desses estudantes na rede federal.

Para atingir o objetivo proposto, esta pesquisa adotou uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa, combinando análise documental e análise de indicadores educacionais, coletados em bases institucionais e governamentais, como a Plataforma Nilo Peçanha e o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFSP. Para fins de padronização conceitual, o estudo adota a classificação de cor ou raça utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseada no critério de autodeclaração, que considera as categorias preta, parda, branca, amarela e indígena. Neste trabalho, o termo população negra refere-se ao conjunto de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, conforme a classificação adotada pelo IBGE, sendo utilizados, quando necessário, os termos população preta ou população parda em referência a dados estatísticos específicos.

2. REFERENCIAIS PARA O DEBATE DOS DADOS

As desigualdades educacionais no Brasil se relacionam com processos históricos, sociais e institucionais que influenciaram o acesso à educação de forma desigual entre diferentes grupos sociais. Estudos sobre desigualdade educacional evidenciam que fatores como origem social, raça/cor e condições socioeconômicas influenciam significativamente as trajetórias escolares dos estudantes (Henriques, 2001). No caso das desigualdades raciais, a literatura aponta que essas diferenças são produzidas e reproduzidas por mecanismos estruturais presentes nas próprias instituições sociais. Nesse contexto, Almeida (2018) esclarece que racismo estrutural pode ser definido como um conjunto de práticas, normas e relações institucionais que contribuem para manter hierarquias raciais na sociedade.

Essa dinâmica também se manifesta no campo educacional, especialmente no funcionamento das instituições escolares. Gomes (2005) argumenta que as instituições de ensino, embora desempenhem papel fundamental na formação cidadã e na promoção de valores democráticos, também podem reproduzir desigualdades quando não adotam práticas pedagógicas e institucionais comprometidas com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo. Diante desse cenário, os debates sobre inclusão educacional tornam-se fundamentais para a construção de práticas escolares mais equitativas. Nesse sentido, Ainscow (2003) destaca que a inclusão educacional não se limita à ampliação do acesso às instituições de ensino, mas envolve também a criação de condições que garantam participação, permanência e sucesso escolar para todos os estudantes. Diante desse contexto de desigualdades, as políticas públicas educacionais surgem como instrumentos fundamentais para reduzir desigualdades históricas e ampliar as oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar. Arroyo (2010) destaca que políticas educacionais orientadas pela equidade buscam reconhecer desigualdades históricas e promover ações capazes de reduzir barreiras sociais que limitam o acesso e a permanência de determinados grupos no sistema educacional.

No campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa discussão assume especial relevância, uma vez que essa modalidade de ensino se relaciona diretamente com processos de desenvolvimento econômico e de inserção social por meio do trabalho. A promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que define as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, formação inicial/continuada e educação profissional tecnológica, e a expansão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, favoreceram o fortalecimento da integração entre formação geral e formação técnica,

(SENAR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). Entre essas instituições, o SENAI, criado em 1942, teve papel relevante no atendimento à demanda por formação técnica no contexto do processo de industrialização brasileira, suprimindo lacunas deixadas pelas escolas tradicionais da época. De acordo com informações do Portal da Indústria (2022), além de formar profissionais qualificados para diferentes setores produtivos, o SENAI contribuiu para aproximar a formação educacional das necessidades do setor industrial, ofertando cursos e programas de treinamento voltados às demandas tecnológicas e produtivas da indústria brasileira.

Nesse contexto, a análise de indicadores educacionais relacionados ao acesso, à permanência e à conclusão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio constitui um instrumento relevante para compreender de que maneira as políticas de inclusão e equidade racial têm se materializado no âmbito das instituições de ensino e quais desafios ainda permanecem para a consolidação de uma educação profissional mais justa e socialmente inclusiva.

3. MÉTODO

O estudo adota abordagem metodológica de natureza quantitativa e qualitativa, o que possibilita compreender o fenômeno investigado a partir da análise de indicadores educacionais e da interpretação de documentos institucionais e normativos. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), a combinação dessas abordagens permite examinar fenômenos educacionais de forma mais abrangente, articulando análise de dados objetivos com a interpretação de contextos institucionais e sociais.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, uma vez que busca ampliar o conhecimento sobre a implementação de políticas de inclusão étnico-racial no âmbito da educação profissional técnica. De acordo com Gil (2002), pesquisas exploratórias são apropriadas quando o tema investigado ainda apresenta lacunas na literatura ou demanda análises que permitam compreender melhor suas características e implicações.

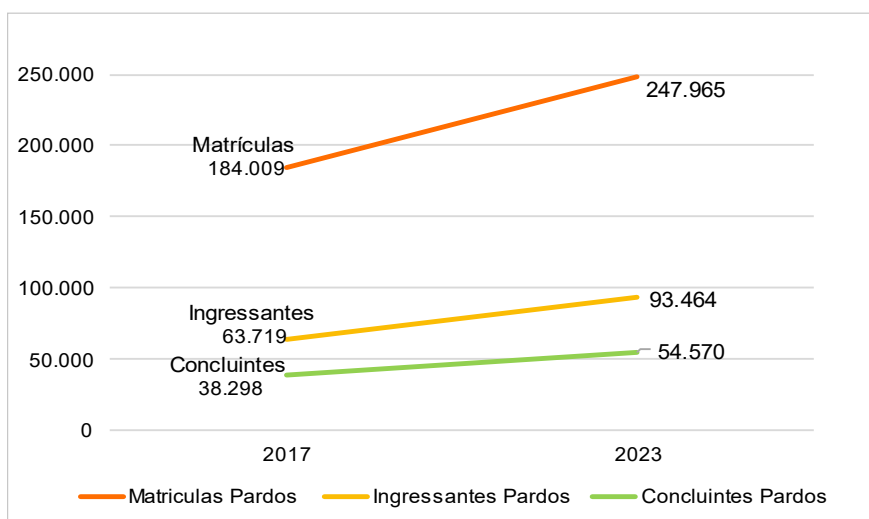
A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental e análise de bases de dados institucionais, como leis, decretos, diretrizes educacionais e documentos normativos do IFSP. Além disso, foram utilizados dados estatísticos provenientes da Plataforma Nilo Peçanha, que incluem indicadores educacionais referentes a matrículas, ingressantes, concluintes, evasão, retenção e permanência em cursos técnicos de nível médio, organizados por raça/cor.

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, com a utilização de gráficos e tabelas que permitem observar tendências e variações nos indicadores educacionais ao longo do período analisado. Já os dados documentais foram examinados por meio de análise de conteúdo, buscando identificar diretrizes, princípios e estratégias relacionados às políticas de inclusão étnico-racial na educação profissional. A articulação entre essas diferentes fontes de dados possibilitou compreender de que maneira as políticas públicas voltadas à equidade racial têm sido implementadas e quais resultados podem ser observados nos indicadores educacionais da instituição analisada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de indicadores educacionais constitui um instrumento importante para avaliar o comportamento das matrículas, do ingresso e da conclusão nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, inicialmente são apresentados os indicadores referentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com destaque para os dados do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a fim de examinar tendências e possíveis assimetrias relacionadas ao acesso dos estudantes. Cabe ressaltar que os dados dos gráficos 1 a 4 foram extraídos da plataforma Nilo Peçanha, e o período analisado é o que estava disponível na plataforma.

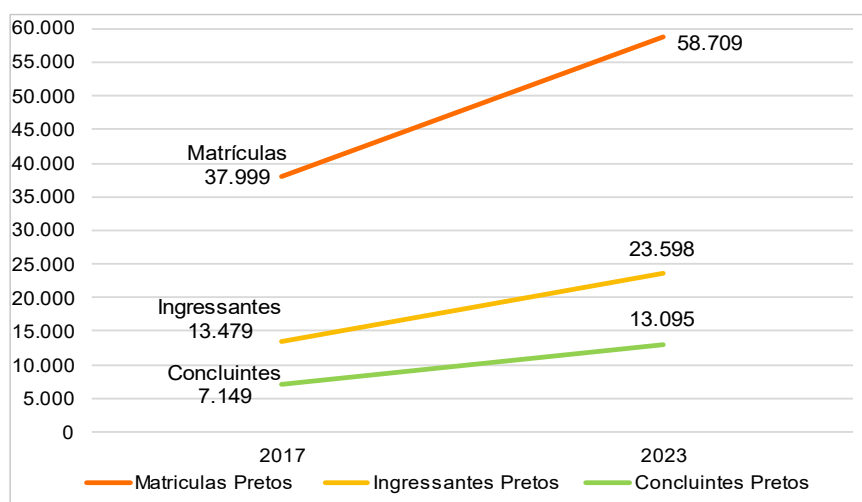
Gráfico 1. Matrículas, Ingressantes e Concluintes dos Pardos na EPTNM da Rede Federal (2017–2023)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Adaptado pelo autor)

O gráfico 1 apresenta os dados relacionados à participação de estudantes autodeclarados pardos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Federal entre 2017 e 2023. No período analisado, o número de matrículas passou de 184.009 para 247.965, o que representa aumento de 34,8%. Também se observa crescimento no número de ingressantes, que passou de 63.719 para 93.464, correspondendo a aumento de 46,7%. Da mesma forma, o número de concluintes passou de 38.298 para 54.570, registrando aumento de 42,5% no período. Percebe-se que o crescimento desses indicadores indicam mudanças no padrão de acesso à educação profissional técnica. O aumento do número de matrículas pode estar associado aos efeitos das políticas públicas dedicadas à ampliação do acesso à educação pública federal, ao mesmo tempo que amplia a percepção dos discentes de que o acesso a essas instituições é possível.

Gráfico 2. Matrículas, Ingressantes e Concluintes Pretos na EPTNM da Rede Federal (2017–2023)

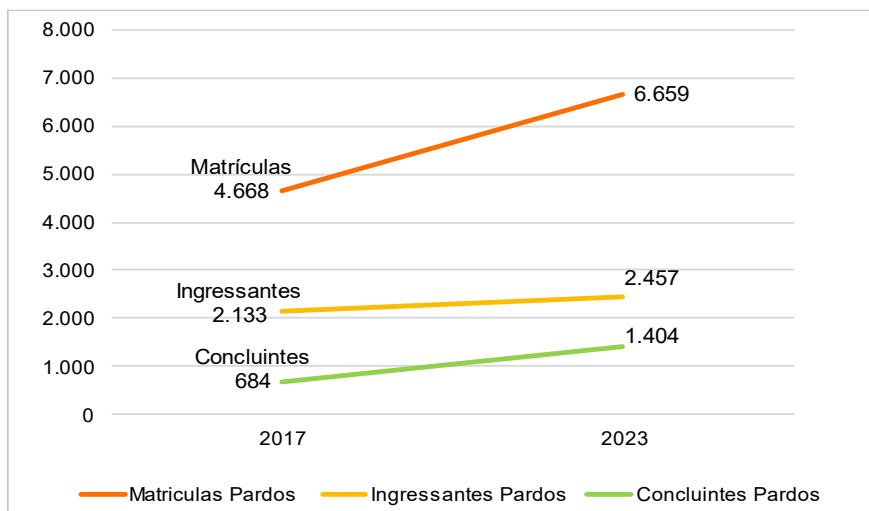


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Adaptado pelo autor)

O gráfico 2 demonstra que o número de matrículas de estudantes autodeclarados pretos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Federal passou de 37.999, em 2017, para 58.709, em 2023, o que representa um aumento de 54,5% no período. Também se observa crescimento no número de ingressantes, que passou de 13.479 para 23.598, correspondendo a aumento de 75,1%. De forma semelhante, o número de concluintes passou de 7.149 para 13.095, registrando crescimento de

83,2% entre os anos analisados. Esse crescimento nos diferentes indicadores evidencia maior participação de estudantes pretos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao longo do período analisado. O aumento das matrículas e dos ingressantes pode indicar efeitos das políticas públicas, especialmente aquelas relacionadas às ações afirmativas e à ampliação das oportunidades educacionais para grupos historicamente excluídos do sistema educacional.

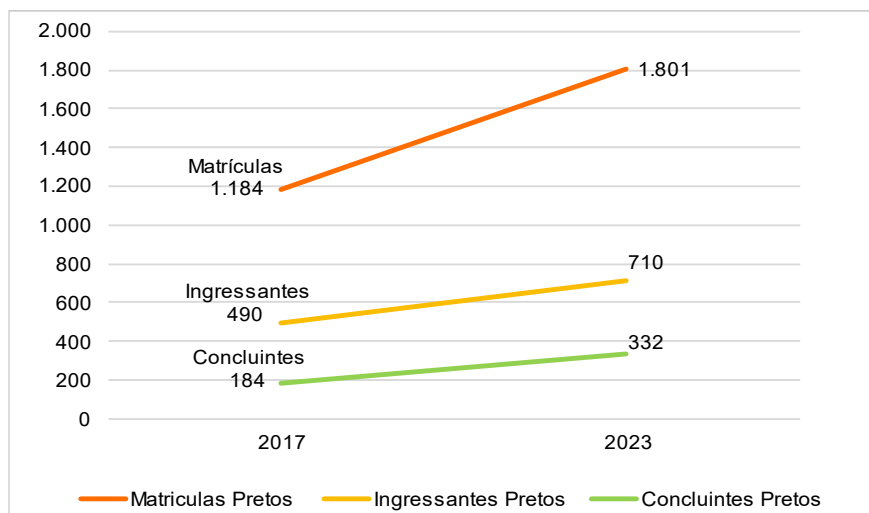
Gráfico 3. Indicadores acadêmicos referentes a 2017 2023– IFSP (Pardos)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Adaptado pelo autor)

No gráfico 3, observa-se que o número de matrículas passou de 4.668 para 6.659, o que corresponde a um aumento de 42,6% no período. O número de ingressantes também apresentou crescimento, passando de 2.133 para 2.457, o que representa aumento de 15,2%. Já o número de concluintes passou de 684 para 1.404, registrando crescimento de 105,3% entre os anos analisados. Esses resultados sugerem que os movimentos de ampliação do acesso e de melhoria nos indicadores de conclusão observados na EPTNM também se refletem no contexto institucional do IFSP, ainda que com especificidades relacionadas à realidade da instituição. Neste contexto específico do IFSP, observa-se o número de concluintes pardos cresceu numa proporção muito acima do aumento de ingressantes no mesmo período (15,2%), o que sugere que o IFSP pode ter implementado estratégias eficazes de fluxo escolar ou correção de distorções para a população geral ou mesmo a esse grupo específico, resultando em uma taxa de formação que supera o ritmo de novas entradas.

Gráfico 4. Indicadores acadêmicos IFSP (Pretos)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Adaptado pelo autor)

O Gráfico 4 demonstra que o número de matrículas passou de 1.184 para 1.801, o que representa aumento de 52,1% no período analisado. Também se verifica crescimento no número de ingressantes, que passou de 490 para 710, correspondendo a aumento de 44,9%. De forma semelhante, o número de concluintes passou de 184 para 332, registrando aumento de 80,4% entre os anos considerados.

Outro aspecto importante é que, muito embora ambos os grupos tenham crescido, a população preta apresenta taxas de crescimento proporcionalmente superiores à população parda em nível nacional. Enquanto as matrículas de pardos na Rede Federal cresceram 34,8%, as de pretos saltaram 54,5%. Essa tendência é ainda mais acentuada nos ingressantes (75,1% para pretos contra 46,7% para pardos) e concluintes (83,2% para pretos contra 42,5% para pardos). Nota-se aqui que as políticas de ações afirmativas podem ser mais eficazes em atrair e integrar o estudante autodeclarado preto, que historicamente enfrenta barreiras ainda mais severas de acesso em relação à população parda.

O IFSP demonstra um alinhamento com a tendência nacional: o crescimento de matrículas de pretos no instituto (52,1%) é muito próximo da média da Rede Federal (54,5%). Todavia, os mesmos dados que permitem reconhecer os avanços na EPTNM também evidenciam a permanência de desigualdades que não podem ser desconsideradas. Quando se observam os números absolutos do IFSP em 2023, nota-se que a distância entre estudantes pardos e pretos ainda permanece expressiva, especialmente

no indicador de concluintes, no qual se registram 1.404 estudantes pardos frente a 332 estudantes pretos. Isso significa que os percentuais de crescimento, embora importantes para demonstrar a efetividade relativa das políticas de inclusão, não suprimem a assimetria quantitativa que ainda marca a presença dos diferentes grupos raciais na educação profissional pública.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise conjunta dos dados apresentados permite identificar um crescimento nos indicadores de matrículas, ingressantes e concluintes para estudantes pardos e pretos, tanto no conjunto da Rede Federal quanto no recorte institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. No caso dos estudantes pardos, verificou-se crescimento de 34,8% no número de matrículas, acompanhado por aumento de 46,7% no número de ingressantes e de 42,5% no número de concluintes. Entre os estudantes pretos, o crescimento foi ainda mais expressivo, com aumento de 54,5% nas matrículas, 75,1% no número de ingressantes e 83,2% no de concluintes.

Quando se observa o recorte institucional do IFSP, verifica-se que a dinâmica dos dados acompanha as tendências identificadas no cenário nacional. Entre os estudantes pardos, o número de matrículas cresceu 42,6% no período analisado, enquanto o número de ingressantes apresentou aumento de 15,2% e o de concluintes registrou crescimento de 105,3%. Entre os estudantes pretos, os dados também indicam crescimento nos três indicadores, com aumento de 52,1% nas matrículas, 44,9% no número de ingressantes e 80,4% no de concluintes. Pode-se admitir que as políticas de inclusão não estão apenas garantindo a entrada, mas também impactando a conclusão na EPT-NM. Em todos os cenários analisados, uma vez que o estudante rompa a barreira do acesso, as instituições federais têm conseguido dispor condições para que a trajetória escolar seja finalizada.

A leitura conjunta dos gráficos permite observar que o movimento de ampliação da participação de estudantes autodeclarados pardos e pretos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no período de 2017 a 2023, não ocorreu de forma linear nem homogênea entre os diferentes indicadores analisados. No caso da população parda, verifica-se crescimento nas matrículas, nos ingressantes e nos concluintes da Rede Federal, o que evidencia a ampliação da presença desse grupo nos cursos técnicos de nível médio. No entanto, quando os dados relativos à população preta são colocados

em perspectiva, entende-se que a intensidade desse crescimento é proporcionalmente mais elevada, especialmente nos indicadores de ingresso e conclusão.

Não se trata apenas de reconhecer que houve aumento do número de matrículas, ingressantes e concluintes entre estudantes pretos e pardos, mas de perceber que a composição interna desse crescimento revela uma dinâmica particular de uma incorporação proporcionalmente mais intensa da população preta, sobretudo nos pontos de entrada e de saída do percurso formativo. Em outras palavras, os dados sugerem que a presença desse grupo não apenas se expandiu, mas passou a adquirir maior densidade no interior da própria dinâmica institucional da Rede Federal.

Por fim, os resultados sugerem que as políticas públicas voltadas à inclusão étnico-racial na Rede Federal têm sido efetivas e contribuído para ampliar a participação de estudantes pretos e pardos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tanto no acesso quanto na conclusão dos cursos. O aumento generalizado de todos os indicadores (matrículas, ingressos e conclusões) para pretos e pardos em um período de apenas sete anos corrobora o fato de que a expansão e interiorização da Rede Federal democratizaram o acesso à formação técnica.

noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/senai-coordena-forca-tarefa-para-requalificar-42-milhoes-de-trabalhadores/. Acesso em: 01 set. 2024.

SAMPIERI, C.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

XAVIER T. R. T. M.; FERNANDES N. L. R. **Educação profissional técnica integrada ao ensino médio**: considerações históricas e princípios orientadores. 2019. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/710>. Acesso em: 02 ago. 2024.

FATORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS

Claudio Kubillius^I

Roberto Kanaane^{II}

Lucileila do Rosário Queiroz^{III}

Garabed Kenchian^{IV}

Sirlei Bertolini Soares^V

Renan Nogueira^{VI}

1. INTRODUÇÃO

A capacitação de jovens para o mercado de trabalho, principalmente daqueles que pertencem às classes sociais de baixo poder aquisitivo, é uma demanda atual e crescente, considerando a necessidade desses de contribuírem para a renda familiar. Com a preocupação em habilitar esses jovens para a vida profissional, foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 a meta de ampliar o número de matrículas nos cursos técnicos de nível médio, principalmente nos que são ofertados por insti-

-
- I. Claudio Kubillius - ORCID 0000-0002-8859-1268

Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional no Centro Paula Souza (2021). Doutorando em Engenharia Elétrica pelo Centro Universitário FEI (2024).

- II. Roberto Kanaane - ORCID 0000-0002-4702-7740

Mestre em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1984) e Doutorado em Ciências pela Universidade de São Paulo (1989). Professor de Ensino Superior Concursado junto a Fatec SP - Faculdade de Tecnologia. Professor e Orientador do Programa de Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional

- III. Lucileila do Rosário Queiroz - ORCID 0000-0002-2677-7462

Mestre em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2018). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Tecnológica do Centro Paula Souza..

- IV. Garabed Kenchian - ORCID 0000-0002-1989-5313

Mestre em Física pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo (1990) Doutorado em Ciências pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo (1995). É Professor Titular aposentado do Instituto Federal de São Paulo.

- V. Sirlei Bertolini Soares - ORCID 0000-0002-1989-5313

Mestre em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos, especialista em Gestão Pública e graduação em Engenharia Civil.

- VI. Renan Nogueira - ORCID 0009-0004-0440-6515

Mestrando em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Pós-graduado em Marketing Estratégico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014) e Bacharel em Administração pela Universidade Nove de Julho (2013). Coordenador Pedagógico e Professor de Administração e Marketing.

tuições públicas. A meta 11 do PNE estabelece: “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014). Quanto ao novo PNE (Lei nº. 2614 de 2024), que está em fase de sanção da previdência da república, em seu Objetivo 12, estabelece como meta: “ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na educação profissional e tecnológica, com inclusão e redução de desigualdades, visando à sua superação.”

Estabelecer objetivos, metas e indicadores para acompanhar a evolução do número de matrículas realizadas é uma tarefa relevante do Ministério da Educação (MEC) visando acompanhar e incentivar o aumento da oferta de cursos técnicos, bem como criar sistemáticas para garantir que os alunos matriculados permaneçam nas instituições de ensino e consigam concluir os seus estudos, entretanto, é necessário que haja estudos e acompanhamentos acurados, não somente quanto ao aumento das matrículas, mas também com relação à permanência de alunos matriculados e aos motivos que levam os estudantes a desistirem dos cursos, possibilitando que as instituições tratem as causas que são de sua responsabilidade e contribuam para minimizar o índice de evasão escolar.

Estudos voltados à permanência e/ou evasão de alunos de cursos profissionais tecnológicos são importantes para identificar, analisar e apreender estratégias administrativas e pedagógicas que possam ser aplicadas para minimizar a ocorrência da evasão. Assim, este estudo objetivou caracterizar os fatores internos e externos à instituição vinculados à permanência e/ou evasão dos alunos de cursos de nível médio. Nesse sentido, (i) fez-se o levantamento dos índices de permanência dos estudantes de cursos técnicos de nível médio em uma instituição pública, no período de 2017 a 2019; (ii) identificou-se os fatores de importância que levam os estudantes a interromper seus estudos, bem como os fatores de permanência escolar dos estudantes, segundo a percepção dos alunos, professores, coordenadores e diretores de uma escola pública - profissional e técnica; e (iii) analisou-se os fatores sociais, pessoais e institucionais que influenciam a permanência e a evasão dos alunos nos cursos técnicos

de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (Dore, Lüscher, 2011).

Ainda sob a ótica dessas dimensões, soma-se a questão da perspectiva adotada na investigação do problema, que pode ser a do indivíduo, a da escola ou a do sistema de ensino (Dore, Lüscher, 2011). Ressalta-se que, de acordo com a visão sob a qual se investiga o fenômeno da evasão, os resultados da pesquisa podem ser afetados significativamente, visto que diferentes personagens conferem diferentes significados às experiências. Assim o pesquisador deve se atentar quanto à coerência entre os escopos estabelecidos e ao itinerário definido.

Segundo Marun (2008), as evidências apontam para fatores intra e extraescolares que estão relacionados à exclusão escolar do jovem estudante. O baixo rendimento, a desvalorização das atividades escolares, as dificuldades de aprendizagem ou as de relacionamento, a inadequação da escola à sua clientela majoritária, bem como padrões avaliativos que discriminam e estigmatizam o aluno de baixo poder aquisitivo, as múltiplas repetências, as dificuldades econômicas do alunado, o sentido da escola, as mudanças frequentes de domicílio, o ingresso precoce do adolescente no mercado de trabalho e os aspectos sociais do comportamento juvenil parecem constituir as expressões de fracasso que marcam a trajetória escolar desses jovens evadidos.

Johann (2012) reforça que muitos fatores contribuem para a evasão escolar, tanto internos quanto externos à instituição de ensino. Assim,

a evasão escolar não é um fenômeno provocado exclusivamente por fatores existentes dentro da escola, pelo contrário, a maneira como a vida se organiza fora da escola tem reflexos na conduta escolar e a combinação destes fatores acaba interferindo diretamente na evasão escolar. (Johann, 2012, p. 70).

Dentre as concepções identificadas na literatura científica a respeito de evasão, é interessante enfatizar o entendimento de que o abandono constitui a última etapa de um processo dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida escolar (Rumberger, 1995).

Sendo a evasão um problema que apresenta consequências não apenas para os próprios indivíduos evadidos, mas para a sociedade como um todo, deve ser de interesse coletivo combatê-la, o que só pode ser feito, primeiramente, por intermédio do esforço de compreensão de suas causas. Grande parte das pesquisas realizadas nos Estados Unidos a respeito de abandono escolar se dá sob esse enfoque (Rumberger, 1995).

Rumberger (2011) afirma que uma grande variedade de fatores, dentre eles, os relacionados à escola, à família e ao trabalho, pode contribuir para o fenômeno da evasão, e a interação entre esses fatores ao longo do tempo torna praticamente impossível demonstrar uma relação causal entre um fator isolado e a decisão de abandonar a escola. Esse autor alerta que a evasão escolar não pode ser vista como um evento, mas sim como um processo. O abandono não ocorre de repente. Normalmente os alunos demonstram insucesso escolar, notas baixas, reprovação e distanciamento, para depois abandonar de fato a escola. Ou seja, a saída precoce do aluno da escola é apenas o estágio final de um processo dinâmico e cumulativo de desengajamento.

Ainda segundo Rumberger (2011), outros dois fatores podem ser enquadrados na perspectiva que analisa a influência do contexto sobre a probabilidade de abandono: a escola e as comunidades e grupos de amigos. Na análise da influência escolar, quatro características são ressaltadas: composição do corpo discente, características estruturais, recursos escolares e políticas e práticas. Sobre as comunidades e grupos de amigos, o autor destaca as diferenças nas características dos bairros que podem ajudar a explicar os contrastes nas taxas de evasão e ressalta o fato de que estudantes que vivem em comunidades pobres tendem a ter desistentes como amigos, o que aumenta a probabilidade de também tornarem-se evadidos.

