

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS E GESTÃO
INSTITUCIONAL**

**POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS E PROPOSIÇÃO DE
UMA GESTÃO DA QUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE A
PERCEPÇÃO DOS DIRIGENTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE VIÇOSA**

NORMA BARBOSA DE SOUZA



0.309.988-6

UFSC-BU

**FLORIANÓPOLIS
1999**

NORMA BARBOSA DE SOUZA

**POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS E PROPOSIÇÃO DE
UMA GESTÃO DA QUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE A
PERCEPÇÃO DOS DIRIGENTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE VIÇOSA**

*Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Administração
(Área de Concentração: Políticas e
Gestão Institucional) da Universidade
Federal de Santa Catarina, como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Administração.*

ORIENTADOR: Prof. José Carlos Zanelli, Dr.

**FLORIANÓPOLIS
1999**

**POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS E PROPOSIÇÃO DE
UMA GESTÃO DA QUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE A
PERCEPÇÃO DOS DIRIGENTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE VIÇOSA**

NORMA BARBOSA DE SOUZA

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Administração (Área de Concentração: Políticas e Gestão Institucional) e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.


Prof. NÉLSON COLOSSI, Dr.
Coordenador do Curso

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:


Prof. José Carlos Zanelli, Dr.
(Presidente)


Prof. Antonio Niccoló Grillo, Dr.
(Membro)


Prof. Narbal da Silva, MsC.
(Membro)

À minha mãe, por seu exemplo de vida.

Ao meu melhor amigo, companheiro e grande amor Afonso, sempre seguro e confiante das minhas realizações.

À nossa filha Ana Luíza, razão de nossas vidas.

São eles os responsáveis pela realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Zanelli por sua orientação, pelos seus conhecimentos, por sua amizade e dedicação.

Ao Prof. Narbal pelos conhecimentos compartilhados e apoio durante a realização deste trabalho.

Ao Prof. Grillo mestre e fonte de sabedoria.

À Universidade Federal de Viçosa/UFV, por ter apoiado a pesquisa.

Aos funcionários do CPGA, Graziela, Sandra, Ivo, Sílvia, Maristela, Gracinha e Márcio, por estarem sempre dispostos a ajudar nos momentos difíceis.

A todos os integrantes da turma de mestrado do CPGA ingressos em 1997.

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	i
LISTA DE QUADROS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
I INTRODUÇÃO	01
1.1 Tema e Problema.....	01
1.2 Justificativa	03
1.3 Objetivos	04
1.4 Apresentação dos Capítulos.....	04
II REFERENCIAL TEÓRICO	06
2.1 Política de Recursos Humanos.....	06
2.1.1 Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal.....	11
2.1.2 Componentes do Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal/CCDP.....	13
2.2 Gestão da Qualidade Total (GQT).....	24
2.2.1 Conceito e Princípios da GQT.....	24
2.2.2 Evolução Histórica.....	25
2.2.3 Algumas Técnicas da GQT.....	27
2.2.4 Por que os Programas de GQT Falham..?	28
2.2.5 GQT no Brasil.....	29
2.2.6 GQT no Setor Público.....	30
2.2.7 GQT em Instituições de Ensino Superior.....	32
2.3 Relação entre Política de Recursos Humanos e GQT.....	35
III SITUANDO A UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/UFV.....	38
3.1 Situação Geográfica.....	38
3.2 Origem da UFV.....	38
3.3 Estrutura Organizacional da UFV.....	40
3.4 Breve Histórico sobre a UFV	42
3.5 Diretoria de Recursos Humanos/DRH da UFV.....	44
IV MÉTODO	47
4.1 Perspectiva da Pesquisa.....	47
4.2 Justificativa pela Escolha da Instituição.....	48
4.3 Justificativa pela Escolha dos Participantes.....	49
4.4 A Coleta.....	50
4.4.1 Fontes primárias.....	51
4.4.2 Fontes secundárias.....	52
4.4.3 Análise de Conteúdo	52

4.5 Limitações da Pesquisa.....	57
V DESCRIÇÃO DOS RELATOS.....	59
VI INTERPRETAÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	79
VII CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
VIII REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
IX ANEXOS.....	114

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Recursos Humanos.....	12
FIGURA 2 - Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal.....	13
FIGURA 3 - Localização das áreas físicas de atuação da UFV.....	41

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Requisitos para o processo de admissão na universidade.....15

RESUMO

A realização desta pesquisa teve por objetivo analisar a influência da política de recursos humanos destinada aos docentes da UFV na proposição de uma gestão da qualidade, considerando os componentes *carreira, participação, desempenho e aperfeiçoamento*. Para tanto, adotou-se o modelo denominado Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal/CCDP, proposto por Grillo (1996). A motivação para a realização deste trabalho surgiu quando percebeu-se a existência de diversos estudos que consideram as pessoas nas organizações, seu nível de produção, sua satisfação e a relação destas variáveis com a política de recursos humanos existente nas organizações. Contudo, percebeu-se, também, a existência de um número reduzido de estudos que contemplem as IFES e o tratamento que se dispensam à política de recursos humanos e uma proposição de gestão da qualidade. Procedeu-se a uma revisão bibliográfica sobre o assunto e, posteriormente, entrevistas semi-estruturadas com dirigentes da UFV, para a coleta de dados primários. As verbalizações dos dirigentes foram analisadas e trechos importantes destacados, norteados por categorias de análise, conforme aqueles componentes. As interpretações foram feitas contrapondo trechos dos relatos dos dirigentes com a literatura e com dados secundários coletados. Ao final do trabalho conclui-se que, mesmo não existindo um programa formalizado de qualidade, parece estar presente uma preocupação, por parte dos dirigentes, de trabalhar com base nos princípios da gestão da qualidade, embora existam muitos entraves a serem superados.

ABSTRACT

The present research study aimed to analyse the influence of the human resources policy addressed at the teaching staff of the Universidade Federal de Viçosa (UFV) on the proposal of a total quality management, considering the following elements: *career*, *participation*, *performance* and *improvement*. The methodology adopted was the model entitled Continuous Cycle of Personal Development/CCPD, proposed by Grillo (1996). This work was motivated by the existence of several studies about people in organisations, their production level, their satisfaction and the relationship between these variables and the human resources policy adopted by the organisations. At the same time, it was realised that there was a small number of studies investigating public state universities in Brazil and the way human resources policies were treated in view of a programme of total quality management. A bibliographical review of the subject was carried out, followed by semi-structured interviews with the heads of the UFV to collect primary data. These verbalisations were analysed and important parts were highlighted, based on analytical categories, according to the four elements mentioned above. To interpret the data, excerpts from the verbalisations produced by the heads of the UFV were contrasted with the literature and with secondary collected data. It is concluded that, even though the UFV does not have a formal total quality programme, it seems that the heads of the institution are willing to work based on the principles of total quality management. However, many difficulties remain to be overcome.

I INTRODUÇÃO

1.1 Tema e Problema de Pesquisa

As organizações são consideradas como sistemas sociais. Segundo Katz e Kahn (1987), os sistemas sociais são criados pelos homens e conseguem manter-se através de atitudes, percepções, crenças e expectativas dos seres humanos. Para Ruas (1997) a importância do lado humano nas organizações existe, na medida em que ocorrem entendimentos de que as pessoas são essenciais para se alcançar os objetivos organizacionais.

Neste sentido, manter as pessoas satisfeitas durante a realização de suas atividades nas organizações parece ser preocupação pertinente de dirigentes e administradores. Uma política de recursos humanos voltada para as particularidades da organização e preocupada em recrutar e selecionar adequadamente as pessoas no mercado, desenvolver continuamente o quadro de pessoal, avaliar e manter as pessoas, se apresenta como eficaz.

No caso das universidades, considerando suas peculiaridades, observa-se que esses estabelecimentos objetivam, basicamente, realizar o ensino, a pesquisa e a extensão (Grillo, 1996). A meta maior é formar pessoas que possam, com seu trabalho, contribuir no desenvolvimento da sociedade. Logo, uma política de recursos humanos voltada para a realidade da Instituição e que valorize todo o pessoal que nela atua pode resultar na motivação de todos para a realização de suas funções. A política de recursos humanos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) deve ser composta, no entendimento de Grillo (1996), por admissão, carreira, incentivo, aperfeiçoamento, desempenho e participação.

Para as IFES, muitas são as dificuldades enfrentadas para trabalhar com uma política de recursos humanos condizente com suas necessidades e características. Ou seja, muitos são os problemas que surgem, dificultando o alcance dos objetivos estabelecidos. Segundo Faria (1998), os problemas geralmente se apresentam da seguinte forma:

“reforma da previdência, diminuição do número de bolsas de qualificação, ausência de reajuste de vencimentos, corroídos pela inflação, supressão de direitos, falta de reposição de pessoal em números compatíveis com o quadro oficial de vagas e carência de vagas para atender a necessidades específicas essenciais, entre outras” (p. 19).

Desta forma, essas dificuldades enfrentadas pelas IFES parece influenciar de forma negativa na política de recursos humanos que busca, em alguns casos, maior participação de todos os seus membros, valorizando-os, na realização dos objetivos organizacionais. Existem indícios de que uma política de recursos humanos que valorize as pessoas faz com que elas se sintam comprometidas com a questão da qualidade (Ruas, 1997). Para Campos (1992), qualidade são todas aquelas dimensões que afetam a satisfação das necessidades das pessoas e, por conseguinte, a sobrevivência da organização.

A questão da qualidade em instituições universitárias exige, segundo Barbosa (1993), o compromisso da alta administração, e o êxito da qualidade depende do envolvimento de todas as pessoas e da correta aplicação de seus conceitos. Para Ferreira (1997), consegue-se o envolvimento das pessoas com uma política de recursos humanos voltada para a realidade da Instituição.

Considerando a influência da política de recursos humanos na gestão da qualidade, este trabalho tem por finalidade investigar como se caracteriza, na percepção dos dirigentes, a política de recursos humanos destinada aos docentes da Universidade Federal de Viçosa/UFV, analisando os componentes carreira, desempenho, aperfeiçoamento e participação. Posteriormente, os componentes serão analisados para identificar sua possível influência em uma gestão da qualidade total/GQT.

A relação da política de recursos humanos e gestão da qualidade total pode ser constatada na expectativa de que os componentes que integram uma política de recursos humanos aprimorem o relacionamento das pessoas mantendo-as satisfeitas, comprometidas com os objetivos organizacionais e em busca da qualidade (Campos, 1992).

Mesmo sendo a expressão “política de recursos humanos” criticada por alguns autores, como Boog (1991), por comparar as pessoas com recursos materiais, esta será preservada no trabalho, devido ao fato de que este ainda é o termo mais comumente encontrado na literatura a respeito do tema.

Portanto, ao se considerar a influência da política de recursos humanos na gestão da qualidade total, na medida em que os objetivos das IFES podem ser alcançados com maior produtividade e maior satisfação de todas as pessoas, pretende-se investigar o seguinte problema de pesquisa:

Qual a influência dos componentes *carreira, desempenho, aperfeiçoamento e participação*, da política de recursos humanos, dirigida aos docentes na Universidade Federal de Viçosa, na proposição de uma gestão da qualidade total/GQT?

1.2 Justificativa

Estudos sobre questões que levem as pessoas, por meio da política de recursos humanos das organizações, a se sentirem satisfeitas e desta forma produzirem mais e melhor, são alvo de interesse por parte de muitos administradores e estudiosos da administração. Contudo, no âmbito das IFES, em particular, o tratamento que se dispensa à influência da política de recursos humanos na proposição de uma gestão da qualidade parece ser objeto de poucas pesquisas. Nesse sentido, acredita-se pertinente a discussão do problema, visto ser possível sua contribuição para o preenchimento de lacunas na teoria e aprimoramento dos conhecimentos já existentes.

Do ponto de vista prático, pretende-se contribuir fornecendo subsídios para a atuação dos dirigentes que lidam com a política de recursos humanos destinada aos docentes da UFV e de outras IFES, de modo a refletirem sobre a política de recursos humanos em vigor e alternativas que viabilizem a satisfação das pessoas com essa política, em busca da qualidade.

1.3 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a influência da política de recursos humanos destinada aos docentes da UFV na proposição de uma gestão da qualidade, considerando os componentes *carreira, participação, desempenho e aperfeiçoamento*.

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

- a) identificar o teor dos componentes *carreira, participação, desempenho e aperfeiçoamento*, por meio de análise documental;
- b) identificar qual a visão dos dirigentes com relação aos componentes *carreira, participação, desempenho e aperfeiçoamento*;
- c) analisar se a implementação prática dos componentes *carreira, participação, desempenho e aperfeiçoamento* se encontra conforme o formalizado;
- d) avaliar a contribuição dos componentes *carreira, participação, desempenho e aperfeiçoamento* na proposição de uma gestão da qualidade.

1.4 Apresentação dos Capítulos

O presente trabalho é composto por sete capítulos, distribuídos da seguinte forma:

Capítulo I - discussão breve do tema trabalhado, bem como o problema de pesquisa a ser investigado, o objetivo geral e os objetivos específicos a serem alcançados e a justificativa teórico-prática;

Capítulo II - revisão da literatura especializada sobre o tema, na qual foram considerados os aspectos relevantes para auxiliar no desvelamento do problema de pesquisa proposto. Inicia-se apresentando um histórico sobre política de recursos humanos, conceitos, objetivos, componentes e um novo modelo para as universidades. Em seguida, sobre o tema GQT são apresentados alguns conceitos e princípios, evolução histórica, como é vista a GQT no Brasil, algumas de suas

técnicas, por que alguns programas de GQT falham, a GQT no setor público e a GQT nas IFES. Posteriormente, é realizada relação entre política de recursos humanos e GQT;

Capítulo III – apresentação de dados relativos à UFV, tais como: sua situação geográfica, origem e estrutura atual. Ainda, breve histórico sobre a UFV e da Diretoria de Recursos Humanos/DRH e suas atividades;

Capítulo IV – discussão do método utilizado na coleta e na análise dos conteúdos. Apresentação, ainda, da justificativa da escolha da Instituição, a razão de se ter escolhido os participantes da pesquisa e o período de realização da pesquisa. Descrição de algumas limitações da pesquisa que foram observadas pela pesquisadora;

Capítulo V – apresentação de uma síntese dos relatos dos participantes da pesquisa, sem contrapô-los neste primeiro momento à fundamentação teórica;

Capítulo VI - interpretação dos conteúdos. Realizou-se um profundo estudo da síntese dos relatos, com base na literatura consultada e nas fontes secundárias utilizadas para a realização desta pesquisa;

Capítulo VII - considerações finais, retoma o problema e os objetivos inicialmente propostos, apresentando as conclusões e algumas sugestões para a Instituição pesquisada e, também, para futuros temas a serem estudados na área.

II REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Política de Recursos Humanos

A sociedade atual pode ser entendida como sendo formada por vários tipos de organização. Entre os tipos existentes encontram-se indústrias, empresas comerciais, igrejas, hospitais, universidades etc.

Quando em desenvolvimento e crescimento em um mercado, as empresas exigem maior número de pessoas desempenhando alguma tarefa específica com a finalidade de suprir as necessidades de outras pessoas que dependem de seus serviços ou produtos. Desta forma, tem-se que as pessoas nascem, crescem, desenvolvem-se, educam-se e se divertem basicamente em organizações, sejam elas de que tipo forem.

Segundo Lucena (1977) as organizações são responsáveis por promover a satisfação das pessoas. Isto acontece, conforme o autor, pois a única forma das pessoas atenderem a suas necessidades é através do trabalho que elas realizam nas organizações.

Nas organizações, muitas atividades são desenvolvidas por pessoas. Enquanto realizam suas atividades profissionais, os seres humanos trazem consigo valores, atitudes e comportamentos que tornam importante o trabalho dos administradores de recursos humanos. Neste sentido Zanelli e Silva (1996) entendem que trabalho “é a atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano” (p. 21). Desta forma, em razão da complexa necessidade de administrar as pessoas que atuam nas organizações e as relações de trabalho existentes, surge a administração de recursos humanos.

A administração de recursos humanos, que em seus primórdios era concebida como atividade que exercia mero controle das pessoas, passa a ser especialidade surgida com a crescente complexidade das organizações e o conseqüente aumento do número de pessoas que nelas passaram a atuar. Segundo Colossi, Machado, Fernandes, Mello e Souza (1997) a nova visão da administração de recursos humanos deve-se à nova realidade social, política e econômica do mercado de trabalho da atualidade. Já Ferreira (1997) acredita que:

“...durante muito tempo alguns gestores da área esconderam-se debaixo do manto do subjetivismo para justificar a não apresentação de resultados mensuráveis. Faltava visão do negócio e, até arriscaria, comprometimento com os objetivos da organização; possuíam uma visão muito mais introspectiva. Por outro lado, por não entenderem a importância do fator humano nos resultados terminais, os dirigentes pouco exigiam da área de recursos humanos. Verdade? Um ponto de vista. Mas esta realidade está mudando rapidamente, pois tanto os gestores da área como os dirigentes das organizações começam a entender o significado da contribuição que pode dar uma gestão eficaz de pessoas e a entender que resultados mensuráveis podem e devem ser gerados”(p. 12).

Entre os objetivos da administração de recursos humanos encontram-se o desenvolvimento e o crescimento das pessoas, tanto em nível profissional como pessoal (Boog, 1991).

No caso das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), são as pessoas, mais do que nunca, que asseguram o retorno imediato, para que os objetivos sejam eficazmente alcançados. No entender de Grillo (1996), de todos os recursos das universidades, os recursos humanos se apresentam como fundamentais e possuem valor incalculável, na medida em que são as pessoas que garantem o seu funcionamento, alcançando os objetivos pré-estabelecidos por seus dirigentes. Sob a mesma ótica, Zaccareli (1987) menciona que a administração de pessoas é, sem dúvida, fundamental. O autor acrescenta que em IFES, a administração de pessoas é apenas uma das áreas da administração. Sendo que a política de recursos humanos é tão necessária em universidades, um erro nesta política pode custar o seu declínio.

Para Grillo (1986), as universidades possuem características que as diferenciam das outras organizações, como por exemplo seus objetivos, que são: o ensino, a pesquisa e a extensão. Aliada a importância dos objetivos das universidades, o autor entende que as mesmas atuam como centros formadores do

saber no país. Logo, há necessidade de se buscar constantemente formas de manter as pessoas satisfeitas enquanto executam suas funções nas universidades.

A administração de recursos humanos ocorre a partir do que se pode denominar de políticas. Para Tavares (1991), as políticas consistem em um conjunto de regras ou de enunciados que servem na orientação de tomada de decisões. A existência de políticas, ainda, expressa a vontade que a organização tem de possuir normas ou enunciados que orientem seu processo de decisão.

A política de recursos humanos define o modo de atrair, filtrar, manter e avaliar as pessoas que atuam nas organizações. Essas políticas servem de guias ou referências aos componentes seleção, treinamento, desenvolvimento e avaliação, entre outras práticas que visem ao aprimoramento das pessoas. Esses componentes, que variam de acordo com os interesses das instituições, têm como função direcionar a ação das pessoas para as metas de suas organizações.

Dirigentes e administradores de organizações que se preocupam em atrair, selecionar e desenvolver pessoas qualificadas para o seu quadro administrativo devem, segundo Matos (1993), formular políticas de recursos humanos que contemplem essas premissas fundamentais.

Desta forma, para autores como Barbosa (1996) e Grillo (1996), as universidades deveriam adequar os componentes de sua política de recursos humanos à realidade de seu pessoal técnico-administrativo e docente, mantendo-os integrados e preparados para atender a seus complexos objetivos.

No entanto, ainda para Grillo (1996), o que parece é que as universidades não possuem modelos específicos de administração de recursos humanos, afetando sobremaneira seus objetivos. Logo:

“essas organizações tendem a adotar os mesmos modelos empregados nas organizações públicas ou privadas, sem levar em consideração as especificidades próprias de uma instituição complexa e com objetivos múltiplos e especializados, voltados para a criação e a difusão do conhecimento” (p.17).

Barbosa (1996) entende, inclusive, que a atual forma de desenvolvimento profissional dos docentes nas universidades valoriza mais a

questão das categorias das quais fazem parte os docentes (auxiliar, assistente, adjunto e titular), do que a qualidade e quantidade de produção acadêmica e científica dos mesmos.

Colossi, *et al.* (1997) corroboram com as citações anteriores quando afirmam que “as instituições de ensino superior, mantidas suas características, não fogem às regras gerais no estabelecimento das políticas de desenvolvimento de recursos humanos”. Ainda, para o autor, “a universidade necessita de pessoas altamente habilitadas para atuar junto às forças vivas da sociedade e ser reconhecida como pólo de elaboração crítica e difusão do conhecimento, visando às exigências de desenvolvimento do país” (p.55).

Para Maximiano (1983), as políticas de recursos humanos são compostas por políticas de admissão, treinamento, promoção, de benefícios e outras. Referindo-se às IFES, Maximiano (1983) afirma que:

“Na universidade prevalece o conceito de: `seção de pessoal`, com atribuições burocráticas, ao passo que as tarefas estratégicas e políticas espalham-se por diversos níveis e divisões: as funções de recrutamento, seleção e contratação ficam a cargo dos departamentos (que são as divisões principais das unidades universitárias); as decisões sobre mudanças no regime de trabalho (horas semanais de dedicação) implicam consultas às comissões de turmas; a determinação do contingente de pessoal envolve as congregações das unidades universitárias e o conselho universitário” (p. 262).

É importante salientar que as necessidades das pessoas devem ser consideradas de modo a sintonizá-las com as políticas de recursos humanos. A preocupação com as necessidades das pessoas é tão importante que autores como Boog (1991) entendem que até mesmo o termo política de recursos humanos não é bem empregado nas organizações. Boog (1991) aborda o assunto da seguinte forma: “é preciso que as organizações tratem as pessoas como pessoas, e não mais como recursos, tal qual equipamentos, prédios, mesas e cadeiras” (p. 185). O autor ainda complementa que “sendo recursos, só ocasionalmente serão pessoas” (p. 185).

A importância das pessoas nas organizações se torna clara a partir das considerações de Schein (1982), para quem as políticas de recursos humanos visam aos procedimentos a respeito de como será feito o recrutamento de novas pessoas para a organização, como serão selecionadas, treinadas e motivadas para obter rendimento eficaz em suas funções.

Observando que políticas são, muitas vezes, impostas pelos órgãos competentes, como Diretoria de Recursos Humanos e Conselho Superior, Nogueira (1993) entende que políticas de recursos humanos, ao serem implantadas em determinada instituição, não devem trazer consigo as características de autoritárias e impositivas. Elas devem, na medida do possível, contar com a participação dos funcionários para terem eficácia, deixando de ser, desta forma, apenas mais um documento bem redigido, porém sem nenhuma aplicabilidade.

Para Nogueira (1993), na implantação de uma política de recursos humanos de forma impositiva, com postura autoritária e unilateral, verifica-se que o conteúdo e o efeito do programa se desvinculam das reais necessidades do contingente humano nas organizações. Entende-se que, quando ocorre a implantação da política de recursos humanos de cima para baixo dentro da pirâmide organizacional, o primeiro resultado parece ser o não-reconhecimento das necessidades das pessoas. Uma vez priorizadas políticas não identificadas com os verdadeiros problemas enfrentados pelas pessoas, a repercussão ocorre no desempenho adequado das atividades.

Nas IFES, a situação não é diferente. Na visão de Grillo (1996), é importante que ocorra, também nas universidades, a formulação de programas de desenvolvimento de recursos humanos que considere a participação de todos os membros da instituição, pois desta forma, espera-se que os meios escolhidos para o desenvolvimento de seu pessoal ocorram dentro de um contexto harmônico de convergência entre objetivos organizacionais e individuais. Acredita que:

“a experiência brasileira não oferece exemplos significativos de instituições universitárias que tenham se preocupado em definir políticas de pessoal para nortear as ações concernentes à admissão,

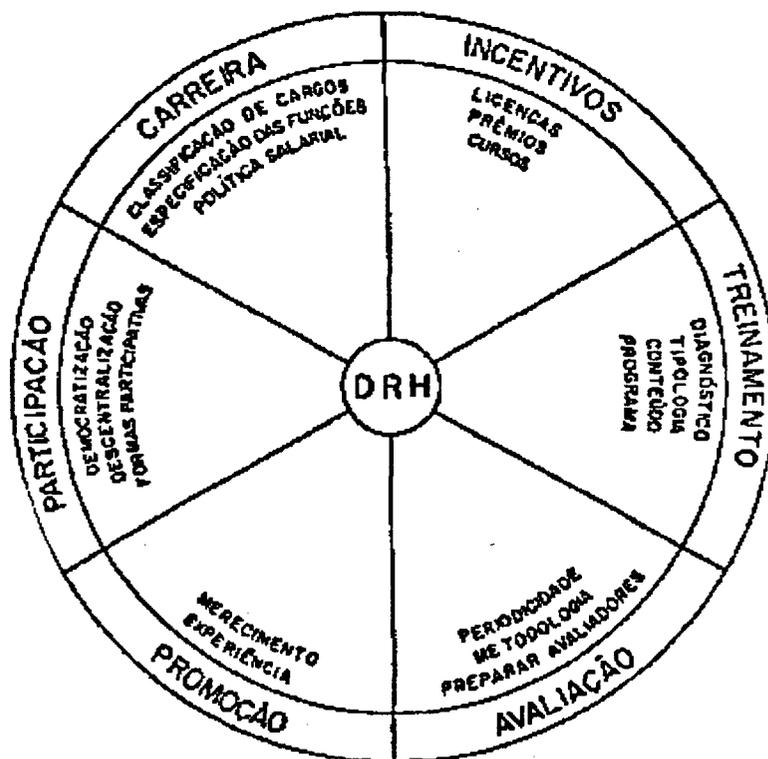
preparação e desempenho de professores, pesquisadores, técnicos e administradores capazes de desempenharem, com eficácia, as atribuições que lhes são próprias” (p. 19).