Dados apontados por autores como Menezes-Filho (2001), Neri (2009) e pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (1998) contribuem para reforçar que a evasão escolar e a repetência são derivadas da união de várias causas. Dentre elas, pode-se citar: problemas sociais, descaso do governo, escola desinteressante, professores que não estão bem preparados e muitas vezes desmotivados financeiramente, alunos que precisam trabalhar, dificuldade de acesso à escola.

Queiroz (2002), aponta que a evasão escolar é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro. Sendo assim, a autora afirma que as pesquisas realizadas sobre a evasão escolar vêm adquirindo espaço nas discussões e reflexões realizadas pelos governos e pela sociedade civil, em particular, pelas organizações e movimentos relacionados à educação no âmbito da pesquisa científica e das políticas públicas. Estas pesquisas são importantes para atender às intenções políticas de melhorar continuamente a qualidade da educação e ampliar a oferta de ensino e, assim, propiciar meios para a permanência bem-sucedida dos estudantes que ingressam nos sistemas educacionais.

Pode-se perceber, dessa forma, que a evasão escolar é uma situação complexa, associada a não concretização de expectativas, sendo reflexo de diversas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional, bem como nas instituições de ensino (Fritsch, Rocha, Vitelli, 2015).

Segundo Yokota (2015), o processo de evasão pode ter como origem causas internas à unidade escolar, como: desinteresse, desconhecimento dos cursos, defasagem educacional do Ensino Fundamental e/ou Médio com relação aos pré-requisitos, fracasso escolar, currículo inadequado, professor com metodologias conservadoras e expectativas de acesso ao curso superior. Associam-se a esses fatores àqueles relacionados às questões externas à escola, de cunho social e econômico, que afetam o indivíduo, englobando deslocamentos entre trabalho-escola, desemprego, perspectivas sobre o mercado de trabalho, papel do técnico, não valorização do estudo pela família e pela sociedade.

Dentre todos esses aspectos, Machado (2009) destaca que a concomitância com o ensino médio em cursos profissionalizantes é um fator que dificulta a permanência do aluno na escola, visto que o perfil dos estudantes que procuram um curso técnico é identificado com as classes sociais mais baixas. Assim, por ter que trabalhar para ajudar no sustento da família, o discente não consegue conciliar a jornada de trabalho simultaneamente com os estudos, levando-o a desistir.

Por fim, Rodrigues e Rodrigues (2022) relacionam como causas da não permanência nos cursos técnicos profissionalizantes distanciamento familiar, falta de identificação com o curso e estruturação curricular e afirmam que a instituição tem muito ainda por fazer para minimizar a evasão e garantir a permanência dos alunos, iniciando por restringir a sobreposição de tarefas que impedem os discentes de participarem de atividades complementares que poderiam contribuir para que os alunos permaneçam na instituição. Embora os autores entendam que as limitações das análises de seu estudo de caso não permitam a universalização das conclusões para além do contexto estudado, eles acreditam que a continuidade de reflexões e problematizações das diferentes situações concretas permitirão uma melhor compreensão acerca da evasão e da permanência de estudantes em cursos profissionalizantes.

A investigação teórica sobre a evasão escolar demonstra a necessidade de associar o seu estudo aos fatores sociais, institucionais e individuais que podem afetar na decisão de estudantes em permanecer na escola ou abandoná-la antes da conclusão de um curso, sendo, desta forma, necessário considerar questões de cunho econômico, social, político, cultural e educativo, assim como as próprias escolhas, desejos e possibilidades individuais.

que proporcionem oportunidades de desenvolvimento; corpo docente que motive e encoraje o aluno; informações sobre os benefícios de uma educação sólida para a vida e a profissão e; exemplo de casos de sucessos de ex-alunos para motivar o aluno em risco. O autor ainda ressalta a importância do levantamento dos elementos identificadores do processo da evasão escolar como indicador de possíveis caminhos e soluções para a permanência do aluno na escola.

Souza (2016), por seu turno, cita como fatores relacionados à permanência perfil do corpo discente, recursos e estruturas físicas escolares, processos e práticas pedagógicas, por estarem intrinsecamente relacionados aos aspectos internos da instituição e descritos como importantes para favorecer a permanência do aluno.

Cotrim-Guimarães (2023) relaciona a afinidade com o curso e o apoio da família e dos amigos como aspectos influentes sobre a decisão de permanecer no curso. Embora exista uma correlação entre o perfil socioeconômico e o risco de evasão, acentuadas desigualdades sociais na escola técnica de nível médio influenciam os estudantes nas suas trajetórias escolares, bem como as decisões dos docentes e gestores na organização diante do processo pedagógico impactam positiva ou negativamente as escolhas dos estudantes.

De maneira semelhante, Dore e Lüscher (2011) entendem que a pesquisa sobre alternativas para a permanência do aluno na escola deve incluir, além das motivações individuais, os fatores associados à atuação da instituição escolar, como áreas tecnológicas dos cursos ofertados, práticas pedagógicas, disciplinas, processos de avaliação, formação docente e programas de estágio.

Em conclusão, Dayrell e Jesus (2016, p. 418) relatam, de modo explícito, falas dos alunos para quem a “escola é chata, o professor faz a matéria chata”, evidenciando “um jogo de acusações recíprocas em que professores e alunos se culpam mutuamente, gerando um círculo vicioso do qual é o jovem aluno que tende a sair perdendo”.

4. METODOLOGIA

Este estudo adotou a abordagem qualitativa-quantitativa e exploratória (Sampieri, Collado & Lucio, 2013), com a finalidade de analisar documentos referentes à desistência dos alunos em uma escola em nível técnico; utiliza o estudo de caso visando compreender o fenômeno da evasão (Yin, 2015). O estudo de caso é apropriado quando o fenômeno investigado é contemporâneo e está dentro de um contexto real, justifi-

cando-se em decorrência da abordagem adotada: evasão e permanência na educação técnica profissionalizante.

A amostra foi construída por cursos técnicos subsequentes e concomitantes ao ensino de nível médio de uma escola técnica no período de 2017 a 2019, tomando-se como referência os dados existentes na unidade. Foram utilizados os dados relativos às taxas de permanência dos alunos na unidade escolar, visando identificar os cursos com maiores índices de evasão.

Neste estudo, a taxa de permanência foi definida como a razão entre o número de alunos que concluíram o semestre pelo número dos que iniciaram o semestre letivo em um determinado curso e semestre letivo.

Os cursos considerados nesta pesquisa são: Técnico em Cozinha, Técnico em Design de Interiores, Técnico em Edificações, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Automação Industrial, Técnico em Eletrônica, Técnico em Mecânica, Técnico em Mecatrônica e Técnico em Química.

A partir de dados empíricos levantados juntos aos sujeitos da pesquisa, foram elaborados gráficos com as taxas de permanência por curso técnico, bem como determinaram-se as taxas de permanência média dos cursos no semestre.

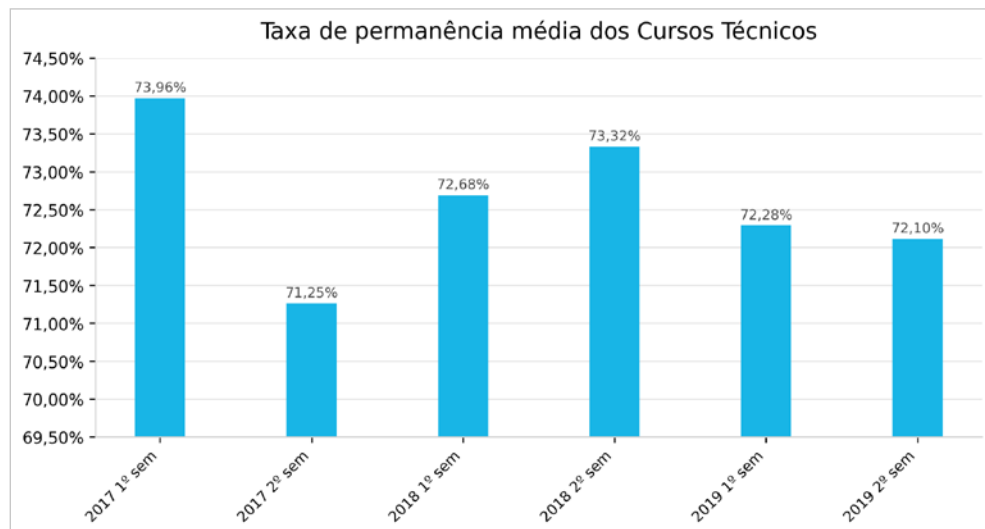
Objetivando ampliar os dados relativos à permanência escolar, foram elaborados questionários dirigidos ao corpo docente e discente da escola, distribuídos online, nos quais solicitou-se informações com base na percepção de cada respondente sobre o tema da permanência escolar no ensino técnico.

Neste estudo foi adotada a amostra não probabilística e intencional, por acessibilidade dos pesquisadores (Vergara, 2016), ou seja: 168 alunos e 45 professores (destes, 6 coordenadores e 1 diretor). As informações obtidas foram tabuladas e os dados, analisados sob a ótica da estatística paramétrica e não paramétrica.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

LEVANTAMENTO DE DADOS DE PERMANÊNCIA DE ALUNOS

A realização deste trabalho centrou-se nos cursos técnicos subsequentes e concomitantes ao ensino médio da unidade escolar pesquisada no período compreendido entre o 1º semestre de 2017 e o 2º semestre de 2019, totalizando 6 semestres. Com base nos dados coletados, elaborou-se a Figura 1, na qual são indicadas as taxas de permanência média de todos os cursos técnicos da unidade escolar estudada, em cada semestre.

Figura 1. Taxa de permanência média dos cursos técnicos analisados por semestre

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

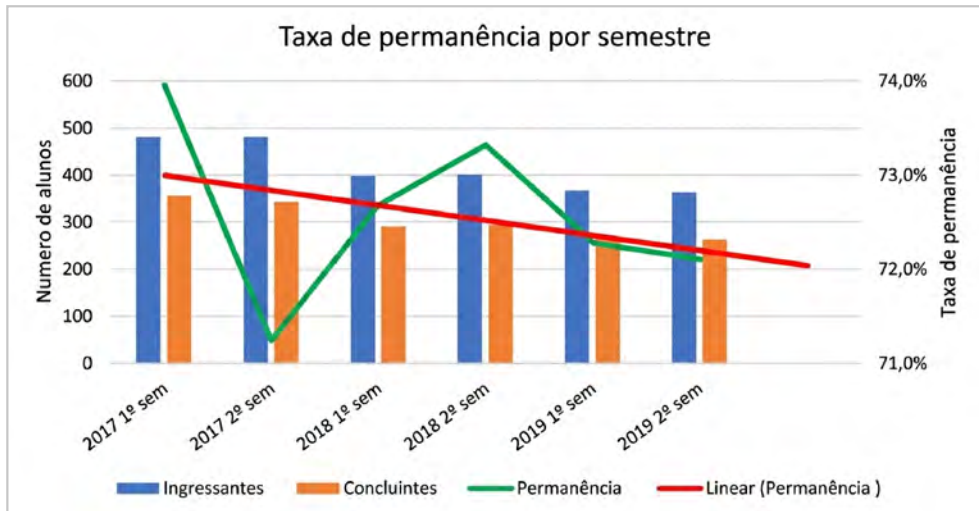
Verificou-se, pelos valores obtidos, que a média geral referente à taxa de permanência dos alunos nos cursos técnicos da escola é de 72,60%, oscilando entre 71,25% e 73,96% no período de 6 semestres estudado. Para se calcular a taxa de sucesso dos alunos no curso completo, estes percentuais teriam que ser elevados à terceira potência para cursos de 3 semestres e à quarta potência para cursos de 4 semestres, na hipótese de a mesma ser igual em todos os semestres. Assim, para uma taxa de permanência semestral de 72%, ter-se-ia uma taxa de sucesso no curso de 52% para cursos de três semestres e 37% para cursos de quatro semestres.

Pode-se comparar esse resultado de taxa de sucesso no curso com um indicador equivalente ao da Rede Federal de Educação Tecnológica, formada prioritariamente pelas unidades dos Institutos Federais. A Plataforma Nilo Peçanha (Moraes *et al.*, 2018) publica anualmente uma série de indicadores da Rede Federal. Um deles é o Indicador de Conclusão do Ciclo, que é o mais próximo da taxa de sucesso. De acordo com a plataforma, os indicadores de conclusão de ciclo para os cursos técnicos subsequentes da Rede Federal nos anos de 2017, 2018 e 2019 foram 40,8%, 41,7% e 35,0% respectivamente. Estes valores são próximos dos valores obtidos para taxa de sucesso. Para os cursos técnicos concomitantes, os valores de Indicador de Conclusão de Ciclo ficaram em 47,5%, 50,7% e 52,6% respectivamente para os mesmos anos, tornando-se um pouco acima dos obtidos para os cursos subsequentes. Evidencia-se que os aspec-

tos da permanência dos alunos nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes não estão associados somente a uma instituição.

A Figura 2 permite visualizar e interpretar os dados, combinando as informações dos alunos ingressantes e concluintes com os valores de taxas de permanência.

Figura 2. Alunos ingressantes e concluintes e permanência por semestre



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Com o propósito de contextualizar as taxas de permanência no tempo, acrescentou-se a linha de tendência [Linear (Permanência)], na qual verificou-se que as taxas de permanência tendem a diminuir nos semestres subsequentes. Portanto, em função do exposto, obteve-se um indicador de alerta sobre a evolução das taxas de permanência.

Esta análise desconsidera os valores de taxas de permanência individuais de todos os cursos técnicos ativos em cada semestre estudado, porém já fornece um indicador importante com relação ao rumo destas.

Johann (2012) afirma que a evasão escolar decorre de fatores internos da escola, mas também sofre os reflexos de eventos que ocorrem fora dela, levando o estudante à abandoná-la. Portanto, tem-se que considerar a combinação de fatores internos e externos.

Segundo Freitas (2009), embora a oferta de vagas seja acentuada, não significa que o estudante permanece na escola. Com um índice médio de permanência dos estudantes em 72,6%, evidencia-se a necessidade desse fator ser incorporado aos planos de

gestão da escola, com a identificação e o tratamento das causas internas que levam os alunos a abandonarem a escola, uma vez que a instituição tem limitada possibilidade de interferir e resolver os fatores externos.

Ressalta-se a visão de Rumberger (2011), que pondera que a evasão escolar não acontece repentinamente, é um processo que passa pelas etapas: insucesso escolar, notas baixas, reprovação e distanciamento; resultando finalmente no abandono; assim, se a escola estabelecer critérios para o acompanhamento destes alunos, implementando ações para identificar os problemas, criando soluções para cada etapa, o índice de sucesso na permanência aumentará, com o consequente aumento do índice de conclusão do curso.

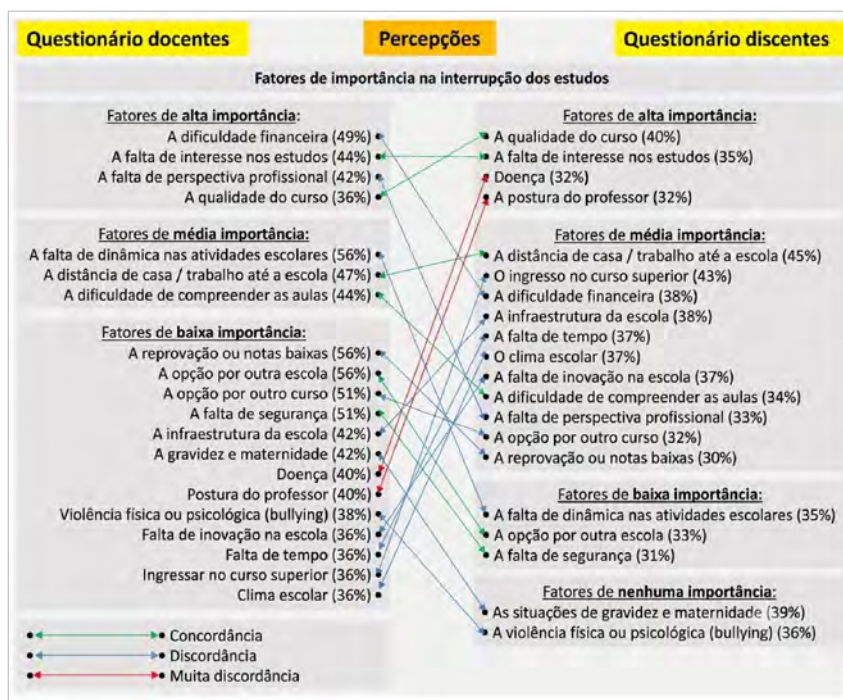
6. LEVANTAMENTO DE DADOS DOS QUESTIONÁRIOS REFERENTES AOS FATORES VOLTADOS À EVASÃO

Os instrumentos de pesquisa, na forma de questionário online, foram aplicados no período de novembro de 2020 a fevereiro de 2021. O questionário destinado aos docentes foi respondido por 45 pessoas (incluindo 6 coordenadores e 1 diretor). O questionário voltado aos discentes teve 168 respostas de alunos dos cursos técnicos profissionalizantes (concomitantes e subsequentes ao ensino médio).

7. FATORES QUE INFLUENCIAM OS ALUNOS NA DECISÃO DE INTERROMPER OS ESTUDOS

Foi apresentada aos docentes uma lista com diversos fatores que influenciam o aluno em sua decisão de interromper os estudos e foi solicitado que avaliassem cada fator, classificando-os segundo o grau de importância na decisão do aluno, de acordo com sua percepção. Igualmente, foi apresentada aos discentes uma lista com diversos fatores que influenciam o aluno em sua decisão de interromper os estudos e foi solicitado que avaliassem cada fator, classificando-os segundo o grau de importância nessa escolha, de acordo com sua percepção. A partir dos dados colhidos nos questionários de pesquisa, elaborou-se a Figura 3, na qual se comparam as percepções de docentes e discentes acerca desses fatores. Os percentuais ao lado dos fatores corresponde ao percentual de respondente que considera o fator como de “alta importância”, “média importância”, “baixa importância” e “nenhuma importância”. As cores das setas indicam a concordância ou não entre os docentes e discentes.

Figura 3. Comparativo de percepções de docentes e discentes acerca dos fatores de importância na interrupção dos estudos



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Com base na Figura 3, percebe-se que os docentes e discentes, em suas percepções quanto aos fatores de importância na interrupção dos estudos, concordam que:

- » são fatores de “alta importância”, a qualidade do curso (36% dos docentes e 40% dos discentes) e a falta de interesse nos estudos (44% dos docentes e 35% dos discentes);
- » são fatores de “média importância”, a distância de casa/trabalho até a escola (47% dos docentes e 45% dos discentes) e a dificuldade de compreender as aulas (44% dos docentes e 34% dos discentes);
- » são fatores de “baixa importância”, a opção por outra escola (56% dos docentes e 33% dos discentes) e a falta de segurança (51% dos docentes e 31% dos discentes).

Nos demais fatores de importância, não houve concordância entre docentes e discentes.

Quanto aos fatores de doença e postura do professor, houve discordância, pois os discentes os consideram de “alta importância” (32%), enquanto que os docentes, de “baixa importância” (40%).

Há discordância também em outros fatores, ou seja, os discentes consideram a dificuldade financeira (38%) e a falta de perspectiva profissional (33%) fatores como de “média importância”, entretanto os docentes os classificam como de “alta importância” (dificuldade financeira 49% e a falta de perspectiva profissional 42%).

No que concerne aos fatores relacionados ao ingresso no nível superior (43%), infraestrutura da escola (38%), falta de tempo (37%), clima escolar (37%), falta de inovação na escola (37%), opção por outro curso (32%) e reprovação/notas baixas (30%), estes são considerados pelos discentes como de “média importância”, enquanto que os docentes os consideram como de “baixa importância” (36%, 42%, 36%, 36%, 36%, 51% e 56% respectivamente).

Nos fatores de “baixa importância”, os discentes consideram a falta de dinâmica nas atividades escolares (35%), o que é concebido pelos docentes como de “média importância” (56%).

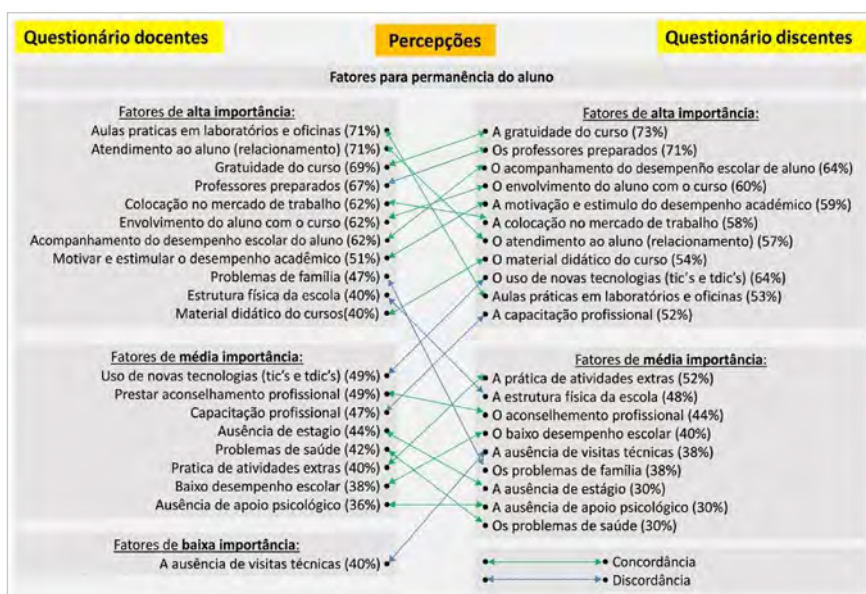
As ocorrências de gravidez e maternidade (39%) e a violência física ou psicológica (bullying) (36%) são consideradas pelos discentes como fatores de “nenhuma importância”, enquanto que os docentes os consideram de “baixa importância” (42% e 38% respectivamente).

Os fatores identificados, que contribuem para a interrupção dos estudos dos alunos, vão ao encontro das posições assinaladas por Rumberger (2011) e Yokota (2015). Rumberger (2011) destaca como fatores, notas baixas, reprovação, composição do corpo discente, características estruturais e recursos escolares. Por sua vez, Yokota (2015) assinala como causas da evasão, desinteresse, desconhecimento dos cursos, defasagem educacional do Ensino Fundamental e/ou Médio com relação aos pré-requisitos, fracasso escolar, currículo inadequado, professores com metodologias conservadoras, acesso ao curso superior, deslocamento entre trabalho-escola, desemprego, perspectivas sobre o mercado de trabalho e, por fim, não valorização do estudo pela família e pela sociedade.

8. FATORES ASSOCIADOS À PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NOS ESTUDOS NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Solicitou-se aos docentes e aos discentes, que avaliassem os fatores relacionados à permanência dos alunos e os classificassem segundo o grau de importância. Na Figura 4, observa-se o comparativo dos resultados das percepções, segundo discentes e docentes respondentes da pesquisa.

Figura 4. Comparativo de percepções de docentes e discentes acerca dos fatores para permanência dos alunos nos estudos



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Os docentes e discentes, em suas percepções quanto aos fatores de permanência do aluno, consideram que:

- » os fatores de “alta importância” referem-se à gratuidade do curso (69% dos docentes e 73% dos discentes), professores preparados (67% dos docentes e 71% dos discentes), acompanhamento do desempenho escolar do aluno (62% dos docentes e 64% dos discentes), envolvimento do aluno com o curso (62% dos docentes e 60% dos discentes), motivação e estímulo do desempenho acadêmico (51% dos docentes e 59% dos discentes), colocação no mercado de trabalho (62% dos docentes e 58% dos discentes), atendimento ao aluno (relacionamen-

to) (57% dos docentes e 71% dos discentes), material didático do curso (40% dos docentes e 54% dos discentes) e aulas práticas em laboratórios e oficinas (71% dos docentes e 53% dos discentes);

- » os fatores de “média importância” referem-se a prática de atividades extras (40% dos docentes e 52% dos discentes), aconselhamento profissional (49% dos docentes e 44% dos discentes), baixo desempenho escolar (38% dos docentes e 40% dos discentes), ausência de estágio (44% dos docentes e 30% dos discentes), ausência de apoio psicológico (36% dos docentes e 30% dos discentes) e problemas de saúde (42% dos docentes e 30% dos discentes).

Quanto às discordâncias, os discentes consideram como fatores de “alta importância” uso de novas tecnologias (TIC e TDIC) (54%) e capacitação profissional (52%), enquanto que os docentes os consideram como de “média importância” (49% e 47% respectivamente); os discentes consideram como de “média importância” a estrutura física da escola (48%) e os problemas de família (38%), enquanto que os docentes os consideram como de “alta importância” (40% e 47% respectivamente); ausência de visitas técnicas (38%) são consideradas pelos discentes como de “média importância” e pelos docentes como de “baixa importância” (40%).

Nenhum dos fatores foi considerado pelos discentes como de “baixa” ou “nenhuma importância” e, pelos docentes, nenhum fator foi considerado como de “nenhuma importância”.

O resultado corrobora a posição de Biazus (2004), Souza (2016) e Dore e Lüscher (2011) sobre os fatores que colaboram para a permanência do aluno na escola, que, segundo os autores, são: apoio e valorização familiar do estudo; apoio de amigos ou grupos sociais que valorizam a educação; corpo docente que motive e encoraje o aluno; recursos e estruturas físicas escolares; processos e práticas pedagógicas; atuação da instituição escolar; práticas pedagógicas; disciplinas; processos de avaliação; formação docente; programas de estágio. Tem-se a posição de Marun (2008), a qual aponta a influência dos fatores intra e extraescolares na evasão e consequentemente, na exclusão escola, no baixo rendimento, na desvalorização das atividades escolares, nas dificuldades de aprendizagem, nas dificuldades de relacionamento, na inadequação da escola aos estudantes, nos padrões avaliativos, nas múltiplas repetências, nas deficiências econômicas do alunado, no sentido da escola, nas mudanças frequentes de domicílio e no ingresso precoce do adolescente no mercado de trabalho.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional e técnica se insere no contexto contemporâneo como um dos determinantes efetivos no processo de capacitação e qualificação de jovens e adultos visando a profissionalização.

Sendo assim, o presente estudo concebeu como propósito identificar os fatores que contribuem para a permanência escolar e os fatores que influenciam a evasão dos alunos de cursos técnicos de nível médio.

Buscou-se identificar as percepções de docentes e discentes quanto aos fatores que impactam na interrupção dos estudos, assim como os fatores que concebem a permanência dos discentes.