Ainda, existe uma certa facilidade em se implementar novas diretrizes de política de recursos humanos nas universidades, pois a própria autonomia universitária criada permite a formulação e/ou criação de novos modelos objetivando a eficiência da Instituição.

2.1.1 Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal/CCDP

Ao considerar as instituições universitárias e sua política de recursos humanos, Grillo (1986) entende que as políticas devem ser definidas com a finalidade de dirigir ações que levem à preparação e ao desempenho das pessoas. E propõe um modelo de desenvolvimento de recursos humanos, denominado de Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Baseia-se na carreira como sendo um componente estratégico, pois o autor entende que toda pessoa deseja progredir dentro da organização que escolheu para trabalhar. Este modelo, conforme figura 1, se apresenta com a idéia de que seus componentes organizacionais são interligados, obedecendo a uma seqüência lógica. Os componentes são: participação, carreira, incentivo, treinamento, avaliação e promoção.

Figura 1. Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Recursos Humanos



Fonte: Grillo (1986)

Ao desenvolver trabalho sobre política de recursos humanos e satisfação de docentes junto a uma Instituição de ensino superior, Silva (1990) utilizou o modelo criado por Grillo (1986). Porém, conforme os objetivos de seu estudo, acrescentou outros dois componentes - o recrutamento e a seleção -, porque considerou que eles servem como ponto de partida, representando as estratégias de atração e filtragem das pessoas nas organizações.

Posteriormente ao estudo realizado por Silva (1990), Grillo (1996) aperfeiçoou o seu próprio modelo, mostrando que a preocupação com relação à política de recursos humanos é uma constante para os pesquisadores atentos às pessoas nas organizações.

Em seu último livro, Grillo (1996) retorna com o seu já citado Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Recursos Humanos, mas com algumas modificações. Na nova versão, constata-se a preocupação do autor em rever o termo recursos humanos. O que o autor denominava de Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Recursos Humanos reaparece como Ciclo Contínuo de

Desenvolvimento de Pessoal. Além disso, o termo *treinamento* passa a ser denominado *aperfeiçoamento* e a *avaliação* é substituída pelo *desempenho*. É incluído o componente *admissão*, e ainda, ocorre a incorporação do termo *promoção* pelo termo *carreira*.

Segundo Grillo (1996) existem alguns componentes considerados principais, que devem constar na composição da política de recursos humanos das universidades, tais como: admissão, carreira, incentivo, aperfeiçoamento, desempenho e participação. O novo Ciclo formulado por Grillo (1996) é apresentado na figura que se segue:

Figura 2: Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal



Fonte: Grillo (1996)

2.1.2 Componentes do CCDP

O Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal (CCDP) possui os seguintes componentes:

Admissão

O processo de seleção de pessoas para as organizações deve ser entendido como sendo essencial para as mesmas. Segundo Lopes (1980), seleção é o processo de escolher, dentre todos os candidatos que foram recrutados, aqueles que se apresentem aptos para executar e preencher o cargo vago. Para Lobos (1979), a seleção é o processo por meio do qual as organizações procuram satisfazer suas necessidades de pessoal, escolhendo aqueles que melhor irão ocupar o cargo vago na organização.

No processo de admissão para as universidades, é importante salientar a necessidade de serem admitidas pessoas que detenham certos conhecimentos tidos como especializados, para exercer as funções pertinentes a cada cargo. No entendimento de Souza (1991), as organizações públicas, além de facilitarem o recrutamento de pessoas capazes, através dos concursos públicos obrigatórios, institucionalizam a cidadania, instaurando oportunidade de trabalho para todos aqueles que se mostraram aptos para ingressarem nestas instituições, através dos concursos.

Ainda com relação às universidades, Grillo (1996) entende que são necessários requisitos para que ocorra o processo de admissão nestas organizações. Os requisitos necessários e os respectivos objetivos a serem alcançados são apresentados a seguir:

Quadro 1: Requisitos para o processo de admissão na universidade

REQUISITOS	OBJETIVOS
Carreira atrativa	Despertar o interesse de profissionais competentes
Divulgação ampla das oportunidades de ingresso	Alcançar todas as regiões que possuem pessoal qualificado
Valorização dos títulos acadêmicos	Dar maior qualificação ao processo de admissão
Seleção pública	Criar oportunidades iguais para todos os interessados
Definição dos atributos dos candidatos	Esclarecer as características que o candidato deve ter para exercer o cargo
Especificação dos incentivos oferecidos	Mostrar a existência de um ambiente de constante motivação
Condições para o aperfeiçoamento continuado	Oportunizar o desenvolvimento profissional e pessoal
Definição das formas de participação	Enfatizar as formas de participação no processo decisório

Fonte: Grillo (1996, p. 36)

Carreira

Outro componente é a carreira. A carreira é a forma pela qual os indivíduos conseguem ascender profissionalmente nas organizações, quando estas possuem um sistema que proporcione a seu pessoal tal perspectiva. Para Kolb (1986), é através da carreira que as pessoas se movimentam em uma organização, elaborando perspectivas para progredir tanto pessoal como profissionalmente.

A carreira surge devido à complexidade que as organizações passam a ter, principalmente após a Segunda Guerra Mundial (Dutra, 1996). Porém, a consolidação da carreira acontece na década de 80, quando as pessoas passam a ser essenciais para as organizações (Chanlat, 1995), tornando-se, desta forma, necessárias novas práticas para gerenciá-las.

Para London e Stumph (*apud* Dutra, 1996) o sistema de carreiras nas organizações deve ser entendido como:

“a seqüência de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa. Envolve estágios e transições que refletem necessidades e aspirações individuais, bem como expectativas e imposições da organização e da sociedade. Perspectivas são conciliadas pela carreira dentro de um contexto de constante ajuste, desenvolvimento e mudança” (p.4).

Nas IFES, por exemplo, a carreira dos docentes é constituída por categorias (Grillo, 1996). Segundo Dutra (1992), devido a sua constituição, a carreira nas IFES, quando incentivada, evita que um docente ocupe posições gerenciais com a finalidade de aumentar seu salário, em detrimento da qualidade do ensino.

A carreira é importante, pois segundo Grillo (1996), um tempo prolongado de permanência no mesmo cargo pode causar acomodação das pessoas no exercício de suas funções. Ainda, acrescenta que para a carreira dos docentes das IFES, em particular, inexitem formas que os habilitem a ascender aos níveis superiores, que não sejam os pertencentes à sua categoria, que são: graduados, especialistas, mestres e doutores.

Para Colossi *et al.* (1997) o sistema de carreira nas IFES é fundamental quando se vislumbra o desenvolvimento profissional, tanto de docentes como de técnico-administrativos, nas universidades. Neste sentido, Grillo (1996) entende que existe íntima relação entre a carreira e o componente aperfeiçoamento, pois o aperfeiçoamento é uma forma de desenvolvimento profissional.

Ainda, para Grillo (1996), existem fatores que devem ser responsabilizados pelo fracasso que algumas universidades obtêm ao tentar implantar planos de carreiras. Entre estes fatores encontram-se:

- defasagem na política salarial;
- atribuições dos cargos indefinidas;
- promoção por tempo de serviço, no lugar de se promover pelo mérito;

- as promoções ocorrem em períodos irregulares;
- falta de uma política de aperfeiçoamento;
- métodos ineficazes de se avaliar desempenho;
- inexistência de incentivos.

A inexistência de incentivos também traz outros prejuízos para a organização e para as pessoas que nela atuam.

Incentivos

A ausência de incentivos também pode levar à acomodação das pessoas. Motta (1991) reforça esta questão ao afirmar que um dos fatores que mais influenciam uma pessoa a ter a perspectiva de crescer em uma organização é o incentivo que recebe. O incentivo vem com o objetivo de estimular o desempenho das tarefas, fazendo com que os indivíduos se tornem mais dinâmicos.

Alguns estudos científicos comprovam que os programas de incentivo não são eficientes todo o tempo. Para Bergamini (1995) é grande o número de estudos que divulgam o lado negativo da prática dos incentivos atrelado ao desempenho das pessoas, por exemplo. Segundo a mesma autora, o bom desempenho das pessoas, geralmente, ocorre quando as mesmas estão verdadeiramente motivadas (motivação intrínseca), não precisando, portanto, de incentivos externos (motivação extrínseca) para desempenharem suas funções de forma eficaz.

Conforme Kohn (1995) existem diferentes formas de se estimular o desempenho das pessoas no desenvolvimento de suas funções nas organizações. Mas, a falta de dedicação em se investigar mais profundamente uma maior interação entre a produtividade das pessoas no desempenho de suas funções e o incentivo que elas merecem faz com que impere a cultura de que se o trabalhador realizar bem o seu trabalho seu salário será garantido.

Para autores como Motta (1991) e Grillo (1996) os incentivos devem ser cada vez mais incrementados, a fim de possibilitar a motivação dos servidores como um todo. Ainda para Grillo (1996), os incentivos são os meios

mais adequados de se estimular as pessoas no desempenho de suas funções. O autor entende que os dirigentes das IFES devem se preocupar continuamente com a criação e a manutenção de incentivos, com a finalidade de motivar seus servidores.

Aperfeiçoamento

No tocante ao aperfeiçoamento, tem-se que as pessoas se aprimoram com a finalidade de se preparar para assumir determinado cargo. O aperfeiçoamento oferece a oportunidade de qualificá-las continuamente. Ao mesmo tempo em que as pessoas crescem através do aperfeiçoamento, também se realizam profissionalmente.

Para Grillo (1996), nas IFES destacam-se, entre os tipos de aperfeiçoamento, quatro modalidades que devem ser mencionadas: o aperfeiçoamento para iniciação, o aperfeiçoamento para atualização, o aperfeiçoamento para carreira e o aperfeiçoamento para chefia.

O aperfeiçoamento para iniciação é aquele que se dirige aos novos colaboradores da Instituição. Independente do cargo do novo servidor, existe a necessidade de uma orientação introdutória a respeito da Instituição, suas normas internas, suas atividades, etc. Caso a Instituição não se preocupe em desenvolver um programa de aperfeiçoamento introdutório aos recém-admitidos, as informações e as dúvidas serão fornecidas ao novo servidor, de forma imprecisa. Conseqüentemente, o trabalho para este servidor poderá se tornar difícil e sua desmotivação será iminente.

Para Vasconcelos (1996), vários são os problemas enfrentados pelas instituições de ensino. Porém, com o treinamento introdutório, as deficiências mais comuns, como o método pedagógico do docente recém-admitido, podem ser verificadas e, posteriormente, sanadas.

O aperfeiçoamento para atualização deve, para Grillo (1996), ser uma preocupação constante para as IFES, visto a acelerada criação de novas tecnologias. Vasconcelos (1996) corrobora ao afirmar que as universidades

devem ter preocupação contínua com o aperfeiçoamento, não esperando somente que seus servidores tenham iniciativa de procurar se aperfeiçoar.

Com relação ao aperfeiçoamento para carreira, Grillo (1996) percebe que, por estar a modalidade atrelada à progressão na carreira do docente, o servidor deve se preparar continuamente, objetivando o seu aperfeiçoamento. Saviani (1984) entende que toda Instituição que busque qualidade deveria incentivar esta modalidade de aperfeiçoamento.

O aperfeiçoamento para chefia, Grillo (1996) considera que na universidade esta modalidade é “fundamental para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão” (p. 77). Assim, torna-se importante e necessária a capacitação do servidor para desempenhar funções administrativas nas instituições.

Dentro desta concepção, existem autores que acreditam ser importante a diferenciação entre o desenvolvimento das pessoas e o treinamento recebido pelas mesmas. Wether e Davis (1983), por exemplo, entendem que a atividade das pessoas, quando são preparadas para futuras responsabilidades de um determinado cargo, é denominada de desenvolvimento de pessoal. Em contrapartida, quando se deseja preparar as pessoas para determinada função, sendo esta para melhor desempenho do cargo atual, isto é um treinamento. Corroborando com a idéia anterior, Aquino (*apud* Grillo, 1986) entende que “enquanto o treinamento associa a idéia de hábitos práticos de trabalho, o desenvolvimento de pessoal envolve o crescimento do empregado como pessoa e como profissional” (p. 24).

De qualquer forma, a questão do aperfeiçoamento deve estar atrelada à necessidade das pessoas buscarem seu crescimento profissional. Para Grillo (1986), por viverem grande parte de suas vidas nas organizações, as pessoas buscam nessas organizações formas de crescimento, e assim, de satisfação pessoal. Para o autor, organizações que não oferecem a oportunidade de crescimento para as pessoas acabam por desmotivá-las, sendo que as conseqüências são negativas tanto para as pessoas como para a organização.

Neste mesmo sentido, Fernandes (1999) entende que:

“as organizações devem procurar oferecer ao indivíduo um trabalho criativo e ético, pois só assim o homem poderá concretizar sua realização e fazer sua própria história, porque esta não é, senão o produto do trabalho humano em todas as suas dimensões, o que significa dizer que a auto-realização emancipa o homem” (p. 50).

Um programa de aperfeiçoamento requer, para Grillo (1996), prévio diagnóstico, para que esteja sempre em sintonia com as necessidades do pessoal e da Instituição. Ainda, são as universidades que possuem, dentre todas as demais organizações, as melhores condições de manter um programa ideal de aperfeiçoamento, devido tanto aos seus recursos humanos, como aos seus recursos materiais.

Fernandes (1999) corrobora com a citação anterior quando afirma que:

“A universidade, principalmente a pública, se diz em constantes crises. Para garantir seu funcionamento e o alcance de seus objetivos, há a necessidade de se dedicar atenção especial aos professores e funcionários, que asseguram retorno imediato em termos de investimento, tanto em épocas de progresso como de crises, pois nesse último caso, a criatividade e a competência podem reverter situações indesejadas” (p. 48).

Ainda, “é importante que a universidade se preocupe em implementar mecanismos, que atendam o desejo natural do ser humano de crescer junto com sua organização, pessoal e profissionalmente, promovendo meios eficazes para esse desenvolvimento” (p. 48).

Desempenho

Um componente dentro do Ciclo de Desenvolvimento que está ligado ao aperfeiçoamento é o desempenho. Os resultados do processo de aperfeiçoamento devem ser constantemente verificados através da avaliação do desempenho. A finalidade é de se ter informação suficiente acerca das pessoas

que ocupam cargos na organização, que viabilize não só a carreira, mas também a possibilidade de definir novas políticas de recursos humanos.

Grillo (1996) entende que nas universidades devem ser destacadas quatro tipos de avaliações, para docentes:

- 1- Avaliação do desempenho do professor pelo aluno, método mais conhecido e utilizado;
- 2- Auto-avaliação do professor, que consiste na percepção do próprio professor de suas atividades;
- 3- Avaliação do desempenho do professor pelos colegas, consiste na observação dos colegas sobre o docente;
- 4- Avaliação do desempenho do professor pelas atividades docentes e administrativas, recomendada quando a avaliação se destina à promoção do docente, possuindo características quantitativas.

Estes métodos possuem várias características. Autores como Barbosa (1996) acreditam que a avaliação de desempenho, devido às suas características, provoca resistências no comportamento das pessoas, no sentido de não aceitar o processo de avaliação imposto pelos dirigentes das organizações. Desta forma, é pertinente a visão de Grillo (1996), ao afirmar que uma política de recursos humanos não deve ser imposta pelos dirigentes.

Através da avaliação do desempenho se verifica a eficiência dos programas de treinamento e se as pessoas possuem potencial para alcançar novos cargos em suas carreiras. Desse modo, a avaliação de desempenho torna-se imprescindível na elaboração de programas que tratem do desenvolvimento das pessoas nas organizações.

Porém, alguns autores como Bergamini (1995) e Barbosa (1996) entendem que muitos projetos de avaliação de desempenho frustram seus implementadores, pois eles possuem um caráter premiativo ou punitivo e estão vinculados, geralmente, a reajustes salariais.

Ainda para Barbosa (1996), a avaliação de desempenho no Brasil e, mais especificamente no serviço público, sempre foi tida como sendo mais um

custo necessário, pois os servidores dessas organizações precisam ser punidos devido à sua desmotivação para o trabalho.

Mesmo assim, muitas são as tentativas de se implantar um sistema de avaliação de desempenho no serviço público do país que satisfaça e traga resultados positivos tanto para os servidores como para a própria Instituição.

Barbosa (1996) acredita que enquanto programas de avaliação de desempenho forem introduzidos no serviço público do país com a intenção de punir ou para verificar quem trabalha ou não, e ainda, enquanto estes programas não buscarem a legitimidade da sociedade, resultados positivos não serão alcançados. Corroborando com esta opinião, Freitas e Silveira (1997) afirmam que nas universidades a resistência a qualquer forma de avaliação existe, devido ao caráter punitivo ou premiativo, percebido pelos servidores.

Ao realizar uma pesquisa com quase 500 servidores públicos Barbosa (1996) chegou a algumas conclusões expostas a seguir:

- o mérito e o desempenho devem ser os principais critérios de avaliação;
- as pessoas acham os critérios atuais de avaliação injustos;
- a insatisfação é geral pelo atual sistema de avaliação de desempenho.

Entretanto, a discussão em torno do tema é grande. Parece existir vontade de se desenvolver uma nova concepção para o processo de avaliação de desempenho cujo o único objetivo seja o de se tentar promover o crescimento das pessoas nas organizações. Segundo Fernandes (1999), a avaliação de desempenho parece ser uma estratégia de desenvolvimento profissional, desde que as pessoas envolvidas no processo a enxerguem como fator motivador para este desenvolvimento.

Neste sentido, autores como Barbosa (1996), Grillo (1996), e Colossi *et al.* (1997) entendem que a avaliação de desempenho é uma forma de se auxiliar as pessoas a se desenvolverem profissionalmente, pois consegue-se através deste processo verificar o potencial das pessoas para exercerem cargos de maior responsabilidade nas organizações.

Participação

A participação é outro componente do Ciclo de Desenvolvimento. Para Grillo (1996), esse componente é estratégico, pois quanto maior for a participação dos funcionários nas decisões que a Instituição vai tomar com relação ao desenvolvimento, tanto profissional como pessoal, maior será a tendência de se resolver os problemas da Instituição.

Alguns autores como Bergamini (1990) e Chanlat (1992) entendem que, quanto maior for o interesse das pessoas pela organização em que atuam, maior será o vínculo destas pessoas por estas organizações. Os mesmos autores acreditam, ainda, que uma das formas das pessoas se mostrarem interessadas pelo futuro da organização em que atuam é através de uma maior participação. O modelo participativo nas organizações, para Ferreira (1997), é entendido como aquele que “produz maiores e perenes resultados” (p. 12). Porém, deve-se ressaltar que esta maior participação das pessoas só será possível se a própria organização se interessar por sua existência.

Para Monteiro (1991) a participação dos servidores nas universidades tem como maior consequência o atendimento da vontade da maioria. Esta consequência é boa para o servidor, e ótima para a universidade.

Torna-se, então, necessário que as organizações mostrem-se interessadas em incrementar a participação das pessoas através de programas participativos na própria organização, superando barreiras que certamente surgirão. Para Oliveira (1991), existem barreiras impedindo maior participação das pessoas, pois as mesmas estão mais acostumadas a receberem ordens. *

Após a discussão de todos os componentes torna-se importante ressaltar que para Grillo (1996), muitas vezes, o que se verifica é a implantação isolada de um ou de outro componente fazendo parte da política de recursos humanos nas organizações. Porém, o Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal (CCDP) sugere o inter-relacionamento de todos os seus componentes organizacionais, o que faz com que as pessoas envolvidas se sintam motivadas, sendo altamente positivo não só para o indivíduo como também para a organização.

A relação entre os componentes organizacionais do desenvolvimento de pessoal, como o Aperfeiçoamento, o Desempenho e a Carreira, deve ser destacada. A carreira é fortalecida desde que existam programas incessantes de aperfeiçoamento de pessoal. Segundo Grillo (1996), a relação entre Aperfeiçoamento e Carreira é fundamental para incentivar os indivíduos a freqüentar cursos para sua atualização. A avaliação do desempenho, por sua vez, objetiva a visualização da eficiência do aperfeiçoamento como um todo.

O estudo que este trabalho se propõe realizar baseia-se nos elementos *carreira, aperfeiçoamento, desempenho e participação*, que compõem o Ciclo Contínuo de Desenvolvimento de Pessoal formulado por Grillo (1996). Tais componentes foram escolhidos por serem estratégicos na própria visão do autor.

Para o autor, o componente *participação* é importante, pois quanto mais os membros da Instituição participarem das decisões tomadas, maior será o envolvimento de todos nessas decisões. Os componentes *aperfeiçoamento, desempenho e carreira* estão intimamente relacionados, e o estudo de um componente levará ao estudo de outro.

2.2 Gestão de Qualidade Total/GQT

A GQT surgiu nas organizações com a finalidade de atender às necessidades das pessoas, principalmente dos clientes da Instituição (Freitas, Fernandes e Silveira, 1993). Existem técnicas que podem ser utilizadas visando à qualidade total do produto e dos serviços prestados pela organização. Entretanto, mesmo existindo técnicas que promovam a qualidade total, muitas organizações fracassam na implantação de um programa de GQT.

2.2.1 Conceito e Princípios da GQT

Na GQT, a qualidade passa a ser compromisso de todos aqueles que fazem parte direta ou indiretamente da organização. O controle da qualidade, que é um instrumental que permite visualizar uma falha possibilitando que se

verifique o que a está causando, é um compromisso de cada pessoa que gerencia sua função de forma sistêmica (Campos, 1992b).

A GQT é uma forma de gerenciamento. Segundo Freitas *et al.* (1993), “é um sistema administrativo baseado no engajamento ativo de todos os profissionais de todos os setores da Instituição, em atividades de controle da qualidade por toda a organização, através de métodos e técnicas específicos” (p. 3).

De acordo com a literatura, autores como Malik (1992) e Bonilla (1993) acreditam que a GQT se apresenta como forma integrada de princípios que envolvem desde as teorias clássicas de administração até a teoria da contingência. Freitas *et al.* (1993) compartilham desta opinião ao afirmarem que vários são os elementos formadores da GQT, como os princípios da administração científica de Taylor, o controle estatístico, conforme citado na obra de Shewhart, e os conceitos sobre o comportamento humano de Maslow.

Para Vieira (1996), a GQT se baseia na escola de Administração Científica quando utiliza o treinamento com a finalidade de melhorar o método de trabalho; na escola de Relações Humanas, quando adota as práticas e conceitos desenvolvidos por estudiosos como Mayo, Maslow, Herzberg e McGregor, com a finalidade de gerar motivação; da Teoria dos Sistemas, ao considerar as organizações como sistemas abertos; e na Teoria da Contingência, ao correlacionar o ambiente às características organizacionais.

Para Campos (1992b), não existe novidade nas bases teóricas referentes aos princípios da GQT. Observa-se uma retomada de forma integrada das teorias acima citadas.

2.2.2 Evolução Histórica

O termo *qualidade* surgiu a partir do século XX nas linhas de produção, sob a influência dos trabalhos de Taylor e Fayol. Na primeira fase, a qualidade era considerada, segundo Soares (1993), como forma de inspecionar os itens produzidos, o que consistia em separar os produtos sem defeitos dos produtos defeituosos.

Posteriormente, por volta da década de 30, a questão da qualidade passa a ser encarada sob nova visão. É a era do controle estatístico de qualidade. Este novo momento ocorreu, em parte, com a publicação da obra de Shewart, na qual os assuntos referentes à qualidade passaram a utilizar técnicas estatísticas. Segundo Garvin (1992), passou a existir a prevenção durante todo o processo de produção. Ocorreu então, nesta segunda fase, a ação de prevenir qualquer futuro defeito do produto durante seu processo de fabricação.

A terceira fase ocorreu, segundo autores como Garvin (1992) e Ramos (1993), por volta da década de 50, quando a qualidade deixa de ser uma matéria que cuida especificamente da produção fabril, apresentando implicações mais amplas no aspecto do gerenciamento. Emergiu uma nova filosofia para tratar do aspecto qualidade. Passaram a existir, nas organizações, questões como execução e controle visando à prevenção de problemas. Surgiu o estágio da garantia da qualidade, que para Garvin (1992) ia ao encontro da necessidade de atender às diversas especificações, como, por exemplo, aquelas que eram exigidas pelos programas militares norte-americanos. Nessa fase, a questão do comprometimento tornou-se indispensável nas organizações, (Aidar, 1994) mas não há preocupação com o aspecto da concorrência. A questão da concorrência passa a ser levada em consideração no final da década de 70 e início da década de 80, começando a quarta fase.

Na quarta fase, os gerentes das organizações passaram a se preocupar com o que eles denominavam de aspectos estratégicos da qualidade, sendo por isso considerada a fase da gestão estratégica. A qualidade deixa a detecção dos defeitos dos produtos de lado e, segundo Queiroz (1993), focaliza objetivo no cliente: o atendimento de suas necessidades e a satisfação de suas expectativas.

2.2.3 Algumas Técnicas da GQT

Neste trabalho será adotada a abordagem da qualidade japonesa, que centra sua preocupação nas questões humanas nas organizações, foco de nosso estudo. Nesta abordagem a qualidade é encarada como fazendo parte de

um processo de melhoria contínua que envolve todas as pessoas que fazem parte da organização.

Para a GQT no modelo japonês, medir os resultados é essencial, e caso sejam encontrados resultados que não sejam os esperados, torna-se imprescindível buscar suas causas e atuar para eliminá-las.

A GQT utiliza técnicas que já estão bastante difundidas, entre as quais se encontra o ciclo PDCA, resultado de uma nova visão do controle da qualidade. Para Freitas *et al.* (1994), na GQT o Ciclo PDCA é o método gerencial. Este ciclo é composto de quatro fases básicas, que são apresentadas a seguir.