Evidentemente a investigação teórica sobre a evasão escolar sinalizou a necessidade de associar o seu estudo a fatores sociais, individuais e institucionais que eventualmente podem afetar a decisão dos estudantes quanto à permanência e/ou ao abandono da escola antes da conclusão de um curso. Nesse sentido, torna-se relevante considerar as questões de cunho econômico, social, político, cultural e educacional como determinantes relevantes no processo decisório, sem, contudo, desconsiderar as escolhas, as expectativas, os desejos e as necessidades individuais.

Diante da importância dessa investigação, entende-se que deveriam ser empreendidas políticas públicas que vislumbassem a permanência dos alunos no curso, com a consequente mitigação de percentual de alunos desistentes, o que alertaria para a necessidade de serem implantadas, em cada instituição de ensino, ações voltadas a otimizar essa permanência. Estas políticas e o seu monitoramento chamariam a atenção para o problema dos baixos índices de sucesso escolar nos cursos técnicos, contribuindo para a otimização da permanência dos concluintes dos cursos e, por conseguinte, para o aumento do número total de matrículas.

Como fatores que influenciam na interrupção dos estudos destacamos a percepção sobre a qualidade do curso, falta de interesse nos estudos. Com relação aos fatores que influenciam na permanência do aluno destacamos a gratuidade do curso, os professores preparados, o atendimento ao aluno e possibilidade de colocação no mercado de trabalho.

Do exposto, tem-se que a investigação suscitou fatores significativos quanto ao grupo investigado, os quais poderão atuar como diretrizes para o delineamento político-estratégico em relação à definição de políticas educacionais, tendo como propósitos otimizar e implementar diretrizes que possam nortear decisões voltadas a mitigar a evasão no ensino profissionalizante e técnico, em nível de 2º Grau.

Sugere-se, estudos posteriores no intuito de ampliar o escopo de investigação junto aos demais níveis de ensino, objetivando parametrizar indicadores de eficiência e eficácia de instituições de ensino, tanto em nível médio quanto em nível superior, focalizando a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BAGGI, C. A.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/28636>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- BIAZUS, C. A. Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- COTRIM-GUIMARÃES, I. M. A. Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 193-195, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40205/32644>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, 2011.
- FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 247-264, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71512097014.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- FRITSCH, R.; ROCHA, C. S.; VITELLI, F. R. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 81-108, 2015.
- JOHANN, C. C. Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no *campus* Passo Fundo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.
- MACHADO, M. R. A evasão nos cursos de Agropecuária e Informática / nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes-MG (2002 a 2006). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARUN, D. J. Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias acidentadas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MENEZES-FILHO, N. A. Educação e desigualdade. In: MENEZES-FILHO, N. A.; LISBOA, M. B. Microeconomia e sociedade no Brasil. Rio de Janeiro: FGV EPGE, 2001. p. 13-50.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Estatísticas da educação básica no Brasil. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo/escolar/sinopse/sinopse.htm>. Acesso em: 26 mar. 2026.

MORAES, G. *et al.* Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica. [S.l.]: Editora Evobiz, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 26 mar. 2026.

NERI, M. C. O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009.

QUEIROZ, L. D. Para se pensar a inclusão social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002. Anais [...]. 2002.

RODRIGUES, A. M.; RODRIGUES, A. C. S. Estudo sobre evasão e permanência em cursos técnicos profissionalizantes. Linhas Críticas, Brasília, v. 28, e43703, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43703/34861>. Acesso em: 26 mar. 2026.

RUMBERGER, R. Why students drop out of high school and what can be done about it. In: ORFIELD, G. (org.). Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis. Cambridge: Harvard Education Press, 2011. p. 1-19.

RUMBERGER, R. W. Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. American Educational Research Journal, v. 32, n. 3, p. 583-625, 1995.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, J. A. S. Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 6, p. 19-29, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3498>. Acesso em: 26 mar. 2026.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOKOTA, M. S. F. Evasão no ensino técnico e técnico integrado ao ensino médio: um estudo de caso nos cursos técnicos em eletrônica, informática e mecatrônica da Etec Jorge Street do Centro Paula Souza. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

INDICADORES DE ACESSO, INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA PROPOSTA PARA MONITORAMENTO INSTITUCIONAL

*Claudia Alexandre dos Santos^I
Denise Maria Martins^{II}*

1. INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo, a busca pela qualidade na educação tem se consolidado como uma das principais pautas das políticas educacionais em âmbito global. No contexto brasileiro, essa discussão adquire especial relevância no campo da educação profissional e tecnológica, uma vez que a formação de mão de obra qualificada está diretamente associada ao desenvolvimento socioeconômico regional. Sob essa perspectiva, o presente trabalho investiga indicadores de qualidade nas dimensões de acesso, inclusão e permanência estudantil na educação profissional e tecnológica de nível médio, com foco nas práticas avaliativas adotadas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

Na gestão educacional, a avaliação desempenha papel central ao possibilitar a identificação de pontos fortes e fragilidades, além de subsidiar os processos de tomada de decisão e a definição de estratégias voltadas à melhoria do ensino-aprendizagem, enquanto os indicadores de desempenho se configuram como instrumentos fundamentais ao fornecerem subsídios baseados em dados objetivos para o monitoramento, a avaliação e o aprimoramento das ações institucionais.

No plano analítico, a relação entre avaliação e indicadores de desempenho é intrínseca, uma vez que estes operam como parâmetros mensuráveis que viabilizam a análise sis-

I. Claudia Alexandre dos Santos - ORCID 0009-0005-7222-5932

Mestranda do programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza. MBA em Gestão Pública pela UNINORTE

II. Denise Maria Martins - ORCID 0000-0003-2956-0573

Doutora em Administração com foco em gestão de redes interorganizacionais, Mestre em Administração, MBA em Artificial Intelligence & Machine Learning, Especialização em Docência do Ensino Superior e Engenharia da Qualidade e Bacharel em Estatística. Compõe a equipe de professores pesquisadores da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CPS.

temática de processos, projetos e políticas. Assim, a avaliação busca aferir a eficiência, a eficácia e o impacto das intervenções, apoiando-se em indicadores que permitem a leitura qualificada dos resultados alcançados.

Sob essa perspectiva, o acompanhamento das dimensões de acesso, inclusão e permanência estudantil revela-se essencial para a promoção da equidade e da qualidade educacional. O acesso refere-se à garantia de ingresso de diferentes grupos sociais, especialmente aqueles historicamente marginalizados, contribuindo para a democratização do ensino. A inclusão, por sua vez, ultrapassa o ingresso, exigindo condições institucionais que atendam à diversidade dos estudantes. Já a permanência está associada à criação de condições que possibilitem a conclusão dos estudos, envolvendo suporte acadêmico, financeiro e psicossocial. A ausência ou fragilidade de qualquer dessas dimensões pode intensificar processos de exclusão e perpetuar desigualdades, evidenciando a necessidade de abordagens integradas por parte das instituições.

No que concerne ao delineamento investigativo, o problema de pesquisa que orienta este estudo fundamenta-se nas seguintes questões: Existem indicadores no IFSP para monitorar a educação básica de nível médio nas dimensões de acesso, inclusão e permanência? Se existem, quais são? Se não existem, quais indicadores podem ser propostos, à luz dos aspectos legais e dos sistemas de monitoramento já existentes na instituição?

Diante desse contexto, o objetivo geral consiste em identificar e propor indicadores de mensuração e monitoramento da educação básica de nível médio nas dimensões de acesso, inclusão e permanência estudantil no IFSP com vista a auxiliar o monitoramento e controle e subsidiar a tomada de decisão por parte dos gestores. Para alcançar esse objetivo, foram definidos quatro objetivos específicos: (1) realizar revisão bibliográfica sobre modelos de avaliação da qualidade nas dimensões analisadas; (2) examinar a documentação institucional do IFSP; (3) identificar indicadores de avaliação nas bases de dados e variáveis associadas; e (4) propor novos indicadores.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, estes iniciam-se com a revisão bibliográfica da literatura, desenvolvida de forma transversal ao longo de todo o estudo. Quanto à natureza, a pesquisa caracteriza-se como aplicada, pois visa à geração de conhecimentos com potencial de aplicação prática e imediata, assumindo caráter exploratório. A abordagem é qualitativa, orientada pela identificação e análise de variáveis e fatores relevantes para a construção dos indicadores, priorizando a compreensão dos elementos que estruturam o fenômeno investigado e o aprimoramento das questões de pesquisa.

No que diz respeito às fontes de dados e ao tratamento das informações, a coleta foi realizada em dois sistemas institucionais do Instituto Federal de São Paulo: o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), responsável pelo gerenciamento acadêmico, e o Nandu, que gerencia o processo de ingresso dos novos estudantes. Para o tratamento das informações, utilizou-se o software Microsoft Excel como ferramenta de organização, sistematização e estruturação das variáveis e fatores disponíveis nos sistemas analisados. O processo de construção dos indicadores fundamentou-se no modelo proposto pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), assegurando rigor metodológico e aderência a referenciais consolidados de avaliação e monitoramento institucional.

2. ARGUMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A centralidade da qualidade de produtos e serviços evidencia sua consolidação como referência nas práticas sociais contemporâneas, manifestando-se em diferentes contextos, como o ambiente doméstico, o trabalho e as instituições de ensino. No campo educacional, esse conceito assume papel estratégico, sendo mobilizado como elemento de qualificação das práticas institucionais, especialmente em cenários de expansão da oferta. Nessa perspectiva, a qualidade educacional é operacionalizada por meio de indicadores e sistemas de avaliação, compreendidos como ferramentas estruturadas para mensurar, analisar e qualificar o desempenho institucional.

A incorporação desses instrumentos reflete o avanço de modelos de gestão orientados por evidências, nos quais a produção e o uso qualificado da informação se tornam fundamentais para o acompanhamento do desempenho institucional. Ao possibilitarem a construção de parâmetros objetivos, os indicadores favorecem a organização, a análise e a interpretação de dados relevantes, além de contribuírem para a transparência e a comparabilidade.

A utilização de indicadores e sistemas de avaliação reforça sua relevância como mecanismos de monitoramento contínuo e de aprimoramento da gestão, ampliando a capacidade institucional de orientar decisões com base em evidências e fortalecer o compromisso com a qualidade e a equidade na educação. Nesse contexto, a centralidade da qualidade educacional tem se intensificado nas agendas contemporâneas.

Conforme Borges e Castro (2020), a discussão sobre a qualidade da educação nunca foi tão relevante quanto na atualidade, sendo sua melhoria assumida como meta compartilhada por diferentes instâncias sociais, incluindo organismos internacionais, governos, setor produtivo, movimentos sociais e a comunidade educacional.

Apesar dessa centralidade, a definição de qualidade não é unívoca e exige reflexão teórica. Conforme destacam Morosini *et al.* (2016), trata-se de um conceito multidimensional, cuja complexidade decorre da incorporação de dimensões éticas, estéticas e, sobretudo, axiológicas, ampliando os desafios relacionados à sua compreensão e operacionalização no campo educacional.

Para Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação envolve tanto dimensões intraescolares, como condições de oferta do ensino, gestão, organização do trabalho, formação docente, acesso, permanência e desempenho escolar, quanto dimensões extraescolares, relacionadas aos aspectos socioeconômicos e culturais dos sujeitos envolvidos. Essa abordagem abrange os diferentes atores e considera não apenas os processos de ensino-aprendizagem, os currículos e as expectativas de aprendizagem, mas também fatores externos que influenciam, direta ou indiretamente, os resultados educacionais. Nesse sentido, adota-se, nesta pesquisa, a definição proposta por esses autores, por contemplar as dimensões analisadas, articulando aspectos intraescolares, como acesso e permanência, e extraescolares, como inclusão.

No que se refere à avaliação, assim como a qualidade, trata-se de um conceito transversal, presente em diferentes contextos da sociedade contemporânea. De acordo com Sousa e Lopes (2024), a avaliação educacional estrutura-se em cinco dimensões: avaliação da aprendizagem (ou de sala de aula), avaliação institucional, avaliação de programas e projetos educativos, avaliação de currículo e avaliação de sistemas. Dentre essas, a avaliação institucional, foco deste estudo, está diretamente relacionada à função social da instituição, tendo como finalidade analisar, de forma sistemática, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, considerando seu impacto social e sua contribuição para a melhoria da qualidade de vida no meio em que a instituição se insere. Embora fundamental para a gestão educacional, a avaliação institucional não se configura como um processo simples. Sua efetividade depende de uma abordagem sistêmica, que envolva todos os setores da instituição e esteja alinhada aos seus objetivos estratégicos. Quando conduzida de forma integrada e contínua, pode contribuir significativamente para a tomada de decisão e para a melhoria da qualidade acadêmica, preservando seu caráter formativo.

No Instituto Federal de São Paulo, a avaliação institucional é realizada por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Na Educação Profissional e Tecnológica, não há um sistema nacional de avaliação que contemple plenamente as especificidades dessa modalidade, embora existam programas e ações em desenvolvimento na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) com o objetivo de fortalecer o setor, dentre os quais se destaca a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que disponibiliza informações estatísticas por meio de indicadores da Rede Federal.

1.2. ACESSO, INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No desdobramento das discussões sobre qualidade e avaliação na educação, a análise das dimensões de acesso, inclusão e permanência torna-se fundamental para a compreensão da efetividade das políticas educacionais. A garantia do acesso à educação configura-se como um dos pilares estruturantes dessas políticas, sendo reconhecida, no ordenamento jurídico brasileiro, como direito universal assegurado pela Constituição Federal de 1988, que atribui ao Estado a responsabilidade pela oferta do ensino obrigatório e gratuito. Nessa perspectiva, Silva e Veloso (2013) ampliam a compreensão do acesso ao vinculá-lo a um sentido de pertencimento coletivo e à práxis criativa, enquanto Freitas (2023) o caracteriza como vetor de democratização, associado à ampliação do número de usuários, beneficiários e participantes. À luz dessas contribuições, o acesso é compreendido, neste estudo, como o ingresso na instituição por meio de mecanismos que promovam sua democratização, especialmente para grupos historicamente menos favorecidos. No Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a limitação de vagas em relação à demanda existente impõe a realização de processos seletivos para ingresso nos cursos.

A inclusão educacional, por sua vez, amplia o debate ao incorporar a necessidade de condições institucionais que reconheçam e valorizem a diversidade. Urtado (2016) enfatiza que a inclusão social abrange indivíduos em situação de exclusão, envolvendo políticas e ações voltadas à sua inserção e ao preparo da sociedade para o convívio com a diversidade. Assis e Oliveira (2010) aprofundam essa discussão ao distinguirem inclusão de integração, destacando que a inclusão desloca para a sociedade a responsabilidade de reconhecer e acolher as diferenças humanas. Na estrutura institucional do IFSP, as ações de inclusão são orientadas pela Lei nº 14.723, de 2023 (Lei de Cotas), que assegura o cumprimento da legislação desde a inscrição até a efetivação da matrícula.

cula dos candidatos aprovados, contemplando estudantes oriundos de escolas públicas e pertencentes ao grupo PPI (pretos, pardos e indígenas).

A permanência estudantil, por sua natureza, complementa as dimensões anteriores ao evidenciar que o acesso e a inclusão não se esgotam no ingresso, exigindo condições que assegurem a continuidade e a conclusão dos percursos formativos. Nessa direção, a evasão escolar representa não apenas perdas individuais, mas também impactos sociais e econômicos relevantes. Na Rede Federal, essa temática ganha centralidade, especialmente após o Acórdão nº 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU). Fiuza e Sarriera (2013) associam a permanência à retenção, entendida como a participação contínua dos estudantes até a conclusão de sua formação, enquanto Mendes (2020) ressalta a importância das condições institucionais que viabilizam o aproveitamento das oportunidades educacionais. No IFSP, tais ações são operacionalizadas por meio da Política de Assistência Estudantil (PAE), regulamentada pelas Resoluções nº 41/2015/IFSP e nº 42/2015/IFSP, em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

A análise articulada dessas dimensões demanda o acompanhamento sistemático das ações institucionais, de modo a qualificar a gestão educacional e subsidiar a tomada de decisão. Nesse contexto, o uso de indicadores assume relevância ao permitir a avaliação estruturada de programas, projetos e políticas, com base em dados que evidenciam o alcance dos objetivos propostos. Com base nessa abordagem, apresenta-se, na sequência, o processo composto pelas etapas consideradas fundamentais para a construção de indicadores.

1.3. INDICADORES DE DESEMPENHO NA GESTÃO EDUCACIONAL

A análise dos processos institucionais requer instrumentos capazes de mensurar e qualificar o desempenho organizacional de forma sistemática. Nesse sentido, os indicadores de desempenho constituem métricas quantificáveis utilizadas para avaliar a eficácia e a eficiência de organizações, processos ou indivíduos no alcance de objetivos específicos, conforme destacam Martins, Santos e Azevedo (2024). De modo complementar, a Fundação Nacional da Qualidade (FNQ, 2014) define indicador como uma informação, de natureza quantitativa ou qualitativa, que expressa o desempenho de um processo em termos de eficiência, eficácia ou nível de satisfação, possibilitando análises ao longo do tempo e comparações entre organizações.

Na gestão educacional, esses instrumentos assumem papel estruturante ao viabilizar o acompanhamento e a avaliação de atividades institucionais, incluindo projetos, programas e políticas. Sua aplicação possibilita monitorar o cumprimento de metas, identificar avanços, qualificar processos e reconhecer necessidades de ajuste. Sob essa perspectiva, desempenham, ao menos, duas funções centrais: uma descritiva, ao retratar o estado atual dos fenômenos, e outra valorativa, ao possibilitar análises comparativas com base em informações acumuladas.

Diferentes abordagens contribuem para a classificação desses instrumentos. A Controladoria-Geral da União (CGU) distingue indicadores simples, baseados na contagem do objeto de medição, e indicadores compostos, resultantes da relação matemática entre duas ou mais variáveis, como índices e taxas. A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), por sua vez, propõe a distinção entre indicadores de esforço, relacionados aos insumos e aos processos de trabalho, e indicadores de resultado, vinculados aos efeitos das ações e aos produtos e serviços ofertados. Nesta pesquisa, adotam-se indicadores de resultado.

Para a construção dos indicadores, adotou-se o modelo proposto pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) no Guia Referencial Construindo e Analisando Indicadores, estruturado em dez etapas. Adicionalmente, tanto os indicadores desenvolvidos quanto aqueles já existentes na instituição foram avaliados com base em dez atributos definidos no referido guia: utilidade, representatividade, confiabilidade metodológica, confiabilidade da fonte, disponibilidade, economicidade, simplicidade de comunicação, estabilidade, tempestividade e sensibilidade. A incorporação desses atributos contribui para assegurar a consistência metodológica e a aplicabilidade dos indicadores no contexto da gestão institucional.

No campo da gestão pública, a ENAP (2013) propõe a distinção entre indicadores de esforço e indicadores de resultado, tipologia amplamente utilizada na administração pública e no campo educacional. Enquanto os indicadores de esforço se referem às ações, aos recursos e aos processos mobilizados, os indicadores de resultado mensuram os efeitos alcançados e o grau de atingimento dos objetivos institucionais, permitindo uma leitura mais abrangente do desempenho organizacional.

Quadro 1. Definição de indicadores de Esforços e de indicadores de Resultados

Indicadores de Resultados	Indicadores de Esforço
Mede o efeito após um certo tempo	Mede a causa antes de o efeito acontecer
Serve para verificar se os objetivos estão sendo atingidos	Serve para verificar se os planos ligados aos fatos críticos de sucesso estão sendo cumpridos
Apropriado para a medição do alcance de objetivos	Apropriado para a medição de planos de ação, projetos e iniciativas

Fonte: Adaptado de ENAP (2013, p.19)

A tipologia apresentada evidencia que sistemas de medição eficazes requerem a articulação entre indicadores de esforço e de resultado, uma vez que a análise isolada de uma dessas dimensões pode limitar a compreensão do desempenho institucional. A integração entre esses dois tipos viabiliza uma leitura mais equilibrada dos processos e dos resultados, favorecendo análises mais consistentes e fundamentadas.

Figura 1. Indicadores de Esforço e de Resultado



Fonte: Adaptado de ENAP (2013)

A representação apresentada na Figura 1 explicita uma cadeia lógica que articula insumos, processos, produtos e impactos, relacionando-os às dimensões de eficiência, eficácia e efetividade. Nessa estrutura, os indicadores de esforço concentram-se nos insumos e nos processos de trabalho, enquanto os indicadores de resultado se vinculam aos produtos e aos impactos das ações institucionais. À luz dessa lógica, os

indicadores adotados nesta pesquisa classificam-se como indicadores de resultado, por estarem associados aos efeitos e às transformações produzidas no âmbito educacional.

A utilização estratégica desses instrumentos amplia a capacidade de gestão ao permitir a identificação de pontos críticos e áreas prioritárias de intervenção, bem como a formulação de estratégias orientadas ao alcance dos objetivos educacionais. Além disso, sua aplicação fortalece a transparência na gestão pública, ao viabilizar a prestação de contas à sociedade quanto ao uso dos recursos e aos resultados das políticas educacionais.

1.4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

A educação profissional e tecnológica (EPT), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), caracteriza-se por sua abrangência nos diferentes níveis e modalidades de ensino, articulando formação geral e preparação para o mundo do trabalho. Nesse contexto, os Institutos Federais assumem papel estratégico na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, alinhada às demandas sociais e produtivas. Para este estudo, adota-se como referência o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Criada em 2008, por meio da Lei nº 11.892, a RFEPECT é composta por 64 instituições, dentre as quais 38 são Institutos Federais. Inserido nesse cenário, o IFSP destaca-se por sua ampla capilaridade territorial, sendo constituído por uma reitoria e 41 campi distribuídos pelo Estado de São Paulo, o que o posiciona como o maior instituto federal do país em número de unidades. Em suas políticas institucionais, a instituição dispõe de uma Política de Ações Afirmativas voltada à promoção do acesso, da permanência e do êxito estudantil, contemplando, de forma prioritária, grupos historicamente vulnerabilizados, como pretos, pardos, indígenas, quilombolas, público-alvo da educação especial, imigrantes, mulheres, pessoas trans e estudantes oriundos de escolas públicas.

No plano da gestão, o acompanhamento do desempenho institucional é realizado por meio de indicadores, utilizados como instrumentos de monitoramento e avaliação. Parte desses indicadores decorre de orientações estabelecidas pelo Tribunal de Contas da União (TCU), por meio de acórdãos, enquanto outros são definidos pelo próprio IFSP em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), configurando-se como indicadores de desempenho (ID). A construção desses instrumentos resulta de processos coletivos vinculados aos Desafios Institucionais (DI), compreendidos como propósitos

estratégicos que orientam a definição de metas, indicadores e iniciativas voltadas ao acompanhamento e à superação dos desafios institucionais (IFSP, 2019, p. 146).

Ainda que esses instrumentos desempenhem papel relevante na gestão institucional, observa-se que os desafios monitorados por meio de indicadores não contemplam, de forma abrangente, todas as dimensões que caracterizam a complexidade do processo educativo, especialmente aquelas relacionadas ao ensino-aprendizagem. Nessa direção, a incorporação sistemática das dimensões de acesso, inclusão e permanência mostra-se fundamental para ampliar a capacidade institucional de compreender as trajetórias estudantis e intervir de forma mais qualificada sobre elas, contribuindo para a promoção da equidade e da qualidade da educação ofertada.

À luz da fundamentação teórica desenvolvida, evidencia-se que a articulação entre qualidade, avaliação e uso de indicadores, em diálogo com as dimensões de acesso, inclusão e permanência, configura um referencial analítico consistente para a compreensão dos desafios da educação profissional e tecnológica. Tal integração possibilita não apenas qualificar a leitura do desempenho institucional, mas também fortalecer a análise das condições de equidade e dos processos formativos. No contexto do IFSP, essa perspectiva evidencia a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de monitoramento, especialmente no que se refere à incorporação dessas dimensões nos processos avaliativos.

Desse modo, a análise dos indicadores existentes e a proposição de novos instrumentos configuram-se como desdobramentos analíticos e operacionais essenciais para o fortalecimento de uma gestão educacional orientada por evidências, ampliando a capacidade institucional de compreender, monitorar e qualificar os processos educativos, em consonância com os princípios da equidade e da qualidade social da educação.

3. RESULTADOS

1.5. ANÁLISE DOS INDICADORES EXISTENTES NO IFSP

A análise foi conduzida por meio de pesquisa documental, com o objetivo de identificar elementos relacionados às dimensões de acesso, inclusão e permanência, bem como verificar a existência de indicadores de desempenho associados a essas dimensões no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Para esse fim, foram examinados documentos institucionais estratégicos, dentre os quais se destacam: a Lei nº 11.892/2008; a Re-

FICHA DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO INDICADOR - FAQI		
Confiabilidade da fonte	A fonte de dados fornece o indicador com precisão e exatidão?	Sim, pois é alimentado por informações prestadas pelas instituições
Disponibilidade	É possível e fácil coletar os dados necessários para calcular o indicador?	Sim, pois os dados são extraídos da PNP, que tem acesso aberto.
Economicidade	Quanto custa obter o indicador? A relação entre os custos de obtenção e os benefícios decorrentes do uso do indicador deve ser favorável.	Baixo custo para obtenção do indicador, pois todos os dados estão disponíveis em formato aberto
Simplicidade de comunicação	O público, que irá ver e utilizar o indicador, o entenderá facilmente?	Sim
Estabilidade	Uma série de medições do indicador permite monitoramentos e comparações coerentes, com mínima interferência de variáveis externas?	Sim
Tempestividade	O indicador obtido é decorrente de informações atuais? E mais: o indicador pode ser obtido em tempo para o seu uso?	Sim
Sensibilidade	Variações no processo (decorrentes ou não de intervenções intencionais) refletem-se no resultado do indicador?	Sim
Validação: Validado em 21/02/2025		

Fonte: Adaptado de ENAP (2013)

Os resultados indicaram plena adequação do indicador, uma vez que todos os atributos avaliados atenderam aos critérios estabelecidos, evidenciando sua consistência metodológica e aplicabilidade institucional. A validação do instrumento foi realizada por servidor da Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, em reunião ocorrida em 21 de fevereiro de 2025, conferindo legitimidade ao processo avaliativo.

Ainda que o indicador apresente robustez em termos de qualidade metodológica, a análise evidenciou fragilidades no que se refere à padronização dos procedimentos de coleta e monitoramento das informações. Tal lacuna pode comprometer a comparabilidade temporal e a consistência dos dados, especialmente em contextos institucionais complexos. Em resposta a essa necessidade, elaborou-se a Ficha de Documentação do Indicador (FDI), com o objetivo de sistematizar os processos de acompanhamento, fortalecer a governança dos dados e assegurar maior impessoalidade na gestão do indicador.