1. P (PLAN): significa a atividade de planejar. É estabelecer um plano que pode ser, por exemplo, um cronograma, um gráfico ou um conjunto de padrões.
2. D (DO): significa a execução das operações como previstas no plano e coleta de dados para verificar o processo. Envolve, essencialmente, o treinamento no trabalho.
3. C (CHECK): significa a verificação dos resultados, que pode ser feita utilizando-se uma ferramenta adequada para o controle.
4. A (ACTION): etapa na qual a pessoa responsável pelo processo detectou desvios e irá atuar no sentido de fazer correções que sejam definitivas, de tal forma que o problema que ocorreu não volte mais a acontecer. Esta atuação é metódica.

Este ciclo deve ser utilizado continuamente, permitindo, por meio de padronização das operações, situações passíveis de equilíbrio.

Outras técnicas difundidas são: o Diagrama de Pareto, que segundo Brito (1994) é um diagrama para apontar as falhas principais que existem no processo produtivo e posteriormente medir com que frequência elas ocorreram; e o Diagrama de Ishikawa, que é simples e permite relacionar o efeito com a causa. Segundo Freitas *et al.* (1993), o Diagrama de Ishikawa, que também é denominado de Diagrama de Causa-e-Efeito ou, ainda, de Espinha de Peixe, devido ao seu formato, permite às pessoas buscarem as causas dos problemas, o

que acaba por constituir-se em importante aliado para alcançar a solução do problema.

2.2.4 Por que os Programas de GQT Falham?

Segundo Nadler, Gerstein e Shaw (1994), para que as organizações passem a trabalhar com um programa de qualidade total, torna-se imprescindível que se projete e implemente uma série de mudanças que acabam por afetar praticamente todos os componentes que fazem parte da organização. Para ele a GQT é “uma mudança organizacional de grande escala” (p. 124). Logo, existe a necessidade de elaborar estratégias para implementá-la, o que nem sempre é entendido por todos os envolvidos no processo.

A falta de estratégia na implementação é um dos motivos que pode decepcionar os envolvidos com os programas de gestão da qualidade. Autores como Tolovi Jr. (1994) e Paladini (1994) sugerem que a decepção com os programas de gestão da qualidade total pode ocorrer quando os resultados esperados não são totalmente, ou até em parte, alcançados nas organizações.

Para Tolovi Jr. (1994), a ansiedade para alcançar os resultados é apenas um dos aspectos que tem levado muitos dirigentes de organizações a sentimento de desencanto com os programas de qualidade: os resultados iniciais demoram a surgir, o que faz com que as pessoas sintam um certo grau de ansiedade, prejudicando o processo.

Para Paladini (1994), muitos são os problemas que devem ser enfrentados para implantar a qualidade total nas organizações. Entre eles encontram-se:

1. equívocos no conceito de qualidade;
2. teoria e prática se diferenciam na implantação da qualidade;
3. carência de recursos e políticas;
4. implementação do programa por puro modismo;
5. ação e formas de envolvimento dos recursos humanos no processo;
6. programa de qualidade mal planejado, mal implantado etc.

Já para Nadler *et al.* (1994) muitos são os problemas que a GQT provoca sobre as mudanças em grande escala. Entre eles, o autor cita:

1. a GQT é difícil e exige muito trabalho, não existindo atalhos a tomar; portanto, os resultados não podem ser conseguidos a curto prazo;
2. é uma tarefa privativa da alta gerência, embora todos sejam essenciais para alcançar os resultados; a autoridade e a influência dos altos executivos, neste processo, são importantes;
3. não se deve implantar a GQT a menos que seja importante para a sobrevivência da organização e que estejam todos dispostos a investir o tempo necessário à mudança.

2.2.5 GQT no Brasil

A GQT foi estruturada e aperfeiçoada no Japão pela JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers), após a II Guerra Mundial, numa época em que os produtos industriais japoneses eram tidos no exterior como ruins e baratos. Hoje, após quatro décadas, o Japão é visto como uma das maiores potências da economia mundial. Segundo autores como Drügg e Ortiz (1994) o Japão conseguiu reverter sua situação de país derrotado pela guerra, quando passou a existir no povo uma determinação e uma vontade grande de buscar conhecimentos necessários à mudança.

Segundo Aidar (1994), os especialistas americanos Juran, Feigenbaum e Deming, que impulsionaram a revolução da qualidade no Japão, plantaram importante semente de transformação naquele país. Mas atribui o “milagre japonês” aos próprios japoneses, que internalizaram o conceito de GQT.

Para Freitas *et al.* (1993), a GQT foi introduzida no Brasil de forma sistemática, em meados da década de 80, pelos professores Campos e Godoy. A missão fundamental desses professores era ajudar as indústrias brasileiras a superar a crise econômica do país e obter competitividade internacional.

Segundo Búrigo (1997) a questão da qualidade cresceu no Brasil nos anos 80 e início dos anos 90, pelo fato de haver uma incessante busca de

qualidade “como fator diferenciador e inerente ao processo de atendimento a toda e qualquer expectativa do cliente” (p. 13).

Hoje, no Brasil, pode-se constatar que muitos são os termos empregados para definir a qualidade, como Programa de Qualidade Total (PQT), Gestão pela Qualidade Total (GQT), Controle de Qualidade Total (CQT), etc.

É importante salientar que, segundo autores como Brocka (1994) e Drüg e Ortiz (1994), mesmo possuindo diferentes termos, a qualidade total é considerada como processo de melhoria contínua e de intervenção cultural, podendo a GQT ser entendida como uma cultura da qualidade.

2.2.6 GQT no Setor Público

Segundo Fernandes e Antunes (1994), “a importância da qualidade é um tema que mundialmente vem recebendo crescente atenção” (p. 304). Isto parece positivo visto que a falta de atenção para a qualidade pode gerar prejuízo para as organizações de modo em geral.

Para Monteiro (1991), geralmente os prejuízos advêm de ineficiência dos serviços, através de desperdícios de material, de tempo, enfim, gerando elevação dos custos para os clientes da organização. Mas essa elevação dos custos, que poderia ser evitada, está sendo cada vez mais questionada pelos clientes, que não estão mais dispostos a pagar pela ineficiência de terceiros. A sociedade está mais atenta aos seus direitos, e muitos são os questionamentos em busca da qualidade na prestação de serviços, principalmente no setor público. Para Barbosa (1996), a sociedade brasileira clama por uma forma de serviço público cada vez mais eficiente, eficaz e que venha ao encontro da qualidade.

Muitas são as publicações sobre GQT no setor privado, principalmente no início da década de oitenta, devido ao milagre japonês que, segundo Drüg e Ortiz (1994), “é o milagre da Qualidade” (p. 5). No Brasil, conforme Fernandes e Antunes (1994), a “Qualidade Total teve seu auge a partir do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) em 1990, onde por determinação do então Presidente da República foi determinado o ano da Qualidade e Produtividade no âmbito do Governo Federal” (p. 304).

No serviço público muito pouco material foi produzido para relatar experiências concretas sobre GQT. Para Gomes (1995), o pouco material existente se deve ao fato de haver “um posicionamento pragmático em relação à implantação da GQT, haja vista as questões políticas que fatalmente adviriam e as conseqüências que prejudicariam a credibilidade do processo” (p. 17). A GQT pode ser vista no serviço público como sendo um processo de mudança cultural que objetiva modificação das relações institucionais, transformando os servidores em parceiros na busca do atendimento das metas da organização. Este processo será efetivo, na medida em que consiga, segundo o autor:

- engajar toda a estrutura hierárquica, de cima para baixo, buscando mudanças;
- modificar a estrutura da organização transformando-a em uma estrutura ágil e flexível;
- reduzir erros e conseqüentemente reduzir custos;
- mudar a mentalidade dos servidores, fazendo com que eles acreditem no seu desenvolvimento, e entendendo que o cliente deve ter satisfeitas suas necessidades;
- considerar todos os servidores como parceiros no desenvolvimento de suas funções, em busca de melhorar a forma de trabalho executada.

Para Motta (1991), a GQT no serviço público é importante especificamente porque:

“Gerência pela qualidade total no âmbito da organização pública, tem assumido uma conotação de globalização, à medida que contempla todos os segmentos da organização deixando de ter uma dimensão exclusivamente técnica para encampar as dimensões sócio-psicológicas e estratégicas” (p. 24).

Envolvendo todos os servidores no serviço público, a GQT torna-se, portanto, estratégica em tempos em que, segundo Barbosa (1996), toda a sociedade reclama por melhor atendimento das suas necessidades, enquanto cliente. Desta forma, muitos são os motivos que levam as organizações públicas a implantarem a GQT nas organizações. Para Gomes (1995) esses motivos podem ser os seguintes:

- melhorar e aprimorar o atendimento ao cliente diminuindo os custos;
- fazer com que todos busquem a excelência contínua através da motivação, entendendo que desta forma os servidores se sentirão valorizados;
- conseqüentemente melhorar a imagem da organização para a sociedade, que com certeza sentirá as mudanças ocorridas.

2.2.7 GQT em Instituições de Ensino Superior

Devido ao papel que desempenham na sociedade, como educadoras, as universidades necessitam estar permanentemente alertas às mudanças que ocorrem ao seu redor, buscando atualização tecnológica, cultural etc. (Freitas *et al*, 1993). A busca por melhores níveis de qualidade nunca deixou de ser o objetivo dos profissionais da educação (Coelho, 1993):

“A GQT busca atender aos objetivos da organização, sendo o principal o de contribuir para a satisfação das necessidades de todas as pessoas nela envolvidas; seus clientes, seus profissionais e a sociedade” (p. 9).

Para Freitas e Silveira (1997), as universidades representam papel importante para o país, para o seu desenvolvimento social, cultural, tecnológico e até mesmo político. Logo, a qualidade de seus serviços é de suma importância para todos.

Porém, muita insatisfação ainda é encontrada entre os clientes deste tipo de Instituição. Entendem Freitas e Silveira (1997) que as universidades brasileiras encontram-se permanentemente em estado de crise, talvez por reflexo do ambiente em que estão inseridas.

A insatisfação tem levado estudiosos a buscar estratégias capazes de aumentar o desempenho das instituições de ensino do país (Freitas *et al*, 1993). Autores como Brito (1994) e Dallari (1994) acreditam que, para se aumentar a produtividade e a satisfação do cliente, tanto interno como externo, das IFES do nosso país, deve-se utilizar a GQT.

Também Freitas *et al*. (1993) e Abramowicz (1995) acreditam que seja necessário um estímulo para que dirigentes entendam a necessidade de

trabalhar com Qualidade Total, e assim atender às necessidades de todos os clientes dessas instituições, que podem ser docentes, discentes e até a comunidade.

Novamente para Freitas e Silveira (1997), “à medida que as universidades são influenciadas pelas diversas transformações do ambiente (interno e externo) necessitam utilizar um instrumento de gestão que permita repensar seu compromisso...” (p. 16). Para os mesmos autores, os princípios de GQT foram introduzidos nas universidades brasileiras recentemente. Já nos EUA esta realidade é diferente. A Fox Valley Technical College, do Wisconsin, Instituição citada pelos autores, trabalha com os princípios da GQT há oito anos, e com grande sucesso. Muitos estudos refletem a problemática da falta da Qualidade Total nas instituições de ensino, utilizando-se inclusive das bases conceituais do assunto GQT (Abramowicz, 1995).

Os princípios da GQT foram inicialmente criados para atender às necessidades das indústrias, (Gomes, 1995). Mas estes mesmos princípios podem ser correlacionados sob a ótica das universidades, pois segundo autores como Drüg e Ortiz (1994), “é importante considerar que a Educação, sem dúvida, é a fonte da Qualidade Total” (p. 9). Ainda para estes mesmos autores, “apenas nos últimos dez anos a filosofia da Qualidade Total começou a atingir os sistemas de saúde e nos últimos cinco anos passou-se a buscar a Qualidade nos serviços públicos e na Educação” (p. 46).

Segundo Freitas *et al.* (1993), a GQT se prende ao fato de que o “grande princípio do gerenciamento moderno é atender as necessidades do ser humano”. Para tanto, os dirigentes das instituições de ensino deveriam atender a três princípios básicos:

1. descobrir e distinguir as necessidades das pessoas que são servidas pela organização;
2. gerenciar a organização com a finalidade de atingir as necessidades das pessoas;
3. gerenciar a organização visando ao atendimento das necessidades das pessoas de forma cada vez mais rápida, mais barata e mais simples.

Para Lombardi (1994), o conceito de qualidade total em instituições de ensino pressupõe parâmetros como:

1. a quem se destina a qualidade?
2. que tipo de sociedade está sendo considerada?
3. há consciência de um projeto institucional determinado?

Considerando esses parâmetros, é importante que as instituições de ensino superior busquem reposicionar-se frente às questões e realidades tanto internas como externas à Instituição, refletindo e gerando proposições de efetivamente buscar a Qualidade Total. Afirma ainda o autor que “a Qualidade Total será a busca do melhor no processo”. (p. 176)

Para Rodrigues (1994), o diferencial das instituições de ensino é questão de entendimento, por parte dos dirigentes, das mudanças pelas quais passa o mundo moderno. O autor toma como referência a busca da satisfação total do cliente na indústria automobilística norte-americana, adaptando à realidade universitária os nove mandamentos desenvolvidos por Iacocca (ex-presidente da Chrysler Corporation que reestruturou e reergueu a empresa)

Rodrigues (1994) acha também que uma Instituição de ensino pode tornar-se mais competitiva utilizando as recomendações de Iacocca, nunca se esquecendo de que é necessário fazer as devidas adaptações. Os nove mandamentos de Iacocca são:

1. lidar rapidamente com as mudanças econômicas existentes;
2. manter a organização voltada para o cliente;
3. aprimorar sempre a qualidade;
4. respeitar a concorrência;
5. criar ambientes possíveis de inovação contínua;
6. motivar as pessoas com melhores condições de trabalho;
7. saber prever e lidar com as crises;
8. comunicar eficientemente, tanto interna como externamente;
9. influenciar a política econômica.