Quadro 3. Ficha de documentação do indicador: Percentual de Evasão dos Cursos – %EVC

FICHA DE DOCUMENTAÇÃO DO INDICADOR - FDI	
Elemento	Descrição
Objetivo estratégico	Garantir permanência e Êxito com foco na formação integral do estudante
Dimensão	Permanência
Indicador	Percentual de Evasão dos Cursos – %EVC
Descrição	Atingir uma taxa de evasão inferior à média de evasão apresentada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT).
Meta	Reduzir em 5% a evasão nos cursos nos próximos 4 anos
Periodicidade de apuração	Anual
Prazo máximo para apuração	Até final de março
Responsabilidade pela apuração	Pró-reitoria de Ensino
Fonte de dados	Plataforma Nilo Peçanha
Fórmula de cálculo	$\% EVC = \frac{Eifsp}{Erfept} (\%) \times 100$
Como apurar o indicador	Taxa de Evasão dos cursos do IFSP dividido pela Taxa de Evasão dos cursos da RFEPT multiplicado por cem.
O que o indicador mostra	A taxa de evasão dos cursos do IFSP em relação à taxa de evasão dos cursos da RFEPT.
O que pode causar um resultado aquém da meta?	Altos índices de evasão nos cursos do IFSP
Qual o impacto de um resultado aquém da meta?	Ineficiência em manter os alunos nos cursos.
Polaridade	Quanto menor, melhor
Forma de disponibilização do indicador	Publicação via painel de monitoramento do IFSP

Fonte: Adaptado de ENAP (2013)

Ao explicitar objetivos, responsabilidades, fontes de dados e procedimentos de apuração, a FDI contribui para o fortalecimento de práticas de gestão orientadas por evidências, ao mesmo tempo em que amplia a capacidade institucional de monitorar o desempenho e identificar possíveis desigualdades relacionadas à permanência estudantil. Dessa forma, a institucionalização de instrumentos padronizados de documentação e acompanhamento configura-se como elemento estratégico para qualificar os processos avaliativos e aprimorar a tomada de decisão no campo educacional.

1.6. PROPOSTA DE NOVOS INDICADORES PARA IFSP

A ausência de indicadores específicos para as dimensões de acesso, inclusão e permanência evidencia uma lacuna relevante no sistema de monitoramento institucional, especialmente no que se refere à compreensão das trajetórias acadêmicas e à avaliação da equidade educacional, diante da qual se procedeu à proposição de novos indicadores com o objetivo de ampliar a capacidade analítica da gestão e qualificar os processos decisórios em nível institucional.

O processo de construção dos indicadores foi estruturado mediante articulação com o Núcleo de Inteligência e Sustentabilidade (NIS) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), unidade responsável por subsidiar decisões estratégicas e fomentar a inteligência organizacional, cuja interlocução assegurou o alinhamento da proposta às diretrizes institucionais, garantindo aderência entre os indicadores desenvolvidos e os objetivos estratégicos do IFSP. Como etapa inicial, foi disponibilizado pelo NIS um conjunto abrangente de variáveis passíveis de monitoramento, provenientes dos sistemas institucionais, Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e Nandu.

A análise desse conjunto evidenciou, simultaneamente, o potencial analítico das bases de dados institucionais e desafios relacionados à padronização, consistência e qualidade das informações, aspectos que impactam diretamente a confiabilidade dos indicadores em sua aplicação.

Tomando por referência esse universo, procedeu-se à seleção de aproximadamente 13% das variáveis disponíveis, priorizando aquelas com maior relevância analítica, disponibilidade e aderência às dimensões investigadas, em um processo de filtragem orientado ao equilíbrio entre abrangência interpretativa e viabilidade operacional, de modo a evitar a construção de um sistema excessivamente complexo e de baixa aplicabilidade gerencial.

Quadro 4. Resumo das variáveis utilizadas por dimensão

Dimensão	Variáveis
Acesso	Bairro, Cidade, Estado, Município de Residência, Tipo de escola de origem, Ano de Ingresso
Inclusão	Cota MEC, Etnia/Raça/Cor, Matrícula
Permanência	Renda Bruta Familiar (R\$), Data de Conclusão de Curso, Ano de Ingresso, Matrícula, Motivo do Procedimento (referente à evasão), Ano de Ingresso

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A definição de um conjunto restrito de indicadores fundamenta-se no entendimento de que sistemas de monitoramento eficazes devem priorizar clareza, foco e utilidade gerencial. A multiplicidade excessiva de indicadores tende a comprometer a interpretação dos resultados e a efetividade da tomada de decisão, ao dispersar a atenção sobre variáveis de menor relevância estratégica. Com base nas variáveis selecionadas, foram estruturados sete indicadores distribuídos nas dimensões de acesso, inclusão e permanência.

Quadro 5. Resumo dos indicadores por dimensão

Dimensão	Indicador
Acesso	Distribuição Geográfica dos Estudantes
	Percentual de Estudantes por Tipo de Escola de Origem
Inclusão	Taxa de Inclusão por Grupo de Vulnerabilidade IFSP (IGV IFSP)
	Taxa de Inclusão por Grupo de Vulnerabilidade dos Matriculados IFSP (IGVM IFSP)
	Distribuição de Estudantes por Etnia/Raça/Cor
Permanência	Taxa de Conclusão de Curso por Estudantes de Diferentes Grupos Socioeconômicos
	Taxa de Evasão por Motivo

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Os indicadores propostos foram submetidos a processo de validação por meio da Ficha de Avaliação Qualitativa do Indicador (FAQUI), evidenciando sua consistência conceitual e aderência aos objetivos institucionais. Destaca-se que a validação integral refere-se à robustez metodológica e à pertinência analítica dos indicadores, não eliminando, contudo, as limitações associadas à qualidade e à padronização das bases de dados institucionais, as quais podem influenciar sua operacionalização.

Posteriormente, os indicadores foram sistematizados por meio da Ficha de Documentação do Indicador (FDI), assegurando clareza conceitual, padronização metodológica e definição de responsabilidades no processo de monitoramento.

Quadro 6. Descrição dos indicadores propostos

Dimensão	Indicador	Objetivo estratégico (IFSP)	Fórmula de cálculo	Fonte de dados
Acesso	Distribuição Geográfica dos Estudantes (DGE)	Fortalecer a imagem institucional do IFSP	$(\text{Número de estudantes na região} / \text{Total de estudantes}) \times 100$	SUAP
Acesso	Percentual de Estudantes por Tipo de Escola de Origem	Garantir permanência e êxito com foco na formação integral do estudante	$(\text{Número de estudantes por tipo de escola} / \text{Total de estudantes}) \times 100$	SUAP
Inclusão	Taxa de Inclusão por Grupo de Vulnerabilidade – Candidatos (IGV)	Garantir permanência e êxito com foco na formação integral do estudante	$(\text{Candidatos inscritos por grupo de cota} / \text{Total de candidatos inscritos}) \times 100$	NANDU
Inclusão	Taxa de Inclusão por Grupo de Vulnerabilidade – Matriculados (IGVM)	Garantir permanência e êxito com foco na formação integral do estudante	$(\text{Matriculados por grupo de cota} / \text{Total de inscritos por grupo de cota}) \times 100$	NANDU
Inclusão	Distribuição de Estudantes por Etnia/Raça/Cor	Garantir permanência e êxito com foco na formação integral do estudante	$(\text{Estudantes por categoria étnico-racial} / \text{Total de estudantes}) \times 100$	SUAP
Permanência	Taxa de Conclusão de Curso por Grupos Socioeconômicos	Garantir permanência e êxito com foco na formação integral do estudante	$(\text{Concluintes por faixa socioeconômica} / \text{Total de matriculados}) \times 100$	SUAP

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A análise do conjunto de indicadores evidencia uma lógica de monitoramento alinhada às dimensões estruturantes da qualidade educacional. Na dimensão acesso, os indicadores propiciam a avaliação da capilaridade territorial e do perfil de escolarização prévia dos estudantes, subsidiando a análise das políticas de democratização do ingresso. Na dimensão inclusão, os indicadores possibilitam examinar tanto a demanda quanto a efetividade das políticas de ação afirmativa, ao considerar as etapas de inscrição e matrícula. Já na dimensão permanência, os indicadores contribuem para a identificação de fatores associados à conclusão e à evasão, permitindo intervenções mais direcionadas. De forma consolidada, a principal limitação identificada não reside na concepção dos indicadores, mas na qualidade das informações disponíveis nos sistemas institucionais,

especialmente no que se refere a inconsistências de preenchimento e ausência de padronização em determinados campos. Tal constatação reforça a necessidade de aprimoramento da governança de dados como condição para o fortalecimento de sistemas de monitoramento baseados em evidências.

1.6.1 DIMENSÃO ACESSO ESTUDANTIL

A análise da dimensão acesso orientou-se pela necessidade de compreender a democratização do ingresso, a equidade educacional e a inserção territorial da instituição. Foram propostos dois indicadores.

O indicador “Distribuição Geográfica dos Estudantes” contribui para a análise da origem territorial dos discentes, ao possibilitar a identificação de padrões de concentração e do alcance institucional, embora sua validação tenha se mostrado parcial em razão de limitações associadas à qualidade dos dados de endereço anteriores a 2021, o que evidencia a dependência dos indicadores em relação à consistência das bases de dados.

O indicador “Percentual de Estudantes por Tipo de Escola de Origem” possibilita analisar a composição do público ingressante quanto à trajetória escolar prévia. A validação parcial decorreu de inconsistências no preenchimento das informações pelos estudantes, o que indica a necessidade de mecanismos institucionais de qualificação e validação dos dados de entrada.

1.6.2 DIMENSÃO INCLUSÃO

A dimensão inclusão foi analisada sob a perspectiva da relação entre demanda e efetividade das políticas de ação afirmativa, sendo propostos três indicadores: “IGV” e “IGVM”, que propiciam, respectivamente, a avaliação da participação de grupos vulneráveis no processo seletivo e de sua conversão em matrícula efetiva, e o indicador “Distribuição de Estudantes por Etnia/Raça/Cor”, que favorece a análise da diversidade do corpo discente; a validação integral desses indicadores evidencia sua consistência metodológica e viabilidade de aplicação, conferindo maior robustez à leitura articulada das diferentes etapas do processo de inclusão.

à padronização dos processos de coleta e monitoramento dos dados, corroboram a literatura sobre avaliação institucional, que enfatiza a necessidade de sistemas robustos de informação para garantir a confiabilidade e a comparabilidade dos indicadores (Souza; Lopes, 2024). A elaboração da Ficha de Documentação do Indicador (FDI) constitui, nesse contexto, um avanço relevante, ao fortalecer a transparência, a padronização e a institucionalização dos processos avaliativos.

Como principal contribuição, o estudo propõe a sistematização de sete indicadores de desempenho distribuídos nas dimensões de acesso, inclusão e permanência, construídos a partir de variáveis provenientes dos sistemas institucionais SUAP e Nandu. Essa proposta responde diretamente à necessidade, apontada pela literatura e evidenciada empiricamente, de estruturar sistemas de monitoramento orientados por evidências, capazes de articular diferentes dimensões do processo educativo. Na dimensão acesso, os indicadores possibilitam analisar a capilaridade territorial e o perfil de escolarização prévia dos estudantes; na dimensão inclusão, permitem examinar a efetividade das políticas de ação afirmativa; e, na dimensão permanência, contribuem para a compreensão dos fatores associados ao êxito acadêmico e à evasão.

Os resultados indicam que a adoção desses indicadores amplia a capacidade institucional de análise das trajetórias estudantis, ao propiciar a avaliação integrada da equidade no ingresso, da efetividade das políticas de inclusão e dos fatores associados ao desempenho acadêmico. Tal evidência converge com a perspectiva de gestão orientada por evidências, discutida na fundamentação teórica, segundo a qual o uso qualificado de indicadores fortalece a tomada de decisão e qualifica os processos de gestão educacional. Nesse sentido, a proposta apresentada contribui para superar a fragmentação analítica previamente identificada, ao integrar dimensões que, até então, se encontravam dispersas nos instrumentos institucionais.

Em termos analíticos, destaca-se que as limitações identificadas não se concentram na concepção dos indicadores, mas na qualidade e padronização das bases de dados institucionais, especialmente em relação a inconsistências de preenchimento e ausência de validação em determinadas variáveis, constatação que reforça a centralidade da governança de dados como elemento estruturante para a efetividade dos sistemas de avaliação, evidenciando que a qualidade dos indicadores está intrinsecamente associada à qualidade das informações que os sustentam.

A estruturação dos indicadores propostos representa, portanto, um avanço na qualificação dos processos avaliativos e no aprimoramento da gestão educacional, ao possibi-

litar maior precisão analítica, transparência e suporte à tomada de decisão. Além disso, sua aplicação potencializa o desenvolvimento de políticas institucionais mais assertivas, alinhadas aos princípios da equidade e da qualidade social da educação, conforme discutido ao longo da fundamentação teórica.

Como desdobramentos, os resultados desta pesquisa serão encaminhados ao Núcleo de Inovação Social (NIS) do IFSP, com vistas a subsidiar ações institucionais voltadas ao fortalecimento das políticas de acesso, inclusão e permanência. No campo acadêmico, prevê-se a disseminação dos achados por meio de publicação científica e a elaboração de fichas técnicas dos indicadores, com potencial registro como Produto Técnico e Tecnológico (PTT).

Para estudos futuros, recomenda-se o aprimoramento dos indicadores por meio da incorporação de novas variáveis e do refinamento metodológico, bem como a ampliação de sua aplicação para outros campi, possibilitando análises comparativas e a identificação de boas práticas. Destaca-se, ainda, a necessidade de desenvolvimento de análises quantitativas longitudinais desses indicadores ao longo do tempo, permitindo a identificação de tendências, padrões e variações nas dimensões investigadas. Recomenda-se, adicionalmente, a integração com bases de dados educacionais externas e o uso de ferramentas analíticas avançadas, de modo a fortalecer sistemas de avaliação orientados pela equidade, inclusão e qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Cínthia Carolina Marques; OLIVEIRA, Raphael Gonçalves de. Diversidade humana e inclusão social na escola: discurso dos professores de educação física. Caderno de Educação Física, Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 17, p. 37–44, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.36453/cefe.2010.v9.n17.p37>. Acesso em: 16 maio 2024.

BORGES, Edna Martins; CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Qualidade da educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. Educação em Foco, v. 23, n. 39, p. 8–26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v23i39.3294>. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Elaboração de indicadores de desempenho institucional. Brasília: ENAP, 2013. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2403/1/Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20indicadores%20de%20desempenho_apostila%20exerc%C3%ADcios.pdf. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2023.

BRASIL. Controladoria-Geral da União (CGU). Guia para elaboração de indicadores de desempenho de processos. Brasília: CGU, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, v. 29, n. 78, p. 201–215, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Acesso em: 10 maio 2024.

FIUZA, Patricia Jantsch; SARRIERA, Jorge Castellá. Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n. 4, p. 884–901, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400009>. Acesso em: 12 maio 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE (FNQ). A importância dos indicadores para a medição de resultados. São Paulo: FNQ, 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 53, e10084, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>. Acesso em: 17 maio 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2023. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg>. Acesso em: 1 set. 2024.

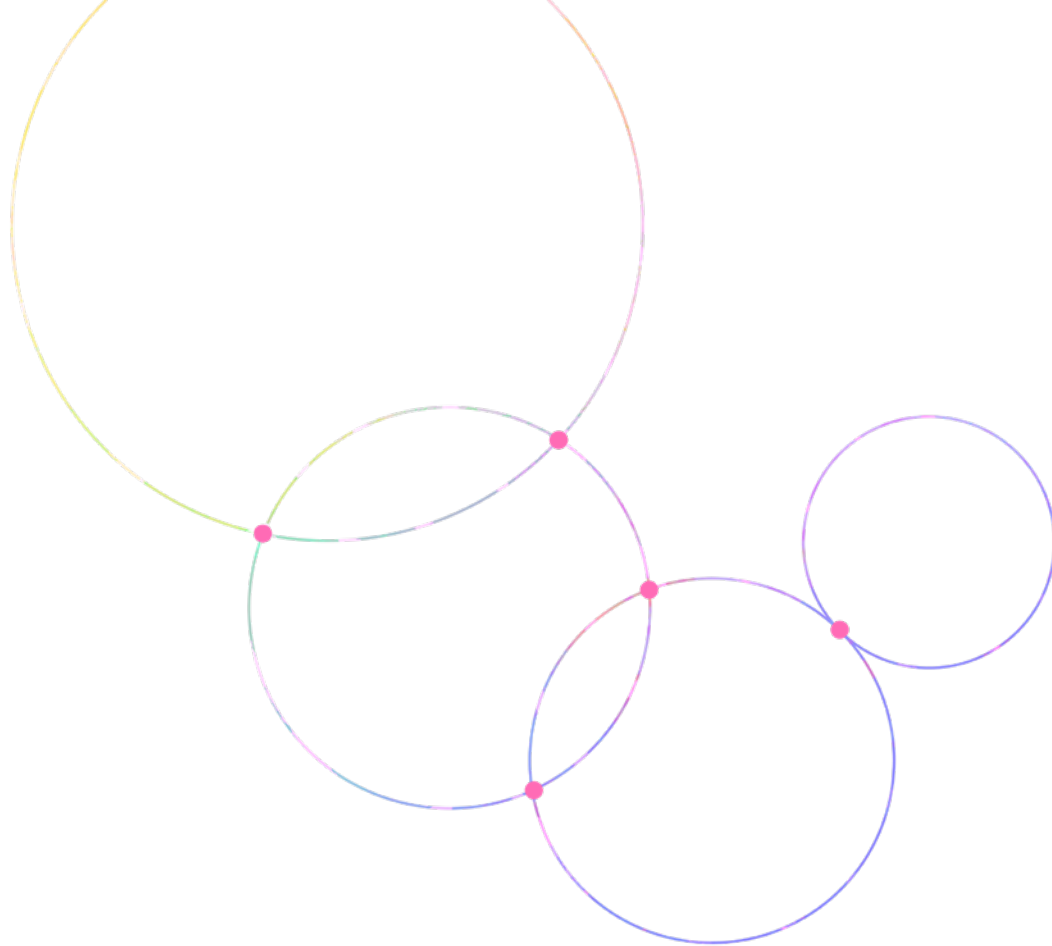
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028. São Paulo: IFSP, 2024. Disponível em: https://pep.ifsp.edu.br/images/TCO/PDI_2024-2028_Resol_Norma_42_2024_Aprova_o_Plano_de_Developmento_Institucional.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

MARTINS, Denise Maria; SANTOS, Claudia Alexandre dos. Produção científica sobre a permanência estudantil na educação profissional e tecnológica. *EccoS – Revista Científica*, n. 71, e25437, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n71.25437>. Acesso em: 10 set. 2024.

MARTINS, Denise Maria; SANTOS, Claudia Alexandre dos; AZEVEDO, Marília Macorin de. Avaliação do desempenho na educação profissional e tecnológica: os institutos federais na perspectiva da região Sudeste brasileira. *Devir Educação*, v. 9, n. 1, e973, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v9i1.973>. Acesso em: 5 set. 2024.

MENDES, Máira Tavares. Mapeando a produção sobre permanência estudantil: categorias em articulação e estratégias de permanência. *Revista de Estudos Universitários (REU)*, Sorocaba, v. 46, n. 2, p. 385–407, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22484/2177-5788.2020v46n2p385-407>. Acesso em: 10 set. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; LEITE, Denise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 13–37, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>. Acesso em: 5 set. 2024.



EIXO 3

Governança, Infraestrutura e
Gestão de Riscos Técnicos

A GESTÃO DO PATRIMÔNIO IMÓVEL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Thiago dos Santos ^I
Frederico Augusto d'Avila Riani ^{II}

sobre a ala administrativa as tarefas de gestão, planejamento estratégico, coordenação, análise de dados e supervisão de rotinas.

Neste trabalho, tomou-se como objeto de análise a Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição federal de ensino superior criada através da Lei 3.858, de 23 de dezembro de 1960, por ato do então presidente Juscelino Kubitschek. A criação da autarquia unificou estabelecimentos de ensino superior da cidade, que, na época, ofertavam os cursos de Engenharia, Medicina, Ciências Econômicas, Direito, Farmácia e Odontologia. (Brasil, 1960). Dessa forma, ocorreu a federalização das instituições através da união das cinco instituições de ensino superior de Juiz de Fora, a saber: a Escola de Engenharia e a Escola de Economia, ambas criadas de forma vinculada à Academia de Comércio de Juiz de Fora; a Escola de Farmácia e Odontologia, oriundas do Instituto Metodista Grambery; a Escola de Direito e a Escola de Medicina, esta última criada em 1935 no âmbito da Escola de Farmácia e Odontologia.

Ao longo de suas seis décadas de existência, diversas transformações impactaram nas atividades e na atuação da instituição. Dentre essas, destacam-se: a criação do Colégio de Aplicação João XXII, em 1965; a inauguração do Hospital Universitário em 1966, com o nome de Hospital-Escola; a criação das pró-reitorias, organizadas no final dos anos 70 em função da reforma estatutária da Universidade; e o aumento do número de unidades administrativas e acadêmicas, que possibilitaram a ampliação expressiva do número de cursos oferecidos. Essa expansão da oferta de cursos e vagas deu-se em todos os eixos do conhecimento que já constituíam a organização da Universidade desde sua organização.

Feita tal contextualização, foram observados os procedimentos adotados na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde identificou-se a gestão imobiliária como fator que merece especial atenção, já que não foram verificados procedimentos padronizados para ações envolvendo os imóveis, acarretando risco de baixa governança dos dados. Esse contexto confirmou-se quando, após consulta ao regimento e às portarias institucionais da UFJF, não foram encontradas diretrizes que permitissem inferir os procedimentos que devem ser adotados na hipótese de aquisição – ou mesmo alienação – de imóveis pela UFJF.

Para que se tenha uma dimensão mais aclarada da situação, deve-se observar que os dois últimos imóveis adquiridos pela Universidade até a data de conclusão deste trabalho (um em 2014 e outro em 2019, ambos na cidade de Governador Valadares, MG) ainda não contam com seus registros inseridos no sistema federal de controle imobili-

liário (Spiunet), enquanto outros dois imóveis – também em Governador Valadares – não tiveram sua cessão à UFJF registrada. Os imóveis que se encontram devidamente registrados possuem outras pendências, como ausência de registro junto às respectivas prefeituras, o que implica impedimento de atualização dos dados, já que o registro compõe o conjunto de ferramentas utilizado para se determinar o valor de um imóvel.

É conveniente ressaltar também que a tarefa de regularização dos dados imobiliários passa por diversos setores da Universidade, com naturezas distintas. Enquanto a aquisição de um imóvel – seja por compra ou por doação – depende de aprovação do Conselho Superior, devido ao valor e à natureza do bem, o processo decisório concentra-se na Pró-Reitoria de Planejamento e no Gabinete do Reitor, na maioria dos casos. Enquanto isso, os dados do imóvel (tais como dimensões, valor, custo do metro quadrado, fator KP¹, tipo de utilização, etc.) devem ser aferidos pela equipe de Engenharia Civil da Pró-Reitoria de Infraestrutura (ou, no caso de dados levantados por georreferenciamento, ratificados pela equipe institucional).

Considerando a problemática acima exposta, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar os procedimentos atualmente praticados na gestão imobiliária e suas respectivas atribuições, buscando identificar fatores que ajudem a UFJF a manter consistentes e atualizados os registros dos imóveis sob sua propriedade. Com isso, pretendeu-se apresentar uma proposta de gestão imobiliária alinhada com a realidade da instituição; mas que, ao mesmo tempo, pudesse ser aplicada em diferentes órgãos. Com isso, espera-se identificar ações para a correção e aprimoramento da gestão dos imóveis públicos.

Um dos pontos de partida para a obtenção desse resultado é a avaliação/reavaliação de imóveis, sendo essa uma pendência observada na maioria dos imóveis da UFJF. De acordo com o Instituto Federal de Brasília, a avaliação de imóveis pode ser entendida como atividade desenvolvida por profissional habilitado e capacitado para identificar o valor de um bem imóvel, seus custos, frutos e direitos, assim como para determinar indicadores de viabilidade de sua utilização econômica, para uma determinada finalidade por meio de seu valor de mercado ou valor de referência (IFB, 2022). Em se tratando especificamente de valores, a NBR 14.653:2004 define o valor de mercado como sendo a “quantia mais provável pela qual se negociaria voluntária e conscientemente

1. Indexador da benfeitoria de um imóvel, que diferencia casas térreas, pequenas construções, construções médias e edificações de padrão luxuoso.

um bem, numa data de referência, dentro das condições do mercado vigente” (ABNT, 2004).

Entretanto, essa tarefa isolada pode subdividir-se em outras, a depender da complexidade do imóvel avaliado. A título de exemplo, fazendas e outros imóveis de grande extensão devem ser avaliados especificamente por engenheiros agrimensores, e não por engenheiros civis. Por outro lado, imóveis tombados como patrimônio cultural (como, por exemplo, o Fórum da Cultura e o Cine-Theatro Central, na cidade de Juiz de Fora, MG) exigem que vistorias e laudos sejam assinados por engenheiros civis com capacitação específica na área. Isso pode ser explicado pela premissa de que o mercado imobiliário é distinto de outros mercados, como de veículos, eletroeletrônicos e bens de consumo semelhantes. Como importantes fatores de distinção, Pelli (2003, *apud* Matta, 2007) destaca a vida útil elevada, a singularidade, a localização e as interferências das leis municipais, estaduais ou federais.

Além das citadas particularidades, deve-se observar, como aponta Matta (2007), que uma parcela considerável dos municípios brasileiros realiza a avaliação imobiliária com base na planta de valores, sistema no qual os municípios atribuem valores para o metro quadrado de terreno e de edificação. Dessa forma, os imóveis situados em um mesmo setor apresentam o mesmo valor por metro quadrado, independentemente de suas características individuais (Matta, 2007, p. 11). Tal observação coloca em evidência a necessidade de procedimentos criteriosos de avaliação de imóveis; já que, em caso contrário, os valores registrados podem não refletir a realidade.

Além disso, deve ser providenciado, caso não haja, o Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB), documento necessário a edificações concluídas ou que tenham sofrido processo de construção, reforma, mudança de layout, aumento de área ou mudança de uso. Deve também ser averiguada, para cada imóvel, a existência do Auto de Conclusão de Obra. Conhecido popularmente como “Habite-se”, a certidão – expedida pela prefeitura local – atesta que o imóvel, seja ele comercial ou residencial, encontra-se pronto para ser utilizado e foi construído ou reformado de acordo com as exigências legais. Sem as licenças, o proprietário ou detentor do imóvel pode incorrer no risco de ser responsabilizado em caso de sinistros, por não demonstrar que o espaço sob sua guarda encontra-se adequado à utilização na finalidade a que se destina.

Normalmente, o último passo da aquisição de um imóvel por um órgão público é o lançamento dos dados referentes ao imóvel no sistema Spiunet. No caso da UFJF, o registro é feito por parte da Gerência de Patrimônio. É também nesse setor que perma-

necem arquivados a escritura e o registro do imóvel. No entanto, sem o procedimento estruturado, é possível que o processo de doação nunca chegue até a etapa final, como é o caso do já citado terreno destinado ao *Campus Avançado* de Governador Valadares.

Em síntese, verifica-se que todos os 41 imóveis em uso pela instituição possuem ao menos uma pendência, sendo as mais comuns a reavaliação e a posse do AVCB. Porém, também chama a atenção o fato de dezoito imóveis não possuírem registro junto ao governo federal em virtude da ausência de cadastro no sistema Spiunet, o que evidencia a ausência de uma rotina de gestão de dados. Além disso, alguns imóveis sem utilização e em estado de abandono chamam a atenção para a questão do zelo com o patrimônio público.

Verifica-se, portanto, que, além da falta de mecanismos de controle e gestão, a fragilidade nos registros em imóveis federais aumenta os já conhecidos riscos de invasão, abandono, gastos com manutenção e até mesmo ausência de arrecadação de receita. Com a correta revisão dos dados, o estabelecimento do melhor sistema de gerenciamento a ser adotado e a definição da periodicidade de atualização dos registros e de avaliação dos imóveis, espera-se contribuir para a completa adequação da UFJF às diretrizes nacionais de patrimônio imóvel.

2. METODOLOGIA

Guerra & Castro (2009) sintetizam o conceito de pesquisa como “a ação que busca a solução de um problema” (Guerra & Castro, 2009, p. 28). Assim, para que se atinja esse objetivo, vários são os caminhos se abrem ao pesquisador, incluindo-se “a escolha dos métodos a serem utilizados e das técnicas a serem aplicadas” (Guerra & Castro, 2009, p. 28).

Nesse contexto, a abordagem adotada, segundo Godoy (1995), define o estudo como qualitativo, já que envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos através da explanação da situação analisada, procurando-se compreender os eventos segundo a ótica dos atores em estudo. Pela natureza dos procedimentos adotados, define-se que o estudo é de caráter qualitativo/descritivo.

No presente estudo, foi aplicado o conceito de estudo de caso, já que o trabalho “dedica-se à descrição minuciosa de um caso ou teoria; detalhando a trajetória do início até o momento da pesquisa” (Guerra & Castro, 2009, p. 29). Com isso, procurou-se identificar a origem de pendências envolvendo cadastros, documentação cartorial e registros junto a órgãos municipais, estaduais e federais; além de suas implicações. A pesquisa

envolveu também uma proposta de gestão para os dados imobiliários da Universidade Federal de Juiz de Fora, desde a aquisição até a alienação.

Além disso, utilizou-se também da pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Lakatos & Marconi (2003), abarca o conjunto bibliográfico público acerca de um determinado tema, incluindo-se, por exemplo, publicações avulsas, livros, pesquisas, material cartográfico e outros; chegando, inclusive, a objetos de radioteledifusão, além de publicações eletrônicas. Optou-se por iniciar a investigação por uma breve retrospectiva histórica do conceito de imóvel público no Brasil. Para tanto, recorreu-se a Pereira (2021) para a recapitulação de uma breve narrativa para explicar a trajetória da gestão imobiliária pública no Brasil. Utilizou-se, também, de fontes históricas sobre as origens e a organização da Universidade Federal de Juiz de Fora, como a apresentada por Yazbeck (1999) e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (UFJF, 2022), para a compreensão da estrutura organizacional da instituição e de como essa estrutura está relacionada aos imóveis por ela usados. Foram consultados, ainda, artigos de reflexão jurídico-doutrinária, juntamente com estudos de casos aplicados a realidades locais, como aqueles expostos por Pereira Júnior (2002), Spadetto e Santos (2023), e Trajano (2023).

Também valeu-se da pesquisa documental, cujo elemento diferenciador reside na natureza das fontes utilizadas: enquanto a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”. (Silva et al, 2009, p. 6). Para Lakatos & Marconi, o aspecto predominante da pesquisa documental reside na fonte de coleta de dados, a qual está restrita a documentos que se constituem como fontes primárias. (Lakatos & Marconi, 2003). Nessa linha, foi realizada uma busca documental acerca das legislações – originárias e vigentes – que norteiam os processos de administração de imóveis públicos. Na sequência, foram estudados decretos, leis federais, decretos-leis, instruções normativas, portarias conjuntas e manuais que norteiam a administração imobiliária pública federal, conforme quadro constante no Apêndice A. Destacam-se, como fontes primárias, legislações como o Decreto-Lei 9.760/1946, o Decreto nº 99672/1990, as Leis 5.972/1973, 6.987/1982, 9.636/1998, e 14.011/2020. Também foram analisados a Lei Complementar n.º 101/2000, a Portaria nº 206/2000, a Portaria Interministerial nº 322/2001, a Orientação Normativa – GEAPN – 007/2002, o Memorando Circular nº 79/DECAP/SPU-MP/2012, a Portaria Conjunta nº 703/2014 e a Instrução Normativa nº 67/2022; além do próprio Manual do Sistema de Gerenciamento dos Imóveis de

Uso Especial da União – SPIUnet. Esse arcabouço de normas, embora não contemple a totalidade da legislação, possibilitou a análise e a compreensão necessárias ao desenvolvimento deste trabalho. A partir disso, procurou-se compreender as diferentes classificações de bens patrimoniais imóveis e suas relações com a Administração Pública à luz do Direito Administrativo.

Feita tal síntese, foi possível compreender os processos de aquisição e de gestão de propriedades imobiliárias pelo poder público. Foi também realizada uma pesquisa documental interna no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, a qual serviu de base para as análises preliminares do estudo. Para compreender a relação entre a legislação imobiliária e sua gestão institucional na UFJF, foram examinados documentos referentes a escrituras e registros cartoriais existentes na Gerência de Patrimônio, para determinar a posse dos imóveis. Os documentos foram comparados com os dados oficiais da UFJF no sistema Spiunet. Também foram analisados os contratos de locação fornecidos pela Coordenação de Contratos da UFJF, para aferir a situação de imóveis locados. Em seguida, realizou-se uma busca por normativos internos sobre atribuições e delegações de competência acerca de processos envolvendo patrimônio imóvel, não tendo sido observada a existência de tais regimentos. Os setores consultados foram o Gabinete do Reitor, a Coordenação de Contratos, a Pró-Reitoria de Planejamento, a Coordenação de Suprimentos, a Gerência de Patrimônio, a Secretaria Geral e a Pró-Reitoria de Infraestrutura. Também houve a colaboração da Coordenação de Execução e Suporte Financeiro, que contribuiu para identificar imóveis sem inscrição no IPTU.

Em função de sua natureza, a pesquisa também envolveu a observação participante, uma vez que o autor atua na repartição que detém a documentação cartorial de cada imóvel e realiza os respectivos cadastros junto ao sistema Spiunet, quando solicitada. Na definição de Lakatos & Marconi (2003), a observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste (Lakatos & Marconi, 2003, p. 194).

A observação participante também é caracterizada pela discussão de fatos dos quais o autor somente tem conhecimento por atuar diretamente na Gerência de Patrimônio, o que permitiu uma melhor sistematização dos dados obtidos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para que se compreenda melhor o caso abordado, busca-se, a seguir, apresentar brevemente alguns conceitos que são entendidos como necessários a um mais completo panorama do caso descrito. Para isso, serão explorados conceitos referentes ao universo da Administração Pública – direta, autárquica e fundacional – e do patrimônio a ela vinculado.

Pereira (2021) destaca que a origem das terras públicas encontra suas raízes nos tempos do Brasil Colônia, quando todas as terras pertenciam à coroa portuguesa. Nessa época, foram instituídos as sesmarias e o regime efitêutico, que eram contratos de arrendamento de terras públicas a particulares. Além destes, “havia os próprios reais ou próprios nacionais, que eram os imóveis utilizados no interesse da administração pública (Pereira, 2021, p. 148).

Foi o Código Civil de 1916 que determinou as relações de domínio dos bens públicos pela União, pelos Estados e pelos Municípios da forma como se conhece atualmente; ou seja, diferenciando-os das propriedades privadas, cujos proprietários possuíam direitos exclusivos sobre as posses (Pereira, 2021). Fica evidenciado, com isso, o nascimento da distinção entre a propriedade privada e a propriedade pública no Brasil; como também o processo de transformação do conceito de imóvel público, aproximando-o da noção que hoje se possui.

Essa distinção é fundamental para que se obtenha uma melhor compreensão acerca da atuação e dos limites de instituições como a Universidade Federal de Juiz de Fora, fazendo-se necessária a delimitação conceitual do contexto no qual a mesma encontra-se inserida. Em outras palavras, é necessário compreender o fundamento da constituição jurídica dos órgãos públicos no Brasil, o que será abordado em seguida.

1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Conforme verificam Moreira e Khalek (2014), a Administração Pública, a qual é formada pelos órgãos, serviços e agentes públicos que possuem a função de atender os interesses da coletividade, divide-se em Administração Direta e Administração Indireta.

A Administração Direta subdivide-se em três esferas. A esfera federal é formada pelos Ministérios e pela Presidência da República, que possui ainda outros órgãos a ela subordinados, como a Casa Civil, o Conselho de Defesa Nacional e a Advocacia Geral da

União. Já os Ministérios são entidades executoras de atividades administrativas, cada qual segundo sua área de atuação (Moreira e Khalek, 2014).

A esfera estadual apresenta uma estrutura semelhante à federal. Porém, nesse caso, o governador é o chefe do Poder Executivo. Além disso, em lugar dos Ministérios, entram em cena as secretarias estaduais e órgãos adjacentes. Enquanto isso, na esfera municipal, o prefeito ocupa o posto de chefe do Executivo, fazendo parte da estrutura administrativa as secretarias municipais e seus órgãos agregados (Moreira e Khalek, 2014).

Um olhar cuidadoso deve ser lançado aos poderes Legislativo e Judiciário, sobre os quais Moreira e Khalek (2014) lembram que possuem capacidade de auto-organização, o que ocorre por meio de atos e de seus regimentos internos, em todas as esferas. No Poder Legislativo, a organização essencial é formada pela Câmara e o Senado Federal, as Assembleias Legislativas estaduais e as câmaras municipais. O Poder Judiciário, por sua vez, divide-se em justiça estadual e federal, bem como em suas justiças especializadas (trabalhista, eleitoral, etc.). Importante lembrar que o Poder Judiciário existe apenas nas esferas federal e estadual, não possuindo organização autônoma nos municípios (Moreira e Khalek, 2014, p. 4).

Assim, constata-se que, na Administração Direta, os órgãos são tanto os titulares quanto os executores do serviço público, de forma centralizada. Por outro lado, a Administração Pública Indireta compõe-se de órgãos que possuem personalidade jurídica própria, podendo ser de direito público ou de direito privado. Tais órgãos distinguem-se da Administração Direta por terem sido “criados com a finalidade de consecução de um objetivo específico do ente público, de forma descentralizada” (Moreira e Khalek, 2014, p. 5).

São, portanto, pertencentes à Administração Indireta as autarquias, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e as fundações públicas; devendo estar vinculadas ao Ministério cuja área de competência abranja sua principal atividade; além de estarem, ainda, vinculadas às respectivas esferas de governo das quais fazem parte.

Dessa classificação destaca-se a autarquia, que pode ser definida como uma pessoa jurídica de direito público, dotada de autonomia e poder, dentro dos limites legais, para exercer suas atividades de forma independente dos entes federativos. Sem fins lucrativos, as autarquias são criadas por lei e não exercem atividades industriais ou comerciais, atuando em áreas específicas de necessidade social coletiva. De acordo com o Decreto-Lei 200/67, a autarquia pode ser entendida como o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar ativida-

des típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada (Brasil, 1967).

Assim, e em referência ao caso da UFJF, as autarquias são percebidas como pessoas jurídicas de direito público, que possuem seu próprio patrimônio e executam um serviço público voltado para o atendimento da coletividade. Para tanto, possuem receita e orçamento próprios e gozam de autonomia administrativa, além de imunidade tributária (Brasil, 2020).

1.2. PATRIMÔNIO PÚBLICO E BENS PÚBLICOS: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Braga (2015) expõe que o patrimônio imobiliário público está envolto em um conceito ainda mais abrangente, que é o de bem público. Conforme destaca a autora, o novo Código Civil Brasileiro, no seu Art. 98, estabelece como sendo “[...] públicos os bens do domínio nacional, pertencentes às pessoas jurídicas de direito público interno; todos os outros são particulares, seja qual for a pessoa a que pertencerem” (Brasil, 2002).

Conforme Braga (2015), o bem público é aquele destinado ao uso comum da população ou ao uso especial. Em outras palavras, como afirma Di Pietro (2023), o universo dos bens públicos é representado pelos bens – móveis ou imóveis – que compõem o patrimônio da Administração Pública direta ou indireta; ou seja, da União, estados e municípios e suas respectivas autarquias e fundações públicas.

Carneiro (2016) ressalta que a responsabilidade sobre a guarda e a conservação dos bens públicos recai sobre seu detentor, já que o ente federado ou integrante da Administração Indireta tem o dever de zelar por seu patrimônio.

Dessa forma, observa-se que aos titulares dos imóveis (entes federados) compete o dever de utilização e conservação do imóvel, sendo esta uma atribuição tipicamente de gestão e controle presente no cotidiano do Poder Público, a qual visa atribuir a melhor destinação ao bem público imóvel no atendimento ou prestação de serviços de interesses coletivos (Carneiro, 2016, p. 12).

Também é destacado que o citado zelo diz respeito não somente a cuidados de manutenção e conservação, mas também da observância da finalidade do bem-estar, como demonstra Carneiro (2016):

À Administração Pública compete averiguar se os imóveis públicos estão cumprindo a sua destinação ou afetação, ou seja, se o imóvel público está sendo utilizado confor-

me definido em sua concepção. Dessa forma, entende-se como zelar pela guarda do imóvel público o dever da Administração Pública em verificar se os bens imóveis estão sendo usados conforme sua destinação ou afetação” (Carneiro, 2016, p. 14).

Para a gestão específica dos imóveis públicos, o Estado conta com três ações básicas: utilização, alienação e aquisição. A utilização é justificada com base na necessidade de a administração manter seus serviços ou dar usos aos seus bens, “destinando-os aos diversos órgãos que compõem o poder, a outras esferas de poder ou, ainda, à iniciativa privada, com vista ao bem-estar social” (Braga, 2015, p. 94). Assim, em termos gerais, a alienação e a aquisição vinculam-se à própria dinâmica dos serviços públicos, cujas necessidades podem sofrer transformações em decorrência das necessidades de um determinado momento.

Em todos os casos, porém, a Administração deve pautar-se por procedimentos legais pré-estabelecidos. Na aquisição por compra, por exemplo, deve ser verificada a inexistência de imóvel da União disponível na localidade que satisfaça a necessidade do órgão, além da disponibilidade orçamentária do mesmo. Normalmente, devido à especificidade da compra, é realizada uma dispensa de licitação. Além da compra, existem outras modalidades de aquisição, como a doação em pagamento, que ocorre, normalmente, através de lei que autorize a União a receber parte de uma dívida na forma de imóveis de seu interesse; a doação com encargo, para construção de sedes de órgãos públicos federais da administração pública federal direta; a desapropriação, que ocorre quando há interesse público em utilizar determinado terreno ou imóvel e depende de disponibilidade orçamentária para o pagamento; a execução fiscal, que é um procedimento feito através da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional (PGFN) em virtude de dívida fiscal com a União não quitada; a extinção de órgãos públicos federais da administração indireta, decorrente de lei após criação ou extinção de órgão e com destinação definida após vistoria pela Gerência Regional do Patrimônio da União (GRPU); a permuta, que ocorre por interesse da União e entre órgãos da administração direta; a expropriação, que pode ocorrer no caso de tomada de glebas onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas, sendo o imóvel destinado ao assentamento de colonos; e, por fim, a herança jacente, através do falecimento de pessoa que possui bens e não possui herdeiros, sendo os imóveis atualmente adjudicados ao Município ou Distrito Federal (Brasil, 2002).

Já a alienação, conforme Pereira (2021), ocorre a partir da necessidade de a administração se desfazer de alguns de seus bens, o que se pode dar por meio de venda, permuta,

ou organizam; e reunidas eletronicamente em um banco de dados que viabilize a obtenção das informações pela Administração Superior e também por órgãos de controle.

Em seguida, será necessário que todos os setores que detêm informações sobre imóveis alimentem o novo banco de dados, garantindo a transparência por meio da divulgação dos dados que a eles sejam considerados competentes. Para tanto, deverá ocorrer a constituição de uma comissão, constituída por um servidor representante de cada setor envolvido, para filtrar o que efetivamente irá compor o banco de dados, conferindo maior qualidade aos resultados. Feita tal adequação, o módulo reunirá e disponibilizará toda a informação inerente aos imóveis em um só local, eliminando a primeira das dificuldades encontradas durante a etapa de coleta de dados deste trabalho, que foi precisamente a reunião das informações. Acredita-se que, com isso, a responsabilidade por cada etapa não será alterada; porém, os dados passarão a ser publicados e centralizados.

Em seguida, de forma corretiva, entende-se como prioritária a busca pela solução das pendências levantadas como maneira de regularizar, de maneira mais imediata, a situação dos imóveis. Para tanto, é fundamental definir, nos casos em que ainda não haja, as responsabilidades e atribuições referentes a cada uma das etapas que envolvem o tratamento de dados imobiliários. Acredita-se que a delegação direta de competências referentes à gestão patrimonial imobiliária terá a capacidade de eliminar ambiguidades e limbos em relação aos procedimentos de gestão.

O início de qualquer trabalho de regularização deve partir dos pontos mais críticos e que têm potencial de causar mais impactos sobre outras etapas. Assim, no presente caso, optou-se por partir de situações em que registros encontram-se inexistentes, como lembra a tabela abaixo:

Tabela 1. Agrupamento de pendências por imóvel

Pendência	Número de ocorrências
Ausência de registro	2
Ausência de escritura	2
Cadastro no Spiunet	18
Inscrição no IPTU	7
Cadastro rural	3
Ausência de AVCB	19
Reavaliação	20
Total	71

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir da Tabela 2, constata-se que a ausência de registros concentra-se nos casos em que a falta de documentação é notória. Porém, os problemas da gestão imobiliária no contexto estudado encontram-se distribuídos em diversas vertentes, como demonstrado. Verifica-se, portanto, que a solução de tais problemas constitui ação imprescindível à regularização de todos os imóveis utilizados pela Universidade. Porém, o ápice da concepção de uma ideia que padronize o tratamento de dados e evite a reincidência de lacunas semelhantes às já apontadas é a elaboração de uma ferramenta que oriente cada passo do processo de aquisição, registro, avaliação e alienação de imóveis, permitindo a retroalimentação de todo o sistema de gestão: um manual de procedimentos que assegure o alinhamento com as diretrizes da Secretaria de Patrimônio da União.

BRASIL. Ministério da Economia: **SPIUNET**. Disponível em <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/patrimonio-da-uniao/Transformacao%20Digital/spiunet>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.725, de 10 de janeiro de 2001**. Regulamenta a Lei no 9.636, de 15 de maio de 1998, que dispõe sobre a regularização, administração, aforamento e alienação de bens imóveis de domínio da União, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3725.htm. Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 3.858, de 23 de dezembro de 1960**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3858.htm#:~:text=LEI%20No%203.858%2C%20DE,Gerais%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966**. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5172compilado.htm. Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.972, de 11 de dezembro de 1973**. Regula o procedimento para o registro da propriedade de bens imóveis discriminados administrativamente ou possuídos pela União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5972.htm. Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.636, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a regularização, administração, aforamento e alienação de bens imóveis de domínio da União, altera dispositivos dos Decretos-Leis nos 9.760, de 5 de setembro de 1946, e 2.398, de 21 de dezembro de 1987, regulamenta o § 2º do art. 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9636.htm. Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021.** Lei de Licitações e Contratos Administrativos.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14133.htm. Acesso em 20 jan. 2023.

CARNEIRO, J. B. **Gestão e controle do patrimônio público imóvel do estado de Minas Gerais.** 2016. Disponível em: <http://monografias.fjp.mg.gov.br/handle/mono/2218>. Acesso em 20 jan. 2023.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. P. 60-74, 177-185.

DI PIETRO, M. S. Zanella. **Direito administrativo.** 36. ed. - Rio de Janeiro: Forense, 2023.

GUERRA, M.O.; CASTRO, N.C. **Como fazer um projeto de pesquisa.** 3. ed. Juiz de Fora: EDUFJF, 1997. 49p.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

HAIR JUNIOR; Joseph F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Bookman, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Manual de procedimentos sobre as avaliações de bens imóveis do IFB.** Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/manual%20bens.pdf>>. Acesso em 08 dez. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, SP: Atlas 2003.

MATTA, T. A. **Avaliação do valor de imóveis por análise de regressão:** um estudo de caso para a cidade de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007. 43 p. Monografia (Graduação em Engenharia de Produção – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora).

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria 1.105, de 28 de setembro de 1998.** Aprova as alterações do Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora, com sede na cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/wp-content/uploads/sites/3/2015/10/estatuto.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MOREIRA, M.; KHALEK, L. A. **Curso de direito administrativo.** Rio de Janeiro: Forense, 2014. Disponível em: <http://disce-dev.s3.amazonaws.com/extra_content-

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2022 a 2027)**. Juiz de Fora: Consu, 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Conselho Superior. **Resolução nº 34, de 31 de outubro de 2011**. Altera a Resolução nº 68/97-CONSU, que autoriza o Reitor a receber legados e doações e alienar bens móveis para a Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Consu, 2011. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-34.2011.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Conselho Superior. **Resolução nº 1, de 16 de fevereiro de 2012**. Aprova a criação de um *Campus* Avançado da UFJF na cidade de Governador Valadares-MG. Juiz de Fora: Consu, 2012. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-01.2012.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Conselho Superior. **Resolução nº 7, de 14 de fevereiro de 2023**. Aprova a alteração da Resolução 41/2021, do Conselho Superior, que aprova alteração na estrutura organizacional da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Consu, 2023. Disponível em: https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2023/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-07.2023-Consu-UFJF_SEI_Assinada.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

YAZBECK, L. **As origens da Universidade de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999.

MAPEAMENTO ORÇAMENTÁRIO: REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (2019-2023)

Hirla Carla Lima Amorim ^I
José Jassuipe da Silva Morais ^{II}

1. INTRODUÇÃO

O tema internacionalização da educação tem sido recorrente em discussões sobre as diretrizes da educação superior. “Internacionalização da educação superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento” (Morosini, 2006 p. 115). O passar do tempo tem expandido os rumos dessa discussão assim como suas definições e entendimentos.

No Brasil, sob a égide da política neoliberal instituída desde a década de 1990, as políticas educacionais sofreram forte influência dentro do processo de globalização que se potencializava. Segundo Sguissardi (2005, p. 7) “Seria ingenuidade pensar que a globalização ficaria restrita ao âmbito econômico-financeiro; que não envolvesse de modo abrangente e incisivo os campos sociais, da cultura, da ciência, do conhecimento.” Como consequência, a educação superior sentiu as influências tanto positivas quanto negativas da globalização, mesmo que estes dois processos sejam essencialmente diferentes (Knight, 2012). Cumpre frisar que a globalização e a internacionalização são conceitos que, apesar de distintos, estão intrinsecamente ligados.

É possível constatar essa forte influência dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). Onde antes existia o tripé educacional, ensino, pesquisa e extensão, hoje já se

I. Hirla Carla Lima Amorim - ORCID 0009-0005-4227-045X

Mestra em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior pela UFPB, possui graduação em Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia pela Faculdade Internacional da Paraíba e pós graduação em Gestão Pública e de Pessoas. Atualmente é Coordenadora de Administração e Planejamento do Campus Avançado João Pessoa Mangabeira - IFPB.

II. José Jassuipe da Silva Morais - ORCID 0000-0002-6523-142X

Doutor em Educação pela UFPB (2011), Mestrado em Ciências Contábeis (2004), Especialização em Pedagogia (1999) e Graduação em Ciências Contábeis (1992). Professor permanente do PPGAVE (Profissional) e do PPGE (Acadêmico) da UFPB, além de professor da graduação no DCSA/CCAEE.

compreende a internacionalização como a quarta dimensão dentro da educação contemporânea. Conforme Santos e Almeida Filho (2012, p. 145) nos informa, isso acontece quando esta corrobora com quatro objetivos:

- » reforçar projetos conjuntos e integradores;
- » dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação;
- » conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária;
- » contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento;

Tal acontecimento consolida sua posição transversal aos demais eixos do antigo tripé. Dessa forma a internacionalização da educação se impõe com reflexo dessa nova realidade e provoca as IES a responderem a esta demanda, especialmente frente as oportunidades que a globalização traz para o mercado de trabalho.

Dentro desta perspectiva, segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPCT) tem um importante papel na educação profissional do país. Com programas e políticas com foco não só na formação acadêmica, mas também na formação cidadã, humana e global. Fomentando ações voltadas para impulsionar o desenvolvimento local, regional, nacional e internacional.

O IFPB, assim como os demais Institutos que compõe a Rede Federal de EPCT, tem suas especificidades, tanto pela oferta de vaga em diversos níveis de ensino, quanto pela sua pluricurricularidade e seu sistema multicampi, com autonomia para gestão orçamentária. Tal conjuntura traz novos desafios para o desenvolvimento das políticas de internacionalização do Instituto. Importante destacar que em seu PDI 2020-2024, a internacionalização é tratada como uma estratégia de gestão, organizada em etapas que devem ser realizadas a curto, médio e longo prazo.

Entendendo que a eficiência é um dos princípios fundamentais da administração pública, que exige do gestor correção e qualidade nas suas decisões, evitando desta forma o desperdício de recursos públicos. Compreendendo o orçamento público em suas inúmeras instrumentalidades, podendo ser utilizado como instrumento de “[...] planejamento e programação, de gerência e administração, de contabilidade e administração financeira e de controle e avaliação [...]” (Sanches, 2007, p. 188). É imprescindível para o gestor a utilização desta importante ferramenta estratégica, capaz de espelhar as políticas e programas adotadas por sua instituição.

Diante do protagonismo que as políticas de austeridade assumiram no Brasil, a exemplo da Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023 (novo arcabouço fiscal), que substituiu a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (emenda do teto de gastos), fazer a gestão orçamentária torna-se premente no atual cenário da educação superior.

Mesmo em meio as adversidades, a internacionalização vem alcançando cada vez mais destaque nas IES e no IFPB não é diferente. Tendo como missão preparar cidadãos para atuarem no mercado de trabalho, fica evidente a necessidade do olhar atento do gestor, diante da transformação que a internacionalização da educação representa para sua comunidade acadêmica.