O oitavo mandamento, que trata da comunicação, para Rodrigues (1994), deve ser realmente levado em consideração, pois as organizações de ensino não possuem a cultura da comunicação.

O objetivo da universidade é o ensino, a pesquisa e a extensão (Grillo, 1996). A universidade é, acima de tudo, o local onde os indivíduos desejam desenvolver-se pela aquisição de novas informações e conhecimento, passando, a partir de então, a utilizar esses novos conhecimentos em prol de uma sociedade melhor e mais produtiva. Segundo Freitas *et al.* (1993), a GQT é uma estratégia que vem auxiliar as universidades a melhorarem a qualidade de seus objetivos, através de um enfoque gerencial nas suas atividades administrativas.

Para Vieira (1996), a GQT possui várias características, entre as quais a prioridade de se realizar uma administração humanista, por meio de padronização, aperfeiçoamento e participação de todos.

Mais uma vez, torna-se necessário destacar que mesmo sendo desenvolvida toda a filosofia que suporta a GQT direcionada para empresas privadas, isto não inviabiliza a tentativa de se realizar uma analogia para as IFES. Segundo Fernandes e Antunes (1994), a analogia para o serviço público pode ser feita, pois os produtos finais, tanto das organizações privadas como das públicas, têm um custo, possuem qualidade, sofrem transformação e são consumidos.

2.3 Relação entre Política de Recursos Humanos e GQT

Uma política de recursos humanos atualizada é uma ferramenta indispensável para que a organização, seja ela de que tipo for, alcance seus principais objetivos.

Grillo (1996) afirma que uma política de recursos humanos que incentive a participação das pessoas obterá melhores soluções para os problemas que surgem nas organizações. Acrescenta, também, que um clima participativo tem como consequência o fortalecimento do compromisso de integração das pessoas e o desenvolvimento adequado para todos. Política de recursos humanos que envolva as pessoas no sentido de desempenharem um papel de mais

responsabilidade, buscando sempre mais conhecimento, capacitação, disponibilidade e iniciativa é, segundo Ruas (1997), uma política em busca da qualidade.

Novamente para Grillo (1996), a questão da política de recursos humanos para as instituições universitárias é importante, devendo sempre ser observadas peculiaridades da Instituição, como também o ambiente em que estão inseridas as mesmas, quando o assunto for referente à definição dos componentes desta política. Convém lembrar que os resultados obtidos nas organizações só acontecem através das pessoas (Ferreira, 1997).

Para Ruas (1997) a necessidade de integrar uma política de recursos humanos desenvolvida na Instituição com a maior participação de todos os seus membros surge com os princípios estabelecidos pela GQT. As atividades administrativas devem ser desempenhadas com o envolvimento e participação de todas as pessoas da organização, pois esse envolvimento e participação são, para Búrigo (1997), fundamentais para alcançar o sucesso esperado dos programas de qualidade, sendo “difícil implementar qualquer programa deste teor com um pessoal mal-qualificado, insatisfeito e desmobilizado” (p. 14).

Autores como Drügg e Ortiz (1994) entendem que a “filosofia da Qualidade Total tem o seu foco centrado no indivíduo e para que as mudanças do Universo se consubstanciem no ser humano é necessário que a primeira de todas as mudanças seja a pessoal” (p. 81).

Por seus princípios, a GQT preconiza, segundo Vieira (1996), maior participação das pessoas nos assuntos referentes à organização, descentralização de decisões, oportunidade de crescimento e conseqüente desenvolvimento pessoal.

Desta forma, pode-se inferir que os componentes de uma política de recursos humanos podem influenciar a qualidade total nas organizações. Principalmente, quando os objetivos forem, entre outros, aumentar a participação afim de reduzir a alienação das pessoas aumentando o moral do grupo, incentivar as pessoas a se desenvolverem fornecendo-lhes oportunidade de crescimento a

nível profissional e definir uma forma de avaliação que seja compatível com a função desempenhada por cada membro da Instituição.

III SITUANDO A UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/UFV

Neste capítulo serão apresentados alguns dados relativos à UFV, como: sua situação geográfica, criação e estrutura organizacional. Será realizado, ainda, pequeno comentário sobre a atual Diretoria de Recursos Humanos/DRH.

3.1 Situação Geográfica

A UFV está localizada na cidade de Viçosa/MG. A cidade possui aproximadamente 60.000 habitantes, sendo que sua população flutuante supera o número de 10.000 habitantes.

Na cidade de Viçosa encontram-se campo de pouso, emissoras de rádio (AM e FM), jornais de circulação regular, emissora de televisão, clubes recreativos e culturais, proporcionando formas de recreação para sua população.

A localização da cidade pode ser considerada privilegiada, pois a mesma está ligada a centros como: Belo Horizonte/227 km, Rio de Janeiro/360 km e Juiz de Fora/170 km.

3.2 Origem da UFV

A Universidade Federal de Viçosa - UFV -, hoje com 38.015.810,00 m², surgiu a partir da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais - ESAV -, que foi fundada pelo Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes, na década de 20.

Nesta época, era grande a produção agropecuária em Minas Gerais. Logo, a criação de uma escola que direcionasse seus estudos para o desenvolvimento de atividades agro-pastoris seria de grande valia para o estado.

Assim, com a Lei nº 761, de 06 de setembro de 1920, surge a Escola Superior de Agricultura e Veterinária/ESAV. Esta escola deveria ser similar a outras dos Estados Unidos, e deveria atuar no ensino, na pesquisa e na extensão.

A transformação da ESAV em uma universidade rural surgiu devido às constantes viagens de seus professores aos Estados Unidos, com o intuito de

realizarem estudos de pós-graduação. A partir de 1948, até a federalização, que ocorreu em 1969, surge a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais - UREMG.

Em 08 de maio de 1969, o então Presidente da República firma Decreto-Lei nº 570, que autoriza o Poder Executivo a instituir, sob a forma de Fundação, a Universidade Federal de Viçosa, que então seria vinculada ao Ministério da Educação e Cultura.

Desta forma, em 15 de julho de 1969, é assinado o Decreto nº 64.825 pelo Presidente Arthur da Costa e Silva, que institui a Universidade Federal de Viçosa, à qual foi incorporada a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais.

A UFV passou a existir como pessoa jurídica, exatamente, no dia 01 de agosto de 1969, data em que ocorreu o registro do Decreto citado anteriormente, no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas de Belo Horizonte.

Seu Estatuto, que foi aprovado pela Portaria nº 465, de 01 de junho de 1978, e assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, Euro Brandão, com base no Decreto nº 79.977/77, preceitua que a Instituição, através do Sistema indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão, tem por objetivos:

- I - ministrar, desenvolver e aperfeiçoar o ensino superior, visando à formação e ao aperfeiçoamento de profissionais de nível universitário;
- II - estimular, promover e executar pesquisas científicas;
- III - promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes;
- IV - estender à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades do ensino e os resultados da pesquisa.

A UFV é regida por seu Estatuto e Regimento Geral, e seus servidores, pelo Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregados - PUCRCE -, e também pelo Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas e Federais - RJU.

3.3 Estrutura Organizacional da UFV

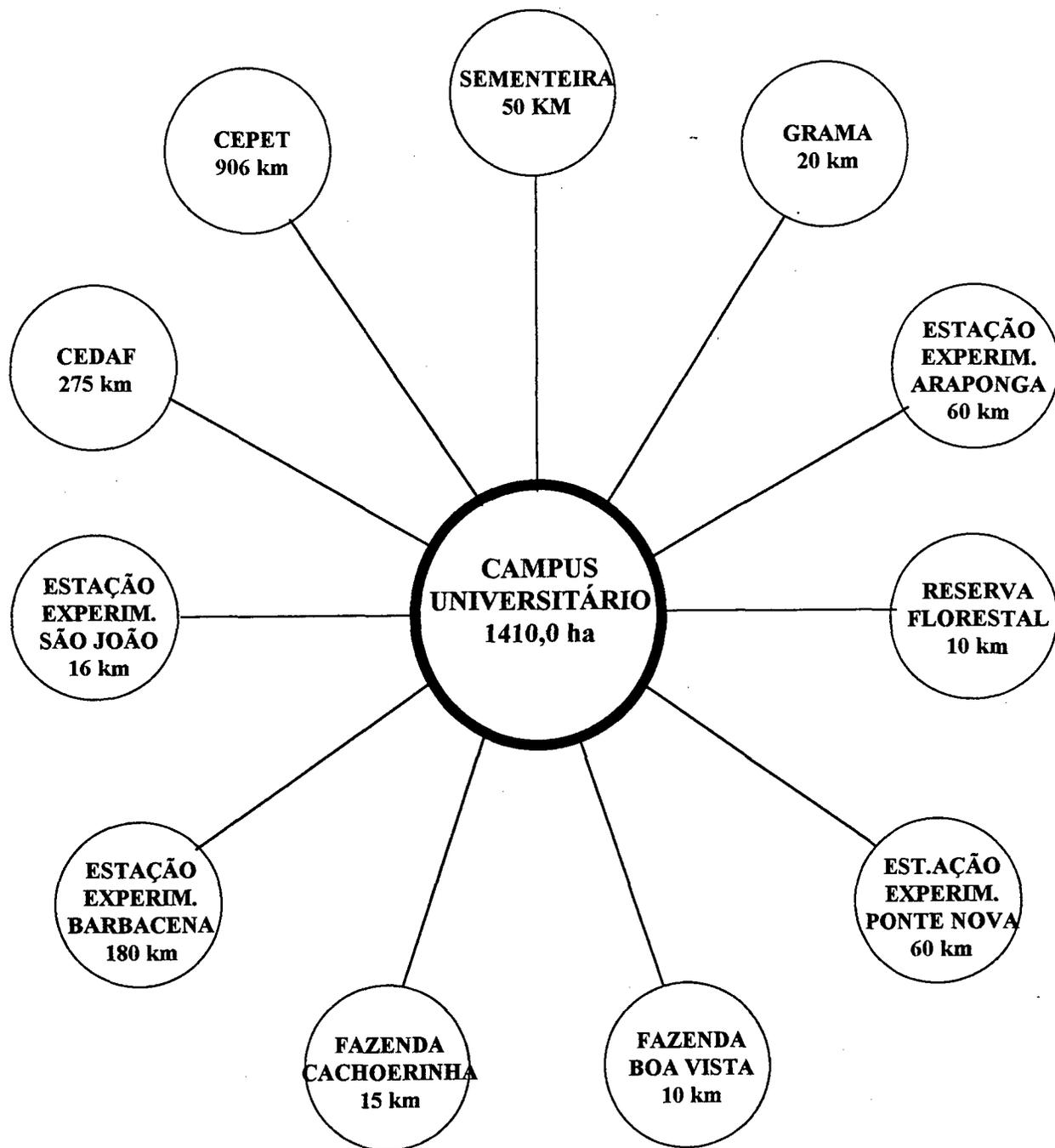
A UFV, hoje, possui 26 cursos de graduação, 19 cursos de mestrado e 12 cursos de doutorado bem conceituados pela CAPES. Como parceiros fundamentais para o desenvolvimento da Pós-graduação encontram-se: a CAPES, CNPQ, FINEP e FAPEMIG.

Sua estrutura acadêmica possui 28 (vinte e oito) Departamentos, distribuídos em 04 (quatro) Centros: Centro de Ciências Agrárias, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na UFV ocorrem tanto em seu campus, como também em outras áreas situadas em cidades vizinhas, como: Visconde do Rio Branco, Araponga, Ponte Nova, Cajuri e Coimbra. Existem, ainda, cidades mais distantes, onde também ocorrem atividades desenvolvidas pela universidade, como: Barbacena, Florestal e Capinópolis, localizada a 906 km de Viçosa.

A figura 3, a seguir, ilustra de forma clara as áreas físicas de atuação da UFV.

Figura 3: Localização das áreas físicas de atuação da UFV.



Sua atual estrutura administrativa está organizada da seguinte forma:

ÓRGÃOS DELIBERATIVOS CENTRAIS

Conselho Universitário – é o órgão máximo de deliberação coletiva em matéria de administração universitária;

Conselho Diretor – representa a comunidade na fiscalização da gestão econômico-financeira da Universidade;

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – é o órgão deliberativo, normativo e consultivo em ensino, pesquisa e extensão.

ÓRGÃOS EXECUTIVOS CENTRAIS

Reitoria, Vice-Reitoria e Pró-Reitorias

Sua estrutura prevê seis Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, Pró-Reitoria de Administração e Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários.