A internacionalização da educação é uma prioridade estratégica para o IFPB. Isso posto, o artigo objetiva fazer o mapeamento orçamentário das ações de internacionalização do Instituto nos últimos cinco anos (2019 - 2023), com o intuito de contribuir para uma melhor gestão orçamentária dos recursos destinados a esta ação.

Pretende também refletir sobre a implantação de um sistema de monitoramento em tempo real deste orçamento, o que traria inúmeros proveitos para o IFPB. Benefícios que vão além de auxiliar a tomada de decisão do gestor, propiciando um planejamento eficaz, mas visam também promover a transparência e economicidade na utilização destes recursos públicos.

2. PARÂMETROS DO MAPEAMENTO

Sobre o recorte temporal, cabe contextualizar o período pesquisado, onde enfrentamos uma situação de calamidade pública mundial, a pandemia da COVID-19, que afetou diretamente os programas de internacionalização, especialmente os de mobilidade acadêmica nos anos de 2020 e 2021. A educação superior também foi duramente atingida pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal, limitando os gastos públicos por vinte anos, além dos bloqueios e contingenciamentos orçamentário realizados neste período pelo Governo.

É oportuno enfatizar que a Rede Federal de EPCT abrange diversos níveis de ensino, do médio integrado a pós-graduação, e essa característica a diferencia de outras IES. Isso impacta no planejamento das ações de internacionalização a serem executadas, uma vez que em alguma medida, todos os níveis e modalidades de ensino devem ser contemplados.

Para execução do mapeamento orçamentário das ações de internacionalização dos últimos cinco anos, foi realizada a análise dos Relatos Integrados dos anos de 2019 a 2022, o documento referente ao ano 2023 não se encontra publicizado pelo IFPB. O Relato Integrado é um documento, disponível no portal do Instituto, na forma de relatório de gestão, “[...] apresentado aos órgãos de controle interno e externo e à sociedade como prestação de contas ordinária anual a que esta Unidade Jurisdicionada está obrigada, nos termos do Art. 70 da Constituição Federal [...]” (IFPB, 2020, p. 2). Foi realizada consultas a outras fontes de informações como documentos institucionais e editais publicados no portal do IFPB, a fim de contemplar este recorte temporal.

A previsão orçamentária disposta nos Relatos Integrados, foi validada por meio da análise dos editais que traziam em seu escopo objetivos que corroboravam com a internacionalização do Instituto. A escolha do edital para ratificar a previsão orçamentária, se justifica por este ser um instrumento de publicização de processos de seleção da administração pública. O IFPB utiliza editais para concessão de bolsas, o que nos permite identificar através dos seus objetivos a finalidade do orçamento previsto.

Não foram consideradas para efeito de análise, ações sem previsão orçamentária, sem custos envolvidos ou realizadas em sistema de parceria com órgãos e instituições financiadoras. Também não foi possível considerar ações como missões institucionais que não informavam o valor disponibilizado para as despesas com diárias e passagens. Ressalto que, como previsão orçamentária, o valor disponibilizado pode não ter sido integralmente executado conforme planejado inicialmente em edital.

As ações elencadas aqui, buscaram fomentar a internacionalização seja de forma direta, através da mobilidade acadêmica por exemplo, seja como possibilidade, por meio de editais de capacitação que apoiavam a apresentação de trabalhos em eventos, ou publicações de artigos científicos no âmbito nacional e internacional.

3. MAPEAMENTO ORÇAMENTÁRIO DAS AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO PERÍODO DE 2019-2023

Como consideração inicial, foi nítida a oscilação da previsão orçamentaria entre os anos de 2019 e 2023, conforme podemos observar no Gráfico 1. O orçamento total dentro do período analisado foi de R\$ 1.340.000,00 (um milhão, trezentos e quarenta mil reais). Conforme esperado, corroborando com o período pandêmico, observamos que nos anos de 2020 e 2021 o orçamento caiu abruptamente. Podemos ponderar que

em parte isso ocorreu pela necessidade de se concentrar esforços na estruturação do Instituto para o enfrentamento da pandemia, e em parte, pela impossibilidade da mobilidade em si, que propiciou que eventos, capacitações e cursos passassem a acontecer exclusivamente através de ambientes virtuais.

Gráfico 1. Orçamento total previsto para internacionalização.



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores com base nos dados coletados durante a pesquisa.

No ano subsequente a este evento, com o retorno gradual das atividades presenciais, houve um incremento substancial do orçamento planejado, bem como uma maior diversidade de ações realizadas. Comparando o ano de 2022 com o anterior a pandemia, 2019, a variação da previsão orçamentária chegou a ultrapassar o dobro do valor.

Todavia a escalada orçamentária que vinha ocorrendo desde 2021, logo foi interrompida em 2023. A discrepância na previsão orçamentária disposta para o último ano pesquisado é tamanha, que seu orçamento não chegou a 20% do proposto no ano anterior.

Traçando um panorama geral, ao longo deste período, foi possível constatar que as ações se concentraram quase exclusivamente nas Pró-Reitorias, sendo os campi mais coadjuvantes nessa empreitada. Podemos compreender melhor esta conduta quando analisamos o PDI 2020 - 2024. A Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PRPIPG) indica em seus objetivos estratégicos institucionais "Consolidar programas, projetos e ações institucionais que visem à internacionalização da pesquisa e da Pós-

-Graduação do IFPB, estimulando, sobretudo, a atuação em rede e o fortalecimento dos grupos de pesquisa certificados pelo CNPq.” (IFPB, 2021a, p.129). Já a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) traz como ação estratégica “Ampliar o desenvolvimento das ações de Extensão na modalidade EaD e de internacionalização.” (IFPB, 2021a, p. 152). Era razoável esperar que isso se refletisse na destinação orçamentárias dessa duas Pró-Reitorias.

No decorrer da investigação observou-se que as ações que atendiam aos parâmetros da pesquisa se apresentavam também de forma concentrada (Gráfico 2). Ao todo foram identificadas cinco ações (contempladas em quinze editais), distribuídas da seguinte maneira: mobilidade acadêmica (seis editais); apresentação de trabalhos em eventos educacionais científicos ou tecnológicos (cinco editais); apoio à publicação de artigo científico (dois editais); seleção de propostas de ações de extensão e cultura com foco na internacionalização (um edital) e participação em competição internacional (um edital).

Gráfico 2. Orçamento previsto em cada ação de internacionalização.



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores com base nos dados coletados durante a pesquisa

Sobre a mobilidade acadêmica destaca-se o fato desta ação apresentar o maior número de editais, bem como a maior previsão orçamentária. Todos os editais publicados foram parcerias da ARINTER com Pró-Reitorias. Dos seis editais, cinco foram expedidos pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE) nos anos de 2019 e 2022, onde os *campi* indicavam a

quantidade de bolsas que iriam ofertar e realizavam a disponibilidade orçamentária. Dentre estes editais, três tinham como público-alvo os discentes e dois os docentes, que deveriam acompanhar os primeiros durante o programa de mobilidade acadêmica.

Todos estes editais da PRE se destinavam ao Programa de Mobilidade Internacional: Projeto *English Through* Toronto que acontecia no Canadá. Já o edital de mobilidade publicado pela PROEXC ofertava um vaga para discente no Projeto Práticas e Habilidades Interpessoais para uma Rede Voltada à Inovação na América Latina, que aconteceu em Itumbiara no estado de Goiás.

Neste contexto podemos inferir que o foco das ações de mobilidade acadêmica no Instituto são os estudantes, porém, apesar do edital estar vinculado a PRE, essa ação tem sido subsidiada financeiramente pelos *campi* interessados em participar. Também fica evidente a força do aprendizado e vivência na língua inglesa dentro do Instituto, onde praticamente todos os editais se voltaram para esta temática.

Sobre os editais de apoio a apresentação de trabalhos em eventos educacionais científicos ou tecnológicos, segunda ação com maior orçamento previsto, todos que foram considerados na pesquisa pertencem ao Campus João Pessoa. É prática comum dos *campi* do IFPB fazer o planejamento orçamentário para ações de capacitação, porém não foi possível observar nos Relatos Integrados dos demais *campi* a finalidade destes recursos planejados, nem tão pouco foi publicizada a disponibilidade de bolsas em edital. O Campus João Pessoa explicita de forma objetiva que as bolsas devem contemplar sua comunidade acadêmica, e que os recursos previstos nos editais lançados nos anos de 2019, 2021 e 2022, podem ser usados em atividades acadêmicas de abrangência nacional e internacional. Desta forma, em tese, todo o orçamento proposto poderia ser utilizado para este fim.

Os editais de apoio a publicação em revista científica foram promovidos pela PRPIPG em parceria com Diretoria de Educação a Distância (DED), tendo como público-alvo os pesquisadores do IFPB. Em seus objetivos específicos, ressaltam o fortalecimento da política institucional estimulando a internacionalização da produção científica. Com abrangência institucional, aconteceram de forma sucessiva em 2022 e 2023, um forte indicativo de continuidade.

Em outra parceria da ARINTER agora com a PROEXC, foi publicado um edital para seleção de dez propostas de ações de extensão com foco na internacionalização. O orçamento previa apenas o pagamento de bolsas aos discentes, mas informava que poderia ser expandido o quantitativo de propostas selecionadas caso houvesse disponibilidade orçamentária complementar. As propostas poderiam ser apresentadas através de programas, projetos, eventos, cursos, oficinas e prestação de serviços. O edital buscou envolver a comunidade acadêmica no exercício de pensar a internacionalização, pretendendo criar um ambiente de troca de experiência e saberes com a sociedade internacional. Dentro do período analisado foi o único edital encontrado do gênero.

Por fim o edital de participação em competição internacional, atendeu a uma demanda específica do IFPB através da seleção interna de estudantes para participar da *Huawei ICT Competition 2023-2024*. Firmado através da parceria realizada entre PROEXC, PR-PIPG, PRE e o Polo de Inovação do IFPB, o edital informava os valores máximos disponibilizados para as bolsas. Foi a terceira ação com maior disponibilidade orçamentária, e a que reuniu o maior número de órgãos sistêmicos especializados para sua consecução.

Alguns informes são pertinentes para auxiliar na compreensão das ações de internacionalização neste período. Mesmo durante a pandemia, a ARINTER buscou firmar parcerias através de acordos e protocolos de intenção, articulou ações integradas com instâncias nacionais e internacionais e realizou missões internacionais. Promoveu exames de proficiência em língua estrangeira anualmente a partir de 2020. Procurou divulgar oportunidades de internacionalização acadêmica oriundas de outros órgão e instituições, inclusive com ofertas de bolsas, dentro do portal do IFPB.

Grande parte da sua atuação não envolveu custos, conforme informado pela própria ARINTER em seus Relatos Integrados. As missões institucionais claramente tiveram gastos com diárias e passagens, porém não foi possível estimar o orçamento previsto, uma vez que faltam informações complementares para sua mensuração.

Interessante observar que o Campus João Pessoa ofertou em 2023 um curso de preparação para mobilidade acadêmica. Este surgiu em decorrência do acordo de cooperação entre o IFPB/ARINTER com o CONIF e a Embaixada da França. Seu objetivo era estimular e capacitar os estudantes dos cursos de graduação do próprio campus, para as oportunidades de mobilidade acadêmica na França ou em um país francófono.

Cumprе ressaltar que da mesma forma como foram realizadas ações para promover a mobilidade acadêmica estudantil, foram elaboradas também ações de intercâmbio para

os servidores do Instituto. Entre os anos de 2021 e 2023, a ARINTER e a Diretoria de Gestão de Gestão de Pessoas promoveram seleções internas para participação de servidores em curso de imersão da língua inglesa. Assim como no programa de mobilidade acadêmica dos discentes, todos os cursos eram ofertados na cidade de Toronto no Canadá, porém sem nenhuma ajuda de custo do IFPB. Ficava a cargo dos servidores selecionados arcar com todas as despesas do intercâmbio.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica imposta pela globalização afetou diretamente o mercado de trabalho, áreas como a educação se viram diante da necessidade de se adequar a essa nova realidade. A internacionalização da educação é um desafio para as IES públicas, pois além de ser um processo dinâmico e contínuo, ainda existe a limitação de recursos públicos, fruto de regimes fiscais instituídos pelo Governo.

A pesquisa trata-se de investigação em andamento, que vai compor dissertação de mestrado cujo objetivo é analisar os desafios que existem na execução orçamentária das ações de internacionalização do IFPB.

Os dados coletados durante o mapeamento proposto permitem o destaque de algumas ponderações, não apenas quanto ao orçamento disponibilizado para internacionalização, ou a concentração das ações nas Pró-Reitorias, mas quanto ao perfil das ações que têm sido efetivadas no Instituto.

Durante o período pesquisado, não foi possível constatar nenhuma destinação orçamentária própria da ARINTER para fomentar seu planejamento. Segundo o CONIFI (2021) a maioria dos Institutos Federais não possuem recursos específicos reservados para as ações de internacionalização, sendo o orçamento proveniente da Reitoria, dos *campi*, do próprio servidor ou através de financiamento externo.

Este cenário coaduna com a conjuntura atual orçamentária do IFPB. Por conseguinte, a ARINTER articulou ações em parcerias tanto com órgãos sistêmicos especializados (Pró-Reitorias) como com órgãos gerais (*campi*), com o intuito de assegurar orçamento para execução das ações de internacionalização do Instituto. Mesmo com uma comunidade acadêmica heterogênea, em alguma medida, todos os níveis de ensino foram contemplados por tais ações.

Conforme informado anteriormente, as ações de internacionalização tiveram como orçamento previsto a soma de R\$ 1.340.000,00 (um milhão, trezentos e quarenta mil reais). Para uma melhor percepção do que representa esta soma, é preciso entender que durante o intervalo de tempo analisado, o orçamento aplicado foi oriundo das ações orçamentárias de funcionamento e capacitação do IFPB. Logo, se tomarmos como base apenas o ano de 2023, considerando exclusivamente o que foi previsto nestas ações na Lei Orçamentária Anual 2023 (IFPB, 2023a), e compararmos com todo orçamento previsto para internacionalização nestes cinco anos, é possível concluir que essa quantia não representa nem 0,33% do orçamento deste um único ano.

A flutuação vertiginosa do orçamento neste decurso de tempo, é um indício dos desafios do planejamento estratégico da internacionalização no IFPB. A falta de orçamento próprio da ARINTER impacta diretamente na operacionalização das ações, gerando incertezas quanto a continuidade e inviabilizando sua consolidação dentro do Instituto. Não existe uma gestão centralizada desses recursos, o que dificulta o planejamento estratégico e demanda maior articulação dos órgãos envolvidos na sua execução.

Ao compulsar os Relatos Integrados e os documentos institucionais publicizados pelo IFPB, conseguimos delinear o caminho percorrido pelo Instituto dentro do movimento de internacionalização da educação. Ações de mobilidade acadêmica aconteceram exclusivamente com um país do eixo Norte, com foco no aprendizado da língua inglesa. Não houve neste mapeamento, um indicativo orçamentário de fortalecimento da integração acadêmica latino-americana e caribenha, apesar do que preconiza a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES/2008.

Cabe destacar nestas considerações, o fomento a propostas de ações de extensão e cultura com foco na internacionalização. Foi uma ação *sui generis* dentro do Instituto, que apesar de ter ofertado um grande número de bolsa (dez bolsas podendo ser ampliado este quantitativo), resultou em apenas dois projetos aprovados. Isso gera questionamentos sobre a eficiência do seu planejamento e a eficácia deste edital.

Também é importante considerar a falta de padronização de procedimentos em relação ao orçamento destinado a capacitação dos *campi*. Apenas o Campus João Pessoa publicou editais de capacitação e aperfeiçoamento onde era possível verificar, em seus objetivos, a abrangência do edital. Essa falta de padronização prejudica o acompanhamento das ações e invisibiliza dados que poderiam contribuir para os indicadores de internacionalização do Instituto.

Em meio as questões pautadas na pesquisa, é oportuno ressaltar que entre os desafios indicados pela ARINTER no PDI 2020 – 2024, encontra-se a garantia para as relações internacionais de 0,5 % a 1% do orçamento até 2024 (IFPB, 2021a). A iniciativa foi reconhecida pelo Colégio de Dirigentes do IFPB (CODIR) e reforçada através da recomendação de destinação de orçamento, por parte das Pró-Reitorias e dos *campi*, de igual percentual orçamentário através do documento Recomendação 5/2023 – CODIR/REITORIA/IFPB, de 06 de junho de 2023.

Diante da iminência deste acontecimento, com base na análise dos dados coletados, é clara a urgência de estratégias que auxiliem na gestão e governança deste orçamento. Utilizar o orçamento público como ferramenta estratégica de gestão é uma decisão crucial, capaz de contribuir de forma significativa para o alcance das metas estabelecidas, tornando eficaz a aplicabilidade dos recursos destinados as ações de internacionalização.

Destarte é importante pensar nessa ferramenta estratégica dentro do contexto atual, diante das tendências tecnológicas que se voltam para o compartilhamento instantâneo de informações. Uma forma de usar essa tecnologia a favor da gestão orçamentária, seria desenvolver um aplicativo de monitoramento orçamentário das ações de internacionalização do IFPB. Esse aplicativo permitiria o monitoramento em tempo real do orçamento destinado a internacionalização do Instituto, com base nos relatórios do Tesouro Gerencial.

O aplicativo promoveria a publicização dos dados, a transparência das ações e contribuiria para a tomada de decisão dos gestores. O alcance da sua funcionalidade não se restringiria a gestão, corroborando com a eficiência e a eficácia, mas também assistiria a governança, favorecendo a efetividade e a economicidade das ações.

REFERÊNCIAS

ARINTER - Assessoria de Assuntos Institucionais e Internacionais. **Editais e Processos Seletivos**. 2023. <https://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/processos-seletivos>.

_____. **Sobre a ARINTER**. 2023. <https://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/sobre-a-arinter-1>.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

_____. **Lei Complementar nº 200 de 30 de agosto de 2023**. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico [...]. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp200.htm.

_____. **Lei nº 14.535, de 17 de janeiro de 2023**. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

COLETIVA, A. Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe - CRES/2008. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.]**, v. 25, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol25n12009.19333. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19333>.

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Fórum dos Assessores de relações Internacionais**. Diretrizes para elaboração da Política de Internacionalização das Instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil, Brasília -DF, 2021. p. 35. <https://portal.conif.org.br/estudos/diretrizes-para-elaboracao-da-politica-de-internacionalizacao-das-instituicoes-que-integram-a-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-do-brasil>.

BEHNCK, V. P. *et al.* Mapeamento das políticas de internacionalização dos institutos federais. **In:** Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI), XI, 2018, São Bento do Sul. **Anais da XI Mostra Nacional de Iniciação**

Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI), v. 1, n. 11, p. 1-5, São Bento do Sul: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), 2018. <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/micti/article/view/1046/878>.

IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Institucional**. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/>.

_____. **Estatuto do Instituto Federal da Paraíba**, de 18 de dezembro de 2015. João Pessoa: IFPB, 2015. <https://www.ifpb.edu.br/guarabira/noticias/2016/09/eleicoes-para-conselho-diretor-do-campus-guarabira/estatuto-do-ifpb.pdf/view>.

_____. **Painel de Gestão Institucional – IFPB**. João Pessoa: IFPB, 2023a. Painel de Gestão do IFPB › PLOA x LOA do IFPB. <https://www.ifpb.edu.br/campus/joaopessoa/institucional/planejamento-institucional/documentos-insitucionais>

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2010**. João Pessoa: IFPB, 2005. p. 100. file:///C:/Users/IFPB/Downloads/PlanoDesenvolvimentoInstitucional_PDI%20(2).pdf

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019**. João Pessoa: IFPB, 2015. p. 447. <https://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi>.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024**. João Pessoa: IFPB, 2021a. p. 391. https://www.ifpb.edu.br/transparencia/documentos-institucionais/documentos/pdi_ifpb_2020-2024.pdf/view.

_____. **Recomendação nº 5/2023 - CODIR/REITORIA/IFPB**, 6 de junho de 2023. Recomenda aos **Campi** e Pró-Reitorias do IFPB, que avaliem a possibilidade de destinação de recursos orçamentários para a área de Internacionalização do IFPB. João Pessoa: IFPB, 2023b. <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/codir/recomendacoes/2023/recomendacao-n-5-2023-codir.pdf/view>.

_____. **Resolução nº 144 – CS**, de 11 de agosto de 2017. Dispõe sobre o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, nos termos da legislação em vigor. João Pessoa: IFPB, 2017. <https://www.ifpb.edu.br/transparencia/documentos-institucionais/documentos/resolucao-no-144.pdf/view>.

_____. **Relato Integrado 2019**. João Pessoa: IFPB, 2020. p. 107. <https://www.ifpb.edu.br/transparencia/relatorios-anuais-de-gestao/ifpb-relatorio-de-gestao-2019.pdf>.

_____. **Relato Integrado 2020**. João Pessoa: IFPB, 2021b. p. 983. <https://www.ifpb.edu.br/transparencia/relatorios-anuais-de-gestao/ifpb-relatorio-de-gestao-2020.pdf>.

_____. **Relato Integrado 2021.** João Pessoa: IFPB, 2022. p.1058. <https://www.ifpb.edu.br/transparencia/relatorios-anuais-de-gestao/ifpb-relatorio-de-gestao-2021.pdf>.

_____. **Relato Integrado 2022.** João Pessoa: IFPB, 2023c. p. 290. <https://www.ifpb.edu.br/transparencia/relatorios-anuais-de-gestao/ano-2022>

_____. **Resolução – CS nº 40/2019 - CODIR/REITORIA/IFPB.** Convalida a Resolução-AR nº 19, de 24/04/2018 que dispõe sobre a Política de Internacionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa: IFPB, 2019. <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2019/resolucoes-aprovadas-pelo-colegiado/resolucao-cs-no-40/view>.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. **International Higher Education**, Campinas, nov. 2012. <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, dez. 2006. <https://www.scielo.br/j/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSJy/?format=pdf&lang=pt>.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93–112, abr. 2011. <https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMQYJxCLk9fBpgYdKdbLC/?format=pdf&lang=pt>.

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. de O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, [S. l.], v. 22, n. 54, p. 144–175, 2020. DOI: 10.1590/15174522-99656. <https://www.scielo.br/j/soc/a/vd6H5x6R-B56rrXkYzKDyGVB/?format=pdf&lang=pt>.

PROEXC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Editais.** 2023. <https://www.ifpb.edu.br/proexc/editais/extensao>.

PRPIPG - Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. **Editais.** 2023. <https://www.ifpb.edu.br/prpipg/editais>.

SANCHES, O. M. O ciclo orçamentário: uma reavaliação à luz da Constituição de 1988. In: GIACOMONI, J., PAGNUSSAT, J. L. (org.). **Planejamento e orçamento governamental.** Brasília. ENAP, 2006, cap. 3, p. 187 – 217. <https://repositorio.enap.gov>.

[br/bitstream/1/876/1/Colet%C3%A2nea%20Planejamento%20e%20Or%C3%A7amento%20-%20O%20ciclo%20or%C3%A7ament%C3%A1rio.pdf](https://bitstream/1/876/1/Colet%C3%A2nea%20Planejamento%20e%20Or%C3%A7amento%20-%20O%20ciclo%20or%C3%A7ament%C3%A1rio.pdf).

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. p. 238. DOI: 10.22348/riesup.v3i3.7794. <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/11941/5/A%20quarta%20Miss%C3%A3o%20da%20Universidade%20-%202012.pdf>.

SGUISSARDI Valdemar; FRANCO M. E.D.P.; MOROSINI M. C. **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 54. <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/Autonomia-Universitaria-TEXTO-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-20.pdf>.

DESAFIOS DA GESTÃO DE RISCOS EM LABORATÓRIOS DE QUÍMICA: REFLEXÕES A PARTIR DE QUATRO LABORATÓRIOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Frederico Braidá ^I
Raquel Estefany Brugger Glanzmann ^{II}
Priscila Campos Cunha ^{III}

1. INTRODUÇÃO

Laboratórios de ensino de Química aliam teoria e prática, sendo necessários para a aprendizagem de técnicas e da atuação em química. Dessa forma, a prática em laboratório é importante para aquisição de competências e habilidades (Ramos; Petrucci-Rosa, 2014) e compõe o currículo de cursos como Química, Farmácia, Engenharia Química, Biologia entre outros. Todavia, esse espaço oferece riscos que necessitam ser gerenciados.

Nesses locais, há uso de diversos produtos químicos (com características distintas), vidrarias e equipamentos, alguns com aquecimento, que precisam ser corretamente manuseados, armazenados e descartados, de modo a diminuir as ameaças tanto aos usuários quanto à Universidade e ao meio ambiente.

I. Frederico Braidá Rodrigues de Paula - ORCID 0000-0002-7735-8380

Arquiteto e urbanista (UFJF, 2005); mestrado, doutorado e pós-doutorado em design (PUC-Rio, 2007, 2012 e 2015); pós-doutorado em matemática (UTFPR, 2021). Professor do Departamento de Projeto, Representação e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (DPRT/FAU/UFJF, desde 2010). Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo; em Comunicação; e em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Líder do Grupo de Pesquisa LEAUD - Laboratório de Estudos da Linguagem e Expressões da Arquitetura, Urbanismo e Design. Editor-chefe do periódico científico Pesquisa e Debate em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível C.

II. Raquel Estefany Brugger Glanzmann - ORCID 0009-0002-1350-1405

Graduação em Gestão Pública, especialização em Docência e Gestão do Ensino Superior (Estácio de Sá, 2018 e 2019); mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF, 2021).

III. Priscila Campos Cunha - ORCID 0009-0006-1147-561X

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2010) e mestrado em Psicologia Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2013). Tem experiência na área de psicologia organizacional e do trabalho e gestão, com ênfase em gestão educacional, gestão escolar e gestão de pessoas. Atuou no Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional - Mestrado Profissional - em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF). Atualmente trabalha no Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora (HU-UFJF) no cargo de Psicóloga Organizacional e do Trabalho (2026).

Dessa forma, a gestão de riscos de laboratórios químicos é cercada por desafios. Em consequência disso, o gestor deve considerar os aspectos físicos, químicos e humanos, atentando para a saúde, segurança, cultura organizacional e de prevenção de acidentes durante sua administração.

Em laboratórios químicos, a cultura organizacional voltada à gestão de riscos pode contribuir para a segurança. Ela pode propiciar que as práticas de prevenção a acidentes constituam parte da rotina de seus usuários (Assi, 2012), sejam os alunos, sejam os trabalhadores (professores, técnicos em educação e funcionários encarregados da limpeza).

Assim, o caso de gestão aqui apresentado aborda quatro laboratórios de ensino de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), quais sejam: LAB 1; LAB 2; LAB 3 e LAB 4. A UFJF é uma universidade federal localizada em Minas Gerais, com *campus* sede em Juiz de Fora e outro *campus* em Governador Valadares. Criada em 1960, possui mais de 90 cursos de graduação, 45 de mestrado e 24 de doutorado, regidos sob o trinômio indissociável do ensino, pesquisa e extensão (UFJF, 2025).

O Departamento de Química (DQ) está localizado no Instituto de Ciências Exatas (ICE) da UFJF, em Juiz de Fora. Esse departamento possui infraestrutura com importantes equipamentos para ensino e pesquisa e dispõe de salas de aulas, quatro laboratórios para ensino na graduação, laboratórios para pesquisa e gabinetes para os professores. O DQ oferece os cursos de Química nas modalidades de licenciatura presencial, licenciatura a distância, bacharelado, mestrado e doutorado, além de receber alunos de vários outros cursos da UFJF. Para além do ensino, são desenvolvidas pesquisas e projetos de extensão no DQ, contribuindo para que o discente possa receber do curso e da universidade uma formação suficiente para atuação profissional. Para esse fim, mantém 38 docentes efetivos, todos doutores, 11 servidores lotados nos laboratórios e três servidores lotados na secretaria (UFJF, 202-?). Para mais, há auxiliares de limpeza terceirizados que são responsáveis pela limpeza geral do ICE (UFJF, 2011).

Com relação ao objeto do estudo, os laboratórios em que há aulas de Química para a graduação estão localizados em dois prédios distintos. Um prédio abriga, no segundo pavimento, três laboratórios (LAB 1, LAB 2 e LAB 3) e o outro, no Bloco 32, abriga o LAB 4. Nos quatro laboratórios, há disciplinas nos três turnos (manhã, tarde e noite), possuindo alta frequência de alunos, servidores e professores.

Para o primeiro, como suporte e local de armazenagem de vidrarias, equipamentos, reagentes em uso e de soluções, há duas salas: a sala dos TAEs (suporte) e uma sala anexa, dividida em duas partes, uma com vidrarias e equipamentos e outra com reagentes, soluções e frascos para armazenagem. Para o mesmo fim, no LAB 4 há uma sala anexa, como equipamentos, geladeiras e reagentes químicos. Para mais, há em local separado e destinado a este fim, um almoxarifado externo com estoque de produtos químicos a ser utilizados nos laboratórios.

Com o intento de verificar quais os desafios enfrentados na gestão dos riscos dos laboratórios de ensino de Química da UFJF, a pesquisa relatada neste capítulo teve por objetivo geral sistematizar os desafios enfrentados no gerenciamento de riscos presentes nos laboratórios de ensino de Química da UFJF que possam subsidiar um plano de gestão de riscos eficiente.

Do ponto de vista metodológico, foi realizado um estudo de caso através de pesquisa documental, tendo como fonte de dados as atas de reunião do DQ do período de dezembro de 2017 a abril de 2020, documentos do ICE, da UFJF e a legislação vigente; pesquisa bibliográfica; visitas in loco; e pesquisa com seres humanos: entrevistas realizadas durante o mês de junho de 2021, com dois docentes, dois gestores e quatro Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs) dos laboratórios estudados, além de questionário composto por perguntas abertas e de múltipla escolha aplicado a discentes do curso de Química. Cabe ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF (CEP/UFJF) e aprovado por meio do Parecer nº 4.743.434 do dia 28 de maio de 2021.

Foram convidados a participarem da pesquisa 210 discentes, contudo, a participação foi de 20 alunos. A baixa adesão pode ter ocorrido devido ao fato de nem todos os alunos convidados constituírem público-alvo da pesquisa (alunos que cursaram pelo menos uma disciplina nos laboratórios do Departamento) e às dificuldades no acesso a recursos tecnológicos e à internet, dado que a pesquisa foi realizada em um período de aulas remotas.

De forma a preservar o anonimato dos participantes, os TAEs participantes serão identificados neste texto por TAE 1, TAE 2, TAE 3 e TAE 4; Docente 1 e Docente 2; e Gestor 1 e Gestor 2, conforme quadro 1.

por cada usuário do espaço e de acordo com as características do trabalho realizado, e os equipamentos de proteção coletiva (EPCs), disponibilizados no espaço para uso quando necessário (Andrade, 2008).

De acordo com Andrade (2008), são equipamentos de segurança comuns aos laboratórios: extintores de incêndios; chuveiros de emergência; lavador de olhos; aventais, luvas de látex e luvas contra produtos corrosivos e aquecidos; protetores faciais (máscaras e óculos de segurança); máscara contra gases; protetores auriculares; cobertores de amianto; e caixas de areia e vermiculita (mineral com alta absorção e baixa condutividade térmica). Para mais, faz-se necessário que se tenha capelas de exaustão nos laboratórios, sendo elas um importante EPC, haja vista que realiza exaustão de gases e vapores, sendo uma barreira física de proteção durante o experimento.

Em referência aos EPIs, a NR 6 obriga os empregadores a fornecerem gratuitamente esses equipamentos de forma a oferecer proteção contra os riscos ocupacionais presentes no ambiente de trabalho, além de treinar e orientar o trabalhador (Brasil, 2025).

Ainda sobre a organização do espaço, deve haver sala própria, em separado, ao laboratório para armazenamento dos reagentes que não estão em uso, uma vez que o correto armazenamento contribui para redução de riscos (Oliveira *et al.*, 2007).

Outro fator a ser considerado na gestão de riscos são os reagentes químicos utilizados nas práticas. Vários deles apresentam riscos químicos, tais como ácido clorídrico, ácido nítrico, ácido sulfúrico, cloretos e hidróxidos (UFJF, 2011). Para mais, há reagentes oxidantes, inflamáveis, e/ou explosivos, que podem contribuir para casos de incêndios. No que se refere ao risco de contaminação com produtos químicos, Porto e Milanez (2012) alertam que podem afetar tanto o ambiente, como o organismo. Segundo os autores, após contato com o produto, o organismo pode eliminá-lo rapidamente ou não e as consequências podem ser desde tonturas a câncer e mutações genéticas.

Uma fonte de dados sobre os produtos químicos e seus riscos potenciais é a ficha de informações de segurança de produto químico (FISPQ), que deve ser elaborada pelo fabricante para cada produto químico comercializado (Fiorotto, 2014). A FISPQ contém informações para identificação e reconhecimento dos riscos presentes nas substâncias utilizadas, como: a identificação do produto e empresa fornecedora; a identificação de riscos; as matérias-primas e informações sobre elas; medidas de primeiros-socorros, de combate a incêndio e controle em caso de derramamento ou vazamento; manuseio e armazenagem; controle de exposição e proteção individual; as propriedades físicas e

químicas, bem como a estabilidade e reatividade do produto; referências toxicológicas e ecológicas; considerações sobre tratamento e disposição do produto; e dados relativos ao transporte e à regulamentação (ABNT, 2010). A FISPQ dos reagentes utilizados nos laboratórios pode ser adquirida com cada fornecedor.

Já no que concerne a cultura organizacional, cada organização tem uma cultura (e/ou subculturas) que influenciam na sua gestão, inclusive na segurança (Campos; Dias, 2012). Dessa forma, a cultura organizacional abriga fatores como valores, crenças e símbolos, cerimônias, eventos comemorativos, heróis, regulamentos, ética e comunicação (Burmester, 2018; Campos; Dias, 2012). Para mais, as culturas corporativas são entidades vivas e se desenvolvem da mesma forma que as individuais (Campos; Dias, 2012).

Contudo, segundo Assi (2012), o ponto comum entre os vários estudos sobre cultura organizacional é a dificuldade de mudança. Para o autor, a cultura organizacional é aprendida de forma progressiva pelos funcionários da empresa. Portanto quanto antes incorporadas novas culturas, maior será a percepção e adoção por todos.

Na visão de Oliveira (2003), a cultura é um dos elementos mais importantes na análise da gestão de Saúde e Segurança do Trabalho (SST), dado que ela pode facilitar ou inibir o sucesso de programas nessa área. Assim, aspectos culturais podem inviabilizar a adoção de um programa de segurança do trabalho (Oliveira, 2003), pois a cultura organizacional tem, segundo Assi (2012), potencial de estimular comprometimento dos funcionários.

Dessa forma, os setores que apresentam riscos devem envolver os trabalhadores na cultura de gestão de riscos e de segurança do trabalho. Além disso, a percepção dos riscos e a adoção de medidas seguras devem tornar-se parte da instituição, favorecendo uma cultura organizacional voltada à segurança e gestão de riscos.

3. OS LABORATÓRIOS DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

A partir dos dados obtidos na pesquisa, verificou-se que os laboratórios de ensino de química da UFJF apresentam desafios quanto aos espaços físicos, às ações realizadas pelos atores do espaço e à cultura organizacional.

incêndio nos corredores dos prédios e, no LAB 1, LAB2 e LAB 3, lava olhos. Como proteção individual, há os jalecos, óculos de proteção, luvas e máscaras. De acordo com o TAE 4, a universidade forneceu aos técnicos jaleco e óculos de proteção. Afirmou que há também óculos de segurança para uso dos alunos que se apresentam para as aulas sem esse material. Pelas entrevistas, verificou-se preocupação com uso dos EPIs e EPCs, bem como a compra do EPI adequado ao tipo de uso. O TAE 3 relatou que já precisou insistir na compra de luvas corretas para o trabalho no laboratório, além de faltar balde de areia para ser utilizado em caso de incêndio, entre outros cuidados. Para esse TAE, falta uma cultura que promova essa precaução e a realização de ações com relação aos riscos e à segurança.

No que refere à infraestrutura dos prédios, foi verificado através da pesquisa em atas de reunião de departamento a existência de demanda de serviços à Pró-Reitoria de Infraestrutura e Gestão (Proinfra) (UFJF, 2018c), além da falta de placas de sinalização e de identificação (UFJF, 2018d). Na entrevista, o Gestor 2 demonstrou preocupação com problemas de leiaute e infraestrutura dos prédios, além de necessidade de reformas. Nesse aspecto, o TAE 2 aponta para a carência de realização de melhorias na estrutura geral dos prédios, com foco nas saídas de emergência e em outros pontos para garantir a segurança. Ademais, no LAB 4, por ser antigo, construído na década de 1960, só há uma saída a ser utilizada em caso de emergência (TAE 1).

Outrossim, o TAE 2 afirmou que se preocupa com a evacuação dos laboratórios em caso de emergência devido ao fato de as portas serem de correr ou “de fechar”, sendo preferível uma porta antipânico.

Com relação à evacuação do laboratório, é importante que haja pelo menos duas saídas (Carvalho, 2012; Del Pino; Krüger, 1997). Caso não seja possível ter essas duas portas, as janelas devem permitir a saída de emergência (Del Pino; Krüger, 1997). Já a Norma Regulamentadora 23 (2022b, p. 1) expressa a necessidade de a organização informar aos trabalhadores “procedimentos de resposta aos cenários de emergências e para evacuação dos locais de trabalho com segurança”.

Assim, a preocupação demonstrada pelo TAE 2 pode ser efeito de falta de treinamento para como agir em caso de evacuação, caracterizando a necessidade de tais treinamentos. Para mais, “todos os envolvidos com as atividades laboratoriais devem ser treinados para os procedimentos de combate a incêndios e de evacuação do laboratório pelos alunos” (Oliveira *et al.*, 2007, p. 31). Ademais, devido ao LAB 4 possuir uma única

porta para saída, sem possibilidade de uso das janelas para esse fim, ele encontra-se em não conformidade com a recomendação presente na literatura, cabendo reparo.

Outro ponto importante a ser considerado é o armazenamento dos produtos químicos e seu posterior descarte. De acordo com Andrade (2008), há cuidados a serem observados no armazenamento de reagentes baseado na sua categoria, a saber: reagentes inflamáveis, tóxicos, explosivos, agentes oxidantes, substâncias corrosivas, sensíveis à água, reagentes incompatíveis, e que podem resultar em formação de peróxidos em éteres. O armazenamento correto faz-se necessário como forma de evitar acidentes, devendo-se manter as condições ideais para tal armazenamento. No DQ são utilizados reagentes pertencentes a todas essas categorias.

Soma-se à gestão de riscos, a existência de Comissão de Resíduos na Química, formada em dezembro de 2018 (UFJF, 2018e). Cabe observar, fato destacado pelo Docente 1 e pelo TAE 4, que os discentes fazem utilização de soluções diluídas, preparadas previamente pelos TAEs, o que contribui para menor risco ao aluno.

5. DESAFIOS RELACIONADOS ÀS AÇÕES, ÀS ATIVIDADES E À CULTURA ORGANIZACIONAL

As normas de boas práticas devem ser conhecidas pelos usuários do laboratório. Devem ser observadas normas acerca de vestuário, trabalho no laboratório, preparo para a prática e proibições relativas ao espaço. Como cuidado com o vestuário, durante a permanência no laboratório, recomenda-se o uso de jalecos, calçados fechados, óculos de segurança, cabelos presos, calça comprida protegendo as pernas, além de não dever usar lentes de contato (Andrade, 2008; Oliveira *et al.*, 2007). Quanto ao trabalho no laboratório, deve-se, por exemplo, lavar sempre as mãos, ler os rótulos dos reagentes, não deixar frascos abertos durante a prática, limpar adequadamente os materiais utilizados, não provar ou cheirar diretamente as substâncias trabalhadas, usar capela de exaustão durante experimentos com formação ou liberação de gases e vapores, não pipetar líquidos com a boca, sempre adicionar o ácido à água, entre outros (Fiorotto, 2014). Para o preparo para prática, de acordo com Fiorotto (2014), deve-se observar que não se deve trabalhar sozinho, pesquisar previamente as propriedades dos produtos químicos a serem utilizados, bem como planejar previamente o trabalho a ser realizado. Ainda segundo o autor, não se deve comer, beber ou fumar no laboratório.

Foi verificado o ensino dessas normas aos alunos nas aulas iniciais em laboratórios e revisadas constantemente durante a prática laboratorial. Fato importante, dado que, como apurado nos questionários, a maioria dos participantes (14 alunos, 70% da amostra) tiveram a primeira aula de química em laboratório no início da graduação na UFJF. Dessa forma, há necessidade de ensinar como se portar nesse espaço, a seriedade e atenção necessárias às práticas, bem como riscos e formas de mitigação, como uso de EPIs e EPCs. Mesmo assim, há a notificação de alunos em situações contrárias às normas, como sem jaleco (UFJF, 2018a), e, até mesmo, de um TAE com conduta inadequada (UFJF, 2018b).

Quanto à observação das normas de segurança para o trabalho no laboratório de ensino de Química, questionou-se aos alunos se participaram de alguma prática nos laboratórios do DQ nas situações ou condições listadas: cabelo comprido solto; calçado aberto, sandália, sapatilha; short, bermuda, saia curta; anel, pulseira ou brinco grande; jaleco de manga curta; jaleco aberto; ausência do uso de jaleco durante a prática; e “não utilizei nenhum dos itens listados e sempre usei jaleco”.

Como resultado, 40% dos participantes admitiram ter realizado práticas em laboratórios do DQ de maneira inadequada: cabelo comprido solto, o que pode ser contaminado com reagentes ou chama (5% das respostas); calçados abertos, permitindo que, em caso de acidente, estes sejam atingidos por estarem expostos (20% das respostas); uso de jaleco de manga curta, que aumenta a exposição do aluno, e assim o risco (5% das respostas); e uso de anel, pulseira ou brinco grande (10% das respostas), que pode provocar rasgadura em luvas de proteção, permitir que reagentes fiquem entre a peça e a pele do usuário, e brincos grandes, nos experimentos na altura do campo de visão, é possível esbarrar no experimento, chama ou nos reagentes, causando acidentes.

Essas respostas indicam necessidade de uma mudança cultural que faça com que tais práticas não sejam permitidas. Dados os relatos, tornam-se relevantes ações de conscientização e capacitação de alunos e servidores, uma vez que há necessidade de treinamento de todo o pessoal do laboratório (Andrade, 2008; Oliveira *et al.*, 2007).

Ficou evidenciado tanto nas atas de reunião de departamento (UFJF, 2018c; UFJF, 2018e; UFJF, 2019), quanto nas entrevistas com gestores a pretensão de realização de cursos e treinamentos, inclusive em parceria entre ICE, DQ e Almoxarifado Central. Além disso, verificou-se que tanto alunos como docentes, TAEs e gestores acreditam na importância de treinamento e capacitação para alunos e servidores e de conhecer os riscos antes do trabalho nesse espaço.

Tendo em vista a necessidade e o respaldo na literatura para realização de cursos e treinamentos, a não oferta deles, por sua vez, pode denotar que essa questão não é uma prioridade para a instituição. Sob essa ótica, cabe o questionamento sobre o motivo da falta de cursos e de treinamento. O Gestor 2 afirmou ser necessária a criação desses treinamentos, mas que para isso alguém teria que ofertar. Entretanto, ele desconhecia de quem é a responsabilidade por essa oferta. O gestor esclarece que, apesar de poder ser ofertado pelo setor de Segurança do Trabalho, o ICE passará a oferecer esse tipo de treinamento no futuro, provavelmente por intermédio do Almoxarifado Central de Produtos Químicos, dada a necessidade deste treinamento aos demais usuários desses produtos na UFJF, que nem sempre são formados em Química.

No tocante à oferta de cursos, a Portaria nº. 1.109/2010 da UFJF no 3º parágrafo do artigo 10 informa que cabe à Coordenação de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas, em conjunto com o Serviço de Segurança do Trabalho, a promoção de “orientações e cursos de capacitação sobre Noções Básicas de Segurança do Trabalho e Prevenção de Riscos Ambientais para todos os trabalhadores da Instituição” (UFJF, 2010). Dessa forma, e em concordância com o exposto pelo Gestor 2, a Gerência de Segurança do Trabalhador da UFJF pode ofertar cursos de capacitação para os trabalhadores da instituição.

Quanto à necessidade de normas que orientem o procedimento em caso de evento adverso, em março de 2020 foram aprovadas as Diretrizes de Segurança, documento amplo com normas e diretrizes que elenca responsabilidades para TAEs e docentes (UFJF, 2020). O TAE 2, o Docente 2 e o Gestor 1 afirmaram ser necessárias informações sobre como proceder em caso de acidentes e incêndios. Nesse sentido, sugere-se a criação de diretrizes a serem adotadas em episódio de acidentes, como um derramamento de reagentes químicos (Gestor 1; TAE 2). Esse dado evidencia a pertinência do direcionamento para ação, além de implementação, divulgação e treinamentos relativos a essas normas.

Acréscese que, segundo o TAE 2, falta treinamento para os técnicos atuarem em caso de acidentes e de primeiros socorros, bem como preparo no sentido psicológico do servidor com a finalidade de que esteja preparado para agir em uma situação adversa.

No tocante a essa questão, Andrade (2008) alerta ser imprescindível ter alguém treinado em primeiros socorros em cada laboratório, pois poderá avaliar a situação e tomar medidas de forma rápida. Dessa forma, o indivíduo estará preparado para a ação, o que irá contribuir para menor dano em caso de acidente. Para mais, verifica-se na fala do

TAE o desejo de ter esse tipo de treinamento, o que demonstra não apenas o reconhecimento da necessidade, mas também a disposição para participação.

Em relação à identificação de riscos, Araújo (2012) declara que existem diversos métodos, sendo os mais comuns os mapas de riscos, *checklists* e roteiros, inspeção de segurança, investigação de acidentes e fluxogramas. Dessa forma, o Relatório de Prevenção de Riscos Ambientais (RPRA), o Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA) e o mapa de riscos auxiliam o reconhecimento dos riscos e contribuem com a gestão. As Diretrizes de Segurança para o DQ somam-se como um documento para essa finalidade. Contudo, verificou-se necessidade de maior participação e apoio do setor de Saúde e Segurança do Trabalho da UFJF (Docente 1; Gestor 2; TAE 2; TAE 3). Para o Gestor 2, esse setor está mais focado na saúde do que na segurança do servidor, o que pode, na visão do gestor, ser devido a um possível problema de comunicação.

Outrossim, faltam documentos, como mapa de riscos atualizado (Gestor 1) e Relatório de Análise de Risco Ambiental (TAE 3), que corresponde ao RPPA. Nesse sentido, a portaria nº. 1109/2010 da UFJF informa que cabe ao Serviço de Segurança do Trabalho da UFJF a elaboração do RPPA para unidades prediais, órgãos e serviços da universidade.

A inexistência de mapa de risco atualizado no ICE converge com os dados obtidos por Hocevar (2017) em pesquisa sobre instituições que possuem laboratórios de análises e pesquisa em Química. Nesse estudo, ele constatou que 100% das instituições de ensino pesquisadas, tanto públicas como privadas, não possuem mapa de risco. Para o autor, a falta do mapa de risco (e de PPRA) é um dado preocupante, uma vez que esses espaços têm público composto em sua maioria de estudantes e estes podem não ter conhecimento dos riscos presentes ou negligenciá-los.

De acordo com Araújo (2012), o mapa de risco traz informações necessárias para o diagnóstico da condição de saúde e segurança, e pode contribuir com a discussão e conscientização dos riscos presentes, sendo uma ação que pode propiciar a participação dos usuários na identificação e no reconhecimento dos riscos.

De acordo com Porto e Milanez (2012), o trabalho intersetorial é fundamental para a concretização de soluções e mitigação de riscos, já que cada setor possui diferentes competências técnicas para atuação e, dessa forma, pode contribuir de modo a ampliar a visão sobre a questão a ser trabalhada e propor novas soluções. Assim, o trabalho do DQ e do ICE, somado ao Serviço de Segurança do Trabalho da UFJF e demais setores da instituição, pode contribuir com o gerenciamento dos riscos e resultar em novas soluções.

Para mais, ainda com relação aos documentos para auxílio na gestão de riscos, verificou-se a exigência de notificação de acidentes. A ocorrência de acidentes envolvendo os usuários, mesmo que em pequena proporção, deve ser estudada com a finalidade de mitigar riscos. Nesse sentido, verificou-se que, em algum momento, docentes, TAEs e alguns discentes sofreram acidentes em laboratórios químicos.

Durante as entrevistas, ao ser questionado se sofreu algum acidente no laboratório de ensino de Química (questão inicial para abordar o tema), o Docente 2, bem como todos os TAEs informaram que não. Após a resposta negativa à pergunta inicial, indagou-se aos entrevistados se não sofreram cortes, queimaduras, ou tiveram reagentes projetados contra si, no trabalho em laboratório da UFJF ou em outro laboratório. Como resposta, houve relatos. Portanto, acredita-se que há uma visão de que acidente é um evento negativo de maior consequência, que requer atenção especializada. Nesse sentido restrito, de maior dano e atenção, não houve “acidentes” nos laboratórios de ensino de química para graduação da UFJF. Porém, ocorreram eventos adversos que causaram lesão nos usuários. Por conseguinte, houve acidentes nesses espaços.

Aos alunos, foi questionado se já vivenciaram algum acidente pessoalmente ou com um colega nos laboratórios do DQ. Na pergunta, forneceram-se alguns exemplos de acidentes: corte, queimadura em superfície aquecida, acidente com reagentes químicos, entre outros. Esses exemplos foram escolhidos pois, de acordo com Andrade (2008), a maioria dos acidentes que ocorrem nos laboratórios são: golpes, batidas ou cortes; salpicos na pele e queimaduras químicas; salpicos nos olhos; inalação de gases, vapores ou poeiras; ingestão de sólidos ou líquidos e queimaduras. Nove alunos, 45% dos participantes, vivenciaram um acidente, sendo que dessa parcela cinco alunos (25%) sofreram um acidente, a saber: corte – 1 aluno, 5%; contaminação com produto químico – cinco alunos, 25%; queimadura com reagentes químicos – três alunos, 15%; outros – dois alunos, 10%.

Fiorotto (2014, p. 23) salienta que “fazer um relatório sobre qualquer acidente que ocorra no laboratório, por menor que pareça, é uma maneira de prevenir futuros acidentes”. Dessa forma, podem ser estudados os fatores que desencadearam o evento e alternativas para evitar outros. Ademais, os relatos podem fornecer dados para orientar a compra de itens para caixa de primeiros socorros. Portanto, cabe ressaltar que o uso dos equipamentos de proteção impediu que acidentes tivessem proporções maiores, fato que reflete a importância do uso dos EPIs e EPCs na prevenção de acidentes e de doenças ocupacionais.

Para verificar a percepção de segurança no trabalho nos laboratórios pelos discentes, foi questionado se eles se sentiam seguros e preparados para ter aulas nos laboratórios de química em dois momentos: primeiro, ao ingressar no curso; e depois, após cursar disciplinas no espaço.

Nove discentes participantes da pesquisa (45%) se sentiam, no início do curso, sempre seguros e preparados para realizar as práticas, enquanto oito (40%) se sentiam frequentemente seguros e três (15%) não se sentiam dessa maneira. A sensação de segurança inicial pode ser devida às aulas introdutórias com explicação das normas e equipamentos de segurança, a presença destes equipamentos nos laboratórios, a presença dos docentes, bem como monitores e/ou tutores durante as práticas. Após concluírem disciplinas práticas, a realização de disciplinas nesses espaços, o número de alunos que se sentem preparados e seguros para cursar as disciplinas aumenta para 100% dos participantes.

Quanto a isso, o Docente 1 acredita que a confiança adquirida no trabalho em laboratório pode ser resultado de se acostumarem com o espaço e assim se tornarem menos preocupados quanto aos riscos presentes.

A percepção de segurança no trabalho no laboratório somada ao relato de acidentes, coincide com o observado por Hocevar (2017). Em seu estudo, o autor verificou que 61% dos participantes percebiam o laboratório químico em que trabalhavam como seguro, contudo 31% destes relataram ter sofrido alguma lesão no espaço, na maioria dos casos (75%), foram cortes. Assim, “essa relação entre as respostas indica uma percepção equivocada entre segurança e acidentes, pois os cortes, que ocorrem quase exclusivamente no manuseio de vidrarias de laboratórios, ‘não são considerados acidentes’” (Hocevar, 2017, p. 5). Nesse sentido, cabe constante conscientização e retomada dos ensinamentos quanto à prática segura no laboratório, conjuntamente, contribuindo para mudança da cultura presente.