ÓRGÃOS SUPLEMENTARES

Biblioteca Central, Registro Escolar, Imprensa Universitária, etc.

3.4 Breve Histórico sobre a UFV

Como servidora da Instituição vivenciei a tentativa de se implantar um programa que visava, entre outros objetivos, à melhoria da eficiência das ações de recursos humanos da UFV, iniciado em meados de 1992, através de uma GQT.

Ao mencionar a tentativa de implantação deste programa, intenciona-se exemplificar que, naquela época, parece que a Instituição procurava buscar meios de administrar com qualidade.

Pode-se deduzir que os dirigentes da Instituição entendiam que o RH deveria, efetivamente, caminhar para a modernidade, a fim de evitar possíveis problemas gerados pela defasagem tecnológica e pelas mudanças sócio-econômicas que estavam ocorrendo mundialmente nos últimos tempos. Para tanto, existia a necessidade de se realizar uma análise do cenário interno da Instituição, no qual estavam inseridos os recursos humanos. Consequentemente, ações estratégicas deveriam ser tomadas para que o aprimoramento desses recursos humanos ocorresse, baseado principalmente nos princípios de RH/Qualidade.

Com a realização da análise do cenário interno, foram observados alguns pontos considerados críticos e que dificultavam ações da administração em busca dos princípios de qualidade, entre eles:

- o não conhecimento das características de sua força de trabalho, o que impedia a formulação de um planejamento, principalmente após a edição da Lei nº 8.112/90;
- a inexistência, para o ano de 1993, de uma programação para capacitação e o desenvolvimento das pessoas ocupantes de cargos técnico-administrativos;
- em termos de ações sistêmicas, as diversas sub-funções de recursos humanos (planejamento, capacitação e desenvolvimento, captação, manutenção e acompanhamento) não estavam efetivamente interligadas, gerando, algumas vezes, duplicação de esforços para o alcance de objetivos únicos;
- as pessoas relacionadas à gestão das ações de recursos humanos necessitavam de capacitação e de desenvolvimento, visando adequá-las ao posto de trabalho e às tendências modernas de gestão.

Após realizada a análise do cenário interno e levantados os pontos críticos da Instituição, foram divulgadas algumas ações que deveriam ser tomadas em busca da qualidade, como realizar concurso público para atender à necessidade de pessoal de alguns setores, treinar pessoal para melhorar o

desempenho em algumas funções, entre outras. Desta forma, foram estabelecidas quais seriam as pessoas responsáveis pelos concursos, treinamentos etc.

Cabe ressaltar que os responsáveis por este programa não faziam parte integrante do quadro de servidores da Instituição e foram designados via portaria interna, para compor o grupo de trabalho que desenvolveria o Projeto.

Em meados de 1994, após tentativas não muito bem sucedidas de se atingir os objetivos estipulados pelo programa, o grupo de trabalho foi dissolvido e o projeto arquivado. Entre os objetivos não alcançados encontravam-se:

- modernização das ações de recursos humanos;
- avaliação de resultados operacionais;
- fortalecimento da relação servidor/UFV;
- capacitação e desenvolvimento de recursos humanos;
- otimização do clima organizacional.

Muitas foram as discussões, na época, sobre possíveis razões do fracasso ao se tentar implantar, na Instituição, este programa de qualidade. De qualquer forma, houve o entendimento de ter sido o programa imposto pelos responsáveis no momento de sua implantação, sem maiores discussões ou esclarecimentos para os servidores, ocasionando o fracasso do mesmo.

Parece que o histórico anterior não serviu como um fator que viesse a desestimular os dirigentes da Instituição em continuar buscando formas de gerenciar com qualidade. Isto porque constatou-se, na época da pesquisa, a implementação pela DRH de um Programa de Desenvolvimento dos Recursos Humanos da UFV. Porém, mesmo este programa apresentando pressupostos básicos de uma GQT, não percebeu-se por parte da Instituição intenção em implementar uma gestão deste nível.

3.5 Diretoria de Recursos Humanos/DRH da UFV

A Diretoria de Recursos Humanos da UFV está vinculada à Pró-Reitoria de Administração. Na época da pesquisa, a UFV possuía em seu quadro

697 docentes de 3º Grau, 65 docentes de 2º Grau e 2.892 técnico-administrativos distribuídos nas classes de auxiliar, assistente e nível superior¹.

Na ocasião da realização deste estudo, observou-se que a DRH estava envolvida na implementação do Programa de Desenvolvimento dos Recursos Humanos da UFV através dos relatos. Este Programa de Desenvolvimento parece ter por objetivo o maior envolvimento do recursos humanos nos interesses da Instituição.

Entre os pressupostos básicos deste Programa, destacam-se:

- a satisfação das necessidades das pessoas;
- propiciar a participação das pessoas visando seu crescimento profissional;
- a elevação do moral de todos;
- a necessidade de se treinar, educar e desenvolver a capacidade das pessoas.

Observou-se, ainda, que algumas diretrizes pertencentes a este programa ressaltam aspectos como:

- visão sistêmica, que deve ter todo programa;
- participação, sendo a base para ocorrer o envolvimento, comprometimento e responsabilidade dos servidores;
- diagnóstico e resolução de problemas, incentivando nas pessoas diagnosticar problemas e propor soluções;
- responsabilidade compartilhada, enfatizando que todo resultado deve ser responsabilidade de todos;
- educação e avaliação devem ser permanentes e contínuas na Instituição;
- qualidade, sendo a base da produtividade, portanto, incentivada;
- senso de honra profissional, elevando o senso de dignidade de todos.

Esse Programa de Desenvolvimento, que estava sendo implementado na ocasião da pesquisa, parece ser o objetivo maior da DRH nesta gestão.

¹ Informações obtidas via Internet em 15/07/98.

Desta forma, políticas compatíveis foram estabelecidas no sentido de tornar as pessoas mais instruídas, participativas, cooperativas e sabedoras de seus deveres. Dentre as políticas, encontram-se:

Política de Provisão

Visa atender às reais carências internas, observando quantidade e qualidade;

Definir novos cargos, a partir da autonomia universitária;

Definir normas de recrutar e selecionar, a partir da autonomia universitária.

Política de Integração

Visa estimular um clima organizacional favorável tanto à integração, como à participação e ao comprometimento grupal e profissional.

Política de Desenvolvimento e Manutenção

Visa capacitar de 80 a 100% dos servidores;

Definir e implantar um novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal técnico-administrativo;

Implantar novo plano salarial, a partir da autonomia universitária.

Política de Controle

Racionalizar, integrar e informatizar as funções e os procedimentos burocráticos-legais internos da área de recursos humanos.

IV MÉTODO

Neste capítulo, é discutido o método utilizado na coleta e na análise dos conteúdos. Inicia-se pela perspectiva da pesquisa. Após, relata-se a justificativa pela escolha da Instituição e a justificativa dos sujeitos sociais da pesquisa. Posteriormente, são discutidos aspectos ocorridos quando da coleta de dados nas fontes primária e secundárias e como se estruturou a análise dos conteúdos.

4.1 Perspectiva da Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo um estudo de caso. Para Franco (1986) e Godoy (1995), um estudo de caso é indicado quando se pretende retratar uma determinada situação ou unidade e, posteriormente, se fazer uma análise desta situação. No caso, a unidade a ser estudada nesta pesquisa é a Universidade Federal de Viçosa.

Ainda para Bruyne, Herman e Schoutheete (1982), o estudo de caso é um modo de investigação pois, segundo os autores, o “estudo de caso reúne informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível com vistas a apreender a totalidade de uma situação” (p. 224).

Desta forma, para se realizar um estudo de caso deve-se, segundo Chizzotti (1991), seguir algumas fases detalhadas a seguir:

- 1 – seleção e delimitação do caso;
- 2 – trabalho de campo, que significa reunir e organizar as informações, sejam escritas, gravadas, filmadas, etc, objetivando fundamentar o relatório;
- 3 – organização e redação do relatório, pois após a obtenção de um volume substancial de informações deve-se prosseguir a tentativa de reduzi-las através de critérios que já foram estabelecidos em dados que descrevam, comprovem e analisem o caso.

O relatório final referente ao estudo deve ser objeto de crítica, sendo que entre seus objetivos encontram-se a apresentação dos aspectos que

envolvem o problema, a apresentação de sua relevância e sua situação no contexto, identificando possibilidades de modificá-lo.

O presente estudo caracteriza-se, ainda, como sendo de natureza descritiva-exploratória. É descritivo, porque, ao se estudar o fenômeno, deseja conhecer a sua natureza, sua composição e processos que o constituem ou que nele se realizam. Para Köche (1997, p. 124) a pesquisa descritiva “estuda as relações entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno sem manipulá-las”.

É exploratório, pois de acordo com Alves (1991), visa “proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema considerado, e contribuir para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados” (p. 58).

A pesquisa terá uma abordagem predominantemente qualitativa. Esta abordagem possibilita estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. Desta forma, para Godoy (1995), os fenômenos são melhor entendidos quando o pesquisador vai a campo e busca captar a percepção das pessoas, considerando todos os pontos de vista marcantes para a pesquisa.

A escolha da abordagem qualitativa, então, torna-se essencial para este tipo de estudo, principalmente porque, de acordo com Alves (1991), “a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (p. 77).

4.2 Justificativa pela Escolha da Instituição

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) é uma Instituição de ensino que, “aos 71 anos, continua atuando com base em seu fortíssimo tripé: Ensino -Pesquisa - Extensão. Este tripé precisa estar apoiado em uma base sólida: **nossos Recursos Humanos**” UFV (1998b, p. 10).

A escolha da UFV se justifica, tanto pelo interesse da Instituição em conhecer melhor sua realidade organizacional, como pelo fato de a pesquisadora integrar o quadro funcional permanente da mesma.

4.3 Justificativa pela Escolha dos Participantes

A pesquisa de abordagem qualitativa proporciona, devido às suas características, dentre elas a relação dinâmica e a inter-relação entre pesquisador e participante, tornar o resultado uma obra coletiva (Chizzotti, 1991).

Para que o objetivo seja alcançado, é necessário que exista um trabalho criativo de ambos os lados, pesquisador e participante, pois a pesquisa de abordagem qualitativa não segue um padrão específico para a sua confecção, podendo-se adotar ajustes no foco do estudo, na medida em que a investigação avance.

Neste estudo os participantes são dirigentes que, na época da pesquisa, estavam diretamente relacionados com a elaboração e implementação da Política de Recursos Humanos destinada ao corpo docente da Instituição. Cabe ressaltar que o corpo docente da Instituição estudada é constituído pelos integrantes das carreiras de Magistério Superior e de Magistério de Primeiro e Segundo Graus, por Professores Visitantes e por Professores Substitutos. O foco voltou-se apenas para os professores da carreira de Magistério Superior, membros do quadro efetivo da Instituição e lotados no *Campus*. Os dirigentes considerados informantes privilegiados foram selecionados pela pesquisadora através de amostragem intencional, sendo que o critério utilizado foi o de selecionar ocupantes de postos do topo da hierarquia da organização.

Para Richardson (1989), a amostragem intencional é o conjunto de participantes relacionados intencionalmente, de acordo com algumas características que o pesquisador estabelece. Para esta pesquisa, foram escolhidos os ocupantes, à época da pesquisa, dos seguintes cargos: o Reitor da Instituição, o Vice-Reitor, Pró-Reitor de Administração, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitor de Ensino, Presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente/(CPPD), Diretor de Recursos Humanos, Chefe do Serviço de Desenvolvimento de Pessoal da Diretoria de Recursos Humanos e Assessor de Relações Interinstitucionais e Assuntos Internacionais.

4.4 A Coleta

A pesquisa foi desenvolvida durante a gestão do Prof. Dr. Sérgio Saraiva, como reitor da Universidade Federal de Viçosa.

Sem exceção, todos os participantes são dirigentes da Instituição, como mencionado anteriormente. Desta forma, a pesquisadora sentiu a necessidade de formalizar os encontros, agendando horários com seus assessores diretos. Nesse primeiro contato, a pesquisadora expôs aos assessores a razão de sua presença, o tema do projeto da pesquisa, a necessidade de uma entrevista com hora marcada e, de preferência, em horário em que o entrevistado não fosse constantemente solicitado para outros compromissos de qualquer ordem.

Geralmente, dois dias após o primeiro encontro, a pesquisadora obtinha o retorno positivo, com as entrevistas agendadas. Todas foram realizadas no local de trabalho dos participantes e no horário combinado previamente, no período de 20/10/98 a 03/11/98. Ocorreram poucos atrasos.

Após consultar diversos autores da área, como Richardson (1989), a pesquisadora optou por realizar entrevistas semi-estruturadas com os dirigentes, objetivando direcionamento. Durante as entrevistas, a pesquisadora sentiu-se à vontade no desempenho de seu papel de incentivar, estimular e deixar que os participantes discorressem sobre os temas em pauta. As entrevistas duraram, no máximo, uma hora. No caso de serem realizadas duas entrevistas em um mesmo dia, foram em expedientes diferentes.