Para mais, através do questionário e das entrevistas, buscou-se perceber a cultura organizacional presente quanto à gestão de riscos e prevenção de acidentes. Questionou-se os entrevistados sobre como percebem a cultura no tocante aos riscos e à segurança no seu ambiente de trabalho. Para o Gestor 1, de modo coletivo, essa cultura não é trabalhada como uma responsabilidade, enquanto o Gestor 2 acredita que, como não houve nenhum acidente grave, não há muita preocupação com a segurança. Para mais, o Docente 1 acredita que a cultura no DQ é conservadora, com preocupações

Saúde e Segurança do Trabalho, através de ações de treinamento, avaliação de riscos e suporte técnico para os usuários; além de necessidade de melhor comunicação entre os envolvidos no trabalho e na segurança dos espaços. Contudo, verifica-se vontade e disposição para mudança e melhora dos riscos apresentados e, dessa forma, da cultura de segurança nos laboratórios estudados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a gestão de riscos nos laboratórios químicos, em especial nos estudados (quatro laboratórios de ensino de Química para graduação da UFJF), apresentam desafios. Foram identificadas como riscos próprios dos laboratórios de química, tal como o laboratório de ensino de Química, questões relacionadas à infraestrutura física do espaço e do prédio que o abriga, aos produtos químicos utilizados e seu armazenamento, à atenção às normas e técnicas próprias a estes espaços, ao uso de equipamentos de proteção individual (EPIs) e equipamentos de proteção coletiva (EPCs).

Com relação ao leiaute dos espaços estudados, pôde-se observar que ele facilita a evacuação, não possui móveis e equipamentos que dificultem a saída, permitindo assim acesso direto ao corredor e deste para fora do prédio. Fazem-se necessárias reformas, principalmente no LAB 4, localizado à parte dos demais, que possui apenas uma porta para saída de emergência, além de manutenções periódicas, como em qualquer outro espaço.

Dado o fato de se utilizar produtos químicos de diferentes categorias, há necessidade de constante cuidado tanto no uso como no armazenamento e posterior descarte. Além disso, quando é exigido, deve-se fazer uso de EPIs e de EPCs que estão presentes nos espaços.

Para orientar a gestão desses riscos, torna-se relevante a utilização de documentos como o Relatório de Prevenção de Riscos Ambientais (RPRA), o Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA) e o mapa de riscos. Contudo, foi observado que os espaços não possuem tais documentos atualizados. Dessa forma, faz-se necessária a elaboração desses itens, que poderão contribuir para maior promoção da segurança.

No que tange aos desafios à gestão, foram mencionadas questões relativas à cultura organizacional. Foram narradas falhas na comunicação organizacional, o que contribui para falta de documentos para gestão de riscos e de treinamentos específicos voltados à segurança em laboratórios. Adicionalmente, destaca-se a falta de uma cultura de segurança e de gestão de riscos na UFJF, o que contribui para a não realização de ações

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mara Zeni. **Segurança em laboratórios químicos e biotecnológicos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **ABNT NBR 14725-4**: Produtos químicos: Informações sobre segurança, saúde e meio ambiente. Rio de Janeiro. ABNT, 2010.
- ARAÚJO, Nelma Mirian Chagas de. Capítulo 5: Técnicas de gestão de riscos. In: MATTOS, Ubirajara Aluizio de Oliveira; MASCULO, Francisco Soares (org.). **Higiene e segurança do trabalho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. Cap. 5. p. 101-120.
- ASSI, Marcos. **Gestão de riscos com controles internos**: ferramentas, certificações e métodos para garantir a eficiência dos negócios. São Paulo: Saint Paul, 2012.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **NR 6 - Equipamento de Proteção Individual – EPI**. Brasília: MTE, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/nr-06-atualizada-2025-ii.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **NR 8 - Edificações**. Brasília: MTE, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/arquivos/normas-regulamentadoras/nr-08-atualizada-2022.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **NR 23 - Proteção Contra Incêndios**. Brasília: MTE, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/arquivos/normas-regulamentadoras/nr-23-atualizada-2022.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.
- BURMESTER, Haino. **Manual de gestão** organização, processos e práticas de liderança coletiva. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- CAMPOS, Dário; DIAS, Márcio Carlos Ferreira. A cultura de segurança no trabalho: um estudo exploratório. **Revista eletrônica Sistemas & Gestão**, v. 7, n. 4, 2012, p. 594-604.

AVALIAÇÃO FINAL DE PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA UFJF: UM ESTUDO DE CASO

Marco Aurélio Santos de Almeida Júnior^I
Cassiano Caon Amorim^{II}

5. INTRODUÇÃO

A pesquisa constitui um dos pilares para o desenvolvimento de ações no âmbito das universidades, conforme consta no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Muitos cursos universitários, mesmo considerando as condições infraestruturais existentes, assim como de pessoal qualificado para o desenvolvimento destas atividades, com um vasto quadro de doutores e mestres, não incluem as atividades de Iniciação Científica (IC) em seus desenhos curriculares, quando analisamos a formação da graduação brasileira.

Apesar de sua potencialidade formativa, a IC ainda atende a poucos estudantes no cenário das universidades brasileiras. Nesse sentido, Gesser e Ranghetti (2011) argumentam que a pesquisa é considerada um princípio básico para se repensar o currículo tradicional, sendo usada como ferramenta indutora de todo o contexto pedagógico de formação. Dessa forma, as autoras defendem que o currículo no ensino superior considere a pesquisa como “[...] princípio formador e componente essencial da formação e de sua organização” (Gesser; Ranghetti, 2011, p. 8).

Como por muitas das vezes não é possível se aprofundar em práticas de pesquisa seguindo o currículo obrigatório dos cursos de graduação, a Iniciação Científica pode

I. Marco Aurélio Santos de Almeida Júnior - ORCID 0009-0003-6402-6031

Graduado em Administração (2017) pelo CES/JF e mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (2025) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É Técnico-administrativo em Educação na UFJF, atuando como Gerente de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

II. Cassiano Caon Amorim - ORCID 0000-0003-3326-8524

Doutor em Ciências (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado desenvolvido no Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas da Universidade de València-ES (2025). Professor Associado da Faculdade de Educação da UFJF. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFJF. Professor permanente e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP/CAEd/UFJF.

ser considerada como uma oportunidade de inclusão dos graduandos em formação no mundo científico.

Nessa esteira, a Iniciação Científica é vista como uma atividade que permite ao aluno iniciar em projetos de pesquisa e produção de conhecimento ainda durante a graduação, gerando benefícios além dos acadêmicos para o discente. Essa inserção pode ser considerada um caminho que leva o jovem à autonomia intelectual, permitindo a construção de raciocínio crítico e a articulação entre diferentes conhecimentos (Pinho, 2017).

São inúmeras as vantagens da IC para os alunos de graduação, sendo algumas das apontadas por Fava-de-Moraes e Fava (2000): a fuga da rotina, em que graduandos se juntam a pesquisadores mais experientes, desenvolvendo capacidades científicas; a perda do medo do novo, adquirindo autonomia baseada nas diretrizes dadas pelo orientador; os estudantes como termômetro para a qualidade dos cursos, gerando insumos para possíveis adequações; um melhor desempenho, em geral, dos egressos do programa na pós-graduação, desde a seleção à titulação; um maior destaque dos melhores alunos; a queima de etapas com a experiência com pesquisadores consolidados; e também o auxílio financeiro, em que pode ser utilizado desde com a compra de livros até com gastos do dia a dia.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o Programa de Iniciação Científica, normatizado por meio da Resolução 20/2017 do CSPP e gerenciado pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPP), tem por objetivo fomentar a participação de alunos de graduação da instituição em projetos de pesquisa visando à iniciação ao campo da investigação científica, orientados por professores doutores vinculados à instituição. Os estudantes são selecionados por meio de edital próprio, anual e atualizado à luz de diretrizes nacionais e locais, divulgado pela Pró-reitoria, em duas modalidades: Bolsista de Iniciação Científica (BIC); e Voluntário de Iniciação Científica (VIC) (UFJF, 2017). São elencados como objetivos do programa:

- I. despertar no discente a vocação científica, mediante sua participação em projetos de pesquisa;
- II. introduzir de modo sistemático a atividade de pesquisa na graduação;
- III. contribuir para formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade acadêmica e profissional;
- IV. constituir uma oportunidade de inserção dos docentes na atividade de orientação de trabalhos científicos, podendo preceder a sua participação como orientadores em programas de pós-graduação. (UFJF, 2017, n.p.).

Os objetivos descritos estão de acordo com o que se espera de um programa de iniciação científica, visto que introduz o estudante de graduação em projetos de pesquisa, despertando seu interesse e contribuindo com sua formação por meio do programa institucional. Quanto aos docentes, em especial os que ainda não participam da pós-graduação, é uma oportunidade para se desenvolver como orientador e pôr em prática projetos com o auxílio de seus bolsistas.

Vale ressaltar a importância da articulação entre a pesquisa e a graduação, dando a oportunidade a estudantes dos mais de 60 cursos de graduação da UFJF de participarem de projetos de pesquisa sob a supervisão de um orientador responsável, desenvolvendo-se além do que é ofertado em sala de aula.

Segundo Pinho (2017), a pesquisa no decorrer da graduação, sob a ótica de acadêmicos, é considerada uma atividade que, além de motivar, também enriquece a formação, tornando-a mais abrangente, dotando os graduandos de maior capacidade de análise crítica.

Um dos objetivos da IC é a integração entre a graduação e a pós-graduação, sendo essa interação uma das vantagens apontadas por Fava-de-Moraes e Fava (2000), que consideram também um meio de encurtar a trajetória do aluno entre ambos os níveis.

Um aspecto importante é que, além do programa da própria instituição, também há a distribuição de bolsas nos editais internos de programas de agências de fomento, como o CNPq e a Fapemig, sendo identificadas as respectivas bolsas conforme demonstradas no Quadro 1, convencionando a partir de agora citá-las no presente trabalho apenas por sua sigla, como no dia a dia pelos técnicos, professores e alunos.

Quadro 1. Bolsas de Iniciação Científica UFJF

Sigla	Nome da Bolsa	Fomento	Observação
BIC	Bolsista de Iniciação Científica	UFJF	-
VIC	Voluntário de Iniciação Científica	-	Vaga voluntária, não remunerada
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica	CNPq	-
PIBIC-AF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas	CNPq	Vaga destinada a alunos oriundos de Ações Afirmativas

Sigla	Nome da Bolsa	Fomento	Observação
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação	CNPq	Vaga destinada a projetos de Iniciação Tecnológica
PROBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica	Fapemig	-

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos editais divulgados pela PROPP.

Por meio do Quadro 1, é possível constatar a existência de seis modalidades de IC na instituição, sendo: cinco bolsas, uma UFJF (BIC), três CNPq (PIBIC, PIBIC-AF e PIBITI) e uma Fapemig (PROBIC); e uma voluntária (VIC).

A título de exemplo de como ocorre a distribuição das bolsas e seu quantitativo na instituição, foi elaborada a Tabela 1. O período apresentado dos editais de 2017 a 2019, com os respectivos projetos finalizando entre 2018 e 2020, buscou compreender o período de análise apresentado no item seguinte deste trabalho.

Quadro 2. Bolsas Distribuídas em Editais de Iniciação Científica PROPP – 2017-2019

Bolsa	Ano Edital		
	2017	2018	2019
BIC	500	562	524
PIBIC	132	132	131
PIBIC-AF	16	16	16
PIBITI	5	5	4
PROBIC	123	120	0
VIC	605	523	440
Total	1.381	1.358	1.115

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos editais e resultados divulgados pela PROPP.

Observa-se, por meio da Tabela 1, que durante o período foram distribuídas, em média, 762 bolsas e outras 523 vagas de voluntárias por ano. As bolsas pagas pela própria instituição representam cerca de 70% das bolsas remuneradas distribuídas durante o período, o que demonstra que a bolsa UFJF é crucial para o desenvolvimento da IC na instituição, mas o alto número de planos aprovados com vaga voluntária demonstra que o programa carece de mais recursos.

Em um cenário de cerca de 1.200 bolsas, remuneradas ou não, aprovadas entre os projetos nos editais anuais, demanda um gerenciamento eficiente dos recursos e processos para que o programa possa ocorrer ano após ano. Para isso, é importante também compreender como ocorre a avaliação do programa.

Dentro de um contexto administrativo, é importante primeiramente entender como a avaliação se insere em uma rotina administrativa, tal qual a da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Para definir as atividades administrativas, Chiavenato (2008) defende o modelo intitulado de Processo Administrativo, composto por quatro funções: planejamento, organização, direção e controle.

Chiavenato (2008) deixa claro que tais funções são mais do que um ciclo sequencial, formam um conjunto de funções que se relacionam de forma dinâmica e interativa no âmbito de uma organização. Nesse contexto, também é necessário identificar em que função se encontra a avaliação, estando inserida na função controle, segundo Chiavenato (2008).

Fagundes e Moura (2009) argumentam ser um equívoco considerar o processo avaliativo como uma mera ferramenta de controle, sendo que se destina à avaliação tanto dos resultados quanto dos procedimentos empregados, permitindo que as mudanças necessárias sejam identificadas para o atingimento dos objetivos pretendidos.

No contexto de um determinado programa, é importante refletir sobre os momentos e funções da avaliação. Nesse sentido, podem ser utilizados os conceitos de avaliação *ex-ante*, avaliação *in-iterum* e avaliação *ex-post*, conforme trazidos por Costa e Castanhar (2003 *apud* Garcia, 2020) e dispostos na Figura 1.

Figura 1. Os Três Momentos da Avaliação



Fonte: Costa e Castanhar (2013 *apud* Garcia, 2020).

Conforme pode ser observado na Figura 1, a avaliação pode ser dividida em três momentos, precedendo a implementação da política, ocorrendo durante sua implementação e ao seu fim, estando presente desde seu planejamento inicial até a mensuração de seus resultados. Corroborando o apresentado, Fagundes e Moura (2009) defendem

Comparando rapidamente os dados apresentados na Tabela 2 acima com a Tabela 1, que demonstra o quantitativo de bolsas distribuídas por edital, fica evidente que o total de respostas está aquém do quantitativo de bolsas distribuídas, considerando que apenas em bolsas BIC temos uma média de mais de 500 bolsas distribuídas anualmente no período, chegando a cerca de 50% de respostas apenas no primeiro ano analisado. Há ainda a questão da dificuldade de análise dos dados, uma vez que, para identificação dos projetos, foi solicitado seu título, não seu código, dificultando o cruzamento das informações com dados internos por softwares de manipulação de dados em massa em um universo de mais de 1200 respostas.

O baixo índice de respostas apresentado nos leva à hipótese de que o questionário não era de fato efetivo para avaliar o programa na totalidade, apesar de possuir informações valiosas, e a queda nas respostas durante o período pode ser explicada por conta do período de pandemia¹ em que a ferramenta foi suspensa, devido ao momento delicado e às incertezas que o cercaram, causando um grande reajuste operacional no setor e em sua rotina, que teve de se adaptar às atividades remotas.

Arellano *et al.* (2012) deixam claro que, dentro de suas particularidades, qualquer modelo de sistema avaliativo será imperfeito, visto que uma dada organização não consegue controlar o contexto pelo qual está inserida, apesar de poder tentar influenciá-lo de alguma forma, mas nunca o controlar.

Conforme mencionado anteriormente, é possível observar algumas informações importantes relacionadas aos projetos, porém, como o preenchimento é por discente, há uma certa distorção nos dados, levando em conta que um projeto pode ter de uma a duas vagas de bolsistas e que há a possibilidade de haver substituições de discentes durante o projeto.

Um dado a ser considerado é o resultado dos projetos desenvolvidos pelos bolsistas em relação à publicação, premiação ou apresentação em congressos e seminários externos, que pode ser observado na Tabela 3, sendo relevante a análise percentual em relação ao período de resposta, entre 2018 e 2020, analisado na tabela anterior.

1 Período pelo qual o mundo passou por conta da COVID-19, momento em que o isolamento social se fazia necessário. A UFJF teve suas aulas e boa parte de suas atividades presenciais suspensas no início do ano de 2020, necessitando serem readequadas à nova realidade, com o retorno das aulas em setembro do mesmo ano com o regime de ensino remoto emergencial (ERE), sendo o retorno às atividades presenciais aprovado de maneira gradual no segundo semestre do ano seguinte pela Resolução do Consu nº 58/2021 (UFJF, 2022).

o que garante o financiamento e continuidade dos estudos durante a graduação, mas encontra obstáculos orçamentários que limitam o valor e o número de bolsas, sendo suprida a demanda pelas vagas voluntárias, como já demonstrado anteriormente.

Outra maneira de analisar as questões acima é relacionando-as às áreas do conhecimento, conforme pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 3. Resultado dos Projetos por Área – 2018-2020

Área CNPq	Respostas	O projeto gerou alguma publicação	O projeto foi premiado de alguma forma	Apresentou resultados em congressos e/ou seminários fora da própria instituição
Ciências da Saúde	400	38,8%	13,5%	67,0%
Ciências Sociais Aplicadas	195	47,7%	2,6%	37,9%
Ciências Humanas	160	60,0%	5,6%	56,3%
Ciências Biológicas	158	32,3%	10,8%	54,4%
Engenharias	149	40,9%	11,4%	32,2%
Ciências Exatas e da Terra	142	28,9%	4,2%	30,3%
Linguística, Letras e Artes	67	55,2%	7,5%	53,7%
Ciências Agrárias	15	46,7%	0,0%	13,3%
Geral	1286	42,1%	8,8%	50,3%

Fonte: Elaborada pelo autor, com base em UFJF (2020).

De acordo com os dados elencados na tabela acima, é possível observar que há uma maior adesão ao formulário em relação aos projetos da área das Ciências da Saúde. A área se destaca em relação ao percentual de apresentação dos projetos em congressos ou seminários externos à instituição, com 67%, e com 13,5% de seus projetos sendo premiados de alguma forma, porém não é possível observar o mesmo destaque em relação às publicações, com apenas 38,8% dos casos, índice inferior à média de todas as áreas.

Os resultados apresentados estão em linha com o defendido por Pinho (2017), uma vez que a argumenta no sentido de que as atividades desenvolvidas no âmbito dos programas de IC são de grande valor para os graduandos, visto que se trata de uma oportunidade de atuar em práticas de aprendizagem que vão além da proposta curri-

cular regular do curso, indo desde visitas às bibliotecas até a apresentação de trabalhos em congressos.

Outra possível análise é sobre o destino do discente após sua participação no projeto, permitindo entender o caminho a ser seguido por este egresso do programa, conforme pode ser observado na Tabela 5 a seguir.

Tabela 4. Destino dos alunos após a participação no programa de IC – 2018-2020

Destino	%
Continua na graduação	78,7%
Mestrado	9,2%
Mercado de Trabalho	6,5%
Especialização	2,4%
Desconhece	2,2%
Sem atividade	0,9%

Fonte: Elaborada pelo autor, com base em UFJF (2020).

Por meio da Tabela 5, é possível observar que grande parte dos alunos não se forma ao término de sua participação no projeto, com 78,7% continuando na graduação. Cerca de 9,2% ingressam imediatamente em um curso de Mestrado, porém o programa carece de um maior acompanhamento desses egressos no médio e longo prazo, podendo ser um percentual maior de alunos que venham a cursar uma pós-graduação *stricto sensu*.

Fava-de-Moraes e Fava (2000) apontam que egressos do programa possuem um melhor desempenho tanto nos processos seletivos de pós-graduação quanto durante estes cursos, finalizando-os mais precocemente do que os alunos que não passaram pela IC preteritamente. Todavia, segundo os autores, é um equívoco atribuir a importância da IC apenas à formação de cientistas, sendo as capacidades críticas e analíticas adquiridas diferenciais a serem usufruídos também no mercado de trabalho, assim como em outras atividades, mesmo que em outra área.

Ainda é possível verificar, a partir dos dados do formulário, tanto a vinculação dos projetos aos Grupos de Pesquisa certificados pela instituição quanto a participação dos bolsistas nestes grupos, conforme demonstrado na Tabela 6.

Tabela 5. Vinculação dos Projetos a Grupos de Pesquisa – 2018-2020

	Sim	%	Não	%
O projeto está vinculado à Grupos de Pesquisa certificados pela instituição?	649	50,5%	637	49,5%
Em caso afirmativo, o(a) aluno(a) está vinculado a este grupo?	523	80,6%	126	19,4%

Fonte: Elaborada pelo autor, com base em UFJF (2020).

A partir dos dados levantados, é possível verificar que cerca de metade dos projetos está vinculada a algum grupo de pesquisa institucional, e que, em 80,6% dos casos, os estudantes também participam do grupo nestes projetos, o que nos permite inferir que esses discentes estão vinculados à linha de pesquisa não apenas pela bolsa de IC, sendo os grupos potenciais parceiros para captação e capacitação de novos pesquisadores, em linha com os objetivos do Programa Institucional de Iniciação Científica.

Os grupos de pesquisa certificados pela instituição fazem parte do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (DGP) do CNPq, que reúne uma série de informações, como recursos humanos e linhas de pesquisa, de grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no país (CNPq, 2023).

A inserção dos alunos em grupos de pesquisa é benéfica, uma vez que é uma das maneiras de explorar mais a fundo o ensino em sala de aula, sendo também uma oportunidade de “relacionar conteúdos teóricos estudados com a prática em campo ou em laboratório”, conforme apontado por Costa (2021, p. 22).

Há também no formulário o questionamento sobre o desempenho do aluno quanto aos objetivos atingidos, a execução do plano de trabalho e o relatório final entregue pelo aluno ao professor. Este último apenas se o aluno tiver entregue o relatório, em que o orientador deveria avaliar em uma escala de 1 a 5 pontos, em que 1 seria totalmente insatisfatório e 5 totalmente satisfatório (UFJF, 2020). Os dados podem ser observados no Gráfico 1.

número de respostas aquém do esperado, é possível avaliar o programa em suas diferentes frentes e atores envolvidos.

Vale ressaltar que, apesar de não ter mais este meio de coleta de dados no fluxo ordinário dos projetos de IC, houve a necessidade de levantar novamente informações sobre os projetos para a submissão da proposta para renovação das bolsas junto ao CNPq no ano de 2022, e com isso foi enviado um formulário similar aos orientadores, que não foi objeto de estudo deste trabalho, para subsidiar o preenchimento da proposta.

Também é importante frisar que a avaliação do programa institucional não se resume a este instrumento, sendo os projetos avaliados e aprovados em edital previamente, acompanhados por um pesquisador da instituição como orientador, tendo ainda seus resultados expostos por meio do relatório final e a apresentação no Seminário de Iniciação Científica (Semic), conforme editais divulgados pela PROPP.

7. CONCLUSÃO

O Programa de Iniciação Científica é visto como uma oportunidade para os alunos atuarem em projetos de pesquisa e produção de conhecimento ainda durante a graduação, gerando benefícios além dos acadêmicos, sendo um caminho que pode levar os jovens à autonomia intelectual, permitindo a construção de raciocínio crítico e a articulação entre diferentes conhecimentos (Pinho, 2017).

Segundo Fagundes e Moura (2009), a importância da avaliação em programas se dá por meio da maior racionalidade gerencial e técnica que é proporcionada, sendo que o uso de instrumentos adequados vem a se tornar uma ferramenta poderosa para a melhoria do desempenho de instituições públicas e, consequentemente, um melhor uso de recursos públicos.

Os resultados apresentados pela análise do item anterior são satisfatórios e demonstram que a Iniciação Científica na UFJF é uma grande parceira na formação dos alunos, criando oportunidades que vão além do desenvolvimento dos projetos, conforme defendido por autores como Pinho (2017) e Fava-de-Moraes e Fava (2000), como na oportunidade de apresentar seus trabalhos em eventos e congressos, como em 50,3% dos casos relatados, e até mesmo publicar seus resultados, com 42,1% de respostas, além do fato do principal destino do aluno que conclui a graduação logo após o projeto ser a pós-graduação, com 9,2% dos alunos indo direto para o mestrado, uma vez que a maior parte dos casos o aluno não está no fim do curso, permanecendo na graduação.

O alto índice de atingimento dos objetivos também é um dado relevante, com mais de 94% dos casos sendo avaliados como satisfatório ou muito satisfatório pela orientação dos projetos, ainda que estes dados devam ser interpretados com cautela.

Desta forma, é importante destacar que o referido relatório se trata de um instrumento de avaliação *ex-post* adotado no passado e sua suspensão pode trazer prejuízos ao gerenciamento do programa pela PROPP no médio e longo prazo, visto permitir ao setor compreender, ainda que de forma amostral, tanto sobre os seus resultados quanto sobre o destino de seus egressos.

Para o futuro, o instrumento pode ser tanto aprimorado ou substituído quanto complementado por outras formas avaliativas que perpassam por todo o processo da IC na instituição, conforme o modelo dos três momentos defendido por Costa e Castanhar (2013 *apud* Garcia, 2020), e que alcance uma maior parcela dos projetos ou sua totalidade.

Nesse sentido, e em consonância com Arellano *et al.* (2012), que defendem a necessidade de um sistema avaliativo que seja um modelo simplificador da dinâmica organizacional e que busque construir uma lógica causal em relação aos seus resultados e impactos, os instrumentos e processos desenvolvidos no âmbito do Programa de Iniciação Científica da UFJF devem se integrar e ser efetivos para um melhor gerenciamento por parte da Pró-reitoria.

REFERÊNCIAS

- ARELLANO, D. *et al.* **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construirlos efectivamente?**. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.
- CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: Dimensões e Desafios na Análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, p. 78-100, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 07 out. 2024.
- COSTA, Severino Henrique da. **A importância do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) na formação científica dos estudantes da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219421>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Administração geral e pública: Teoria e mais de 500 questões com gabarito**. 2º ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- CNPQ. **O Diretório**: O que é. Brasília, 2023. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- FAGUNDES, Helenara; MOURA, Alessandra Ballinhas de. Avaliação de programas e políticas públicas. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n.1, p. 89-103, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/5676>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- FAVA-DE-MORAES, Flavio; FAVA, Marcelo. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-77, mar. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100008>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. O lugar e o sentido da avaliação nas políticas públicas. In: GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas: concepções, modelos e casos**. Cruz das Almas, BA: Editora UFRB, 2020. Texto

01, p. 21-37. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/editora/component/chronoforms5/?chronoform=ver-livro&id=103>. Acesso em: 02 mai. 2024.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O Currículo no Ensino Superior: Princípios Epistemológicos Para Um Design Contemporâneo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo vol. 7, n. 2, p. 1-23, agosto, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775>. Acesso em: 07 mar. 2024.

PINHO, M. J. de. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 658-675, nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300005>. Acesso em: 15 abr. 2023.

UFJF. Conselho Setorial de Pós-graduação e Pesquisa. **Fixa normas do Programa de Iniciação Científica e dispõe sobre a respectiva bolsa**. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/propp/files/2016/07/RESOLU%c3%87%c3%83O-DE-IC-2017.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

UFJF. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2022-2027)**. Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

UFJF. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. **Editais - Iniciação Científica**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/propp/editais/ufjf/>. Acesso em: 01 abr. 2023.

UFJF. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. **Respostas Formulário Final das Bolsas de Iniciação Científica - 2018-2020**. Juiz de Fora, 2020. Documento interno. Acesso em: 01 abr. 2023.

Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior e da Educação Profissional

Diálogos e perspectivas de Pós-Graduação Profissional