Durante todo o processo de realização das entrevistas, a pesquisadora coletou dados secundários em livros, jornal informativo da UFV, boletins, regimentos etc., enriquecendo substancialmente a pesquisa.

Para Alves (1987), a coleta de dados ou conteúdos coletados não é um fim na investigação científica. Para o autor, a investigação científica começa exatamente neste ponto, pois a inter-relação existente entre pesquisador e participante é o marco na construção do saber. Este marco na construção do saber, que surge justamente com a descrição do sujeito, traz consigo valores e vivências que não seriam de outra forma adquiridos sem a inter-relação já citada.

De acordo com Simão (1989), na pesquisa com abordagem qualitativa as informações coletadas são consideradas como fenômenos que superam as percepções aparentes. Necessita-se, portanto, ultrapassar esta aparência, com a finalidade de se descobrir a sua essência.

Conforme Trivinõs (1987), a entrevista valoriza a presença do pesquisador, fazendo com que o entrevistado se sinta à vontade e seja espontâneo, enriquecendo todo o processo de investigação.

4.4.1 Fontes Primárias

As entrevistas foram do tipo individual semi-estruturada, seguindo um roteiro de questões para norteá-las. As questões seguiram o seguinte padrão: “qual a sua visão sobre...”, “como funciona...”. No entanto, quando a resposta não atendia ao que havia sido perguntado, houve a necessidade de se formularem novas questões, mas sempre seguindo o padrão pré-estabelecido. As entrevistas semi-estruturadas são, para Trivinõs (1987), aquelas cujos questionamentos se apoiam em algumas teorias importantes para a pesquisa que se está realizando, mas que levam a novos questionamentos à medida que as respostas forem surgindo dos entrevistados.

Todos os entrevistados foram informados sobre a necessidade da gravação das respostas em fitas K-7. O objetivo da pesquisa também foi discutido com os entrevistados, que se mostraram, sem exceção, muito solícitos para com a pesquisadora.

Após ligado o gravador, a pesquisadora tecia um sucinto comentário sobre o cargo e a função do entrevistado e informava a hora em que se iniciava a entrevista. No final, a pesquisadora informava a hora do término da entrevista e agradecia a colaboração.

Aos entrevistados ficou esclarecido que seus nomes não seriam ligados às suas respostas e que as fitas seriam transcritas pelo própria pesquisadora para uso exclusivo na pesquisa em questão. Após as entrevistas, e na medida do possível, as fitas foram transcritas, em sala cedida apenas para este fim na própria Instituição.

Em alguns casos, quando a pesquisadora julgou que a gravação poderia não ter ficado boa, adotava o seguinte procedimento: ouvia um trecho da fita, ainda na hora da entrevista, para verificar sua qualidade. Em nenhum caso foi necessário refazer o trabalho. Todas as fitas ficaram audíveis e, portanto, próprias para o trabalho.

Cabe ressaltar que, antes do início da coleta com os participantes escolhidos, a pesquisadora optou por aplicar uma entrevista preliminar com um dirigente da Instituição, a fim de certificar-se de sua segurança para com o instrumento e também garantir a sua efetividade com relação aos objetivos da pesquisa. Este procedimento mostrou-se extremamente útil e necessário, pois, a partir dele, a pesquisadora passou a ter segurança do instrumento a ser utilizado e das ações a serem realizadas a partir de então.

4.4.2 Fontes Secundárias

Como fonte secundária, a pesquisadora recorreu a boletins internos da Instituição, informativos, jornais, regimentos etc., que abordassem o tema desenvolvido nesta pesquisa. O material fornecido e então pesquisado foi útil para a pesquisa pois, como destaca Franco (1986), “apesar de muito difundida em análise de conteúdo, a descrição de características de um texto contribui muito pouco para a compreensão da concepção de mundo, valores e traços psicológicos de seus produtores”. Porém, continua a autora, “quando direcionada à indagação sobre as causas ou efeitos da mensagem, a análise de conteúdo cresce em significado” (p. 14).

4.4.3 Análise de Conteúdo

Geralmente, é substancial o volume de conteúdos gerados pela pesquisa qualitativa. E tais informações devem ser, para Alves (1991), organizadas de forma que possibilite sua compreensão.

Para Richardson (1989), a análise de conteúdo se constitui em conjunto de técnicas com o objetivo de entender melhor as verbalizações e

apontar os momentos importantes para a pesquisa, apresentando as seguintes características metodológicas:

1. objetividade: demonstrar de forma explícita as regras e os procedimentos utilizados em cada etapa da análise de conteúdo;
2. sistematização: incluir ou excluir do conteúdo ou categorias de um texto, de acordo com o que foi regulamentado de forma consistente;
3. inferência: fase intermediária entre a objetividade e a sistematização, resumindo-se nas seguintes questões: “quem diz o quê, a quem, como e com que efeito?”.

O conteúdo pesquisado, organizado através da categorização, dará início à fase exploratória da pesquisa e deverá ser mantido até o fim da análise feita pela pesquisadora. É necessário, portanto, que o pesquisador estabeleça categorias para que os conteúdos formem blocos organizados e de fácil interpretação. Assim, ao descobrir significados, ou categorizar, o pesquisador reduzirá de forma substancial o volume dos conteúdos por ele coletado. Segundo Richardson (1989), a categorização é uma técnica de análise de conteúdo muito utilizada e também a mais antiga. Para o autor, categorizar consiste em decodificar um texto em partes e classificá-las agrupando-as novamente em partes, de forma analógica.

Ainda conforme Richardson (1989), a forma de categorização mais utilizada e eficaz é a análise por temas. Esta análise, também chamada de análise categorial temática, é feita isolando-se temas de um texto e dele tirando partes que poderão ser utilizadas porque possuem significados relacionados com o que está sendo pesquisado, para poder compará-las com outros textos escolhidos.

Nesta pesquisa, estabeleceram-se fases para analisar os conteúdos. A primeira fase foi a transcrição das fitas gravadas. A segunda fase foi a leitura das transcrições. A terceira fase foi a identificação das unidades a serem analisadas. A quarta fase foi a seleção de todas as verbalizações que interessavam à pesquisa. E a quinta e última fase foi a redação de todo o resultado encontrado pela pesquisadora.

A seguir, serão descritas as fases mais detalhadamente, com o objetivo de permitir ao leitor entender a razão da existência de cada uma e também a suas interligações.

1ª Fase: Transcrição das fitas

Todas as transcrições foram realizadas na íntegra. Geralmente, as transcrições eram feitas pela pesquisadora logo após a realização das entrevistas, na sala da Diretoria de Recursos Humanos/UFV destinada a tal atividade. Porém, algumas fitas não foram transcritas imediatamente após a entrevista, mas posteriormente. Alguns vícios de linguagem, comuns no texto falado, foram ignorados pela pesquisadora.

Na transcrição, cada entrevista ganhou um código Assim, os entrevistados passaram a ser identificados através do código da entrevista. Salienta-se que a codificação foi feita de forma aleatória, recebendo as entrevistas códigos do tipo E1, E2, E3...E9.

2ª Fase: Leitura das transcrições

Realizadas as transcrições e as codificações, a pesquisadora passou à sua leitura. Todas as transcrições foram lidas atentamente, com a finalidade de se extrair uma visão ampla do assunto, selecionando trechos que deveriam ser destacados para compor as unidades de conteúdo.

3ª Fase: Identificação das unidades a serem analisadas

Conforme Franco (1986, p. 171), “definidos os objetivos da pesquisa, delineado o referencial teórico e conhecido o tipo de material a ser analisado, a pesquisadora começa a se defrontar com problemas técnicos”. Portanto, passou-se a estabelecer de forma precisa as unidades de conteúdo a partir de um tema, pois, ainda segundo a autora, “em primeiro lugar é preciso decidir, de acordo com os objetivos da pesquisa, que unidades de análise devem ser privilegiadas” (p. 171).

4ª Fase: Seleção dos trechos que interessavam à pesquisa

A pesquisadora julgou ser melhor, nesta fase, realizar um trabalho manual: recortou, com o auxílio de uma tesoura, os trechos selecionados, e foi armazenando-os em conjuntos, classificando-os por suas afinidades.

As categorias que surgiram são, de acordo com Richardson (1989), consideradas o marco inicial na análise de conteúdo, pois exigem da pesquisadora sensibilidade, intuição e sólidos conhecimentos sobre o problema pesquisado. Desta forma, para a presente pesquisa, as categorias e os temas respectivos foram estabelecidos apresentando a seguinte forma:

Categorias	Temas
1. Carreira	<ul style="list-style-type: none"> - crescimento pessoal - crescimento institucional - estrutura definida - cultura - pioneirismo - bolsa de estudo - política salarial - aposentadoria: o lado negativo
2. Aperfeiçoamento	<ul style="list-style-type: none"> - cultura - processo contínuo - qualidade - grande interesse da Instituição - programas definidos - crescimento pessoal - crescimento institucional - orgulho
3. Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - resistência - descontinuidade - complexidade - rotatividade das chefias: problema - estímulo
4. Participação	<ul style="list-style-type: none"> - envolvimento total - estilo gerencial - estrutura da Instituição - estrutura rígida e inflexível - necessidade de aumentar a participação

5ª Fase: Redação do material coletado

Nesta fase, a pesquisadora julgou que a melhor forma de lidar com todos os trechos apresentados seria reuni-los mais uma vez. Nesta reunião constariam as categorias, os participantes (representados por códigos) e os respectivos trechos. Esses relatos serão apresentados no próximo capítulo, de forma que o leitor possa ter uma visão sintética de tudo o que a pesquisadora percebeu ser relevante para a pesquisa.

É importante salientar que, os relatos apresentados no próximo capítulo, estão dispostos aleatoriamente. Isto é importante destacar, pois além de ser interesse da pesquisadora mostrar as opiniões dos entrevistados de forma geral, relegando a segundo plano as particularidades, é importante preservar a identidade dos entrevistados, visto ser este um dos principais objetivos da abordagem qualitativa.

4.5 Limitações da Pesquisa

Os resultados apresentados neste trabalho sobre a organização pesquisada são referentes à época da pesquisa. Isto porque dificilmente estes resultados podem vir a se repetir para outra pesquisa, em outro período de tempo, para a mesma Instituição. Conforme autores como Alves (1991) e Chizzotti (1991), na pesquisa qualitativa, dificilmente as condições em que um estudo é feito em um período de tempo podem ser as mesmas em outro período de tempo.

Como se trata de um estudo de caso, algumas limitações ocorreram e foram consideradas pela pesquisadora. Na visão de Bruyne (1982), em um estudo de caso podem ocorrer limitações, mas a representatividade da pesquisa se consolida no momento em que novas idéias surgem, novos significados e novas compreensões são considerados relevantes.

Dentre as limitações tidas pela pesquisadora como marcantes, destacam-se:

- 1- a pesquisa aborda, exclusivamente, a percepção dos dirigentes da Instituição com relação à política de recursos humanos destinada aos docentes através

dos componentes *carreira, aperfeiçoamento, desempenho e participação* e sua influência na proposição de uma GQT;

2- a percepção dos dirigentes da Instituição sobre a proposição da política de recursos humanos destinada aos servidores técnico-administrativos, através dos componentes *carreira, aperfeiçoamento, desempenho e participação*, influenciando uma GQT, não é abordada;

3- a percepção de outros segmentos de servidores da Instituição, como os servidores técnico-administrativos, também não é abordada.

Desta forma, mais adiante, serão feitas sugestões de temas para serem desenvolvidos em estudos futuros. Estas sugestões não significam que o presente trabalho não alcançou os objetivos propostos, visto que, segundo Alves (1991) e Chizzotti (1991), a pesquisa qualitativa contempla a transferibilidade, que significa, para os autores, estender os resultados de uma pesquisa para outros contextos, quando devidamente explorados.

V DESCRIÇÃO DOS RELATOS

Neste capítulo, será apresentada síntese dos relatos dos dirigentes da Instituição pesquisada. Salienta-se que não é objetivo deste capítulo, contrapor teoria com verbalizações, sendo este o objetivo do próximo capítulo. Porém, são feitos, em alguns momentos, exames de alguns aspectos teóricos tidos como relevantes. Todos os trechos foram destacados das transcrições, na íntegra.

Ao iniciar as entrevistas e após uma conversa cordial com os entrevistados, explicando-lhes objetivos da pesquisa, a necessidade do uso do gravador etc., como já citado no capítulo anterior, a primeira questão que a pesquisadora propôs foi:

- *“Faça uma avaliação sobre a atual política de recursos humanos da Universidade Federal de Viçosa/UFV, destinada aos docentes.”*

A pesquisadora observou que, nesta primeira pergunta, os entrevistados se sentiam um tanto ansiosos ao responderem. Talvez o nervosismo da situação, de estarem sendo entrevistados os deixassem ansiosos. Um bom exemplo é da seguinte resposta:

“Bem, eu acho que ultimamente neste 2 últimos anos, aliás, até anteriormente, já tem havido aqui na Ufv uma política, realmente, de recursos humanos. Isso é, realmente, muito importante, realmente muito importante. Agora, eu não sei até que ponto, porque eu já tenho estado em cargo de chefia...”(E7)

Outro exemplo, pode ser demonstrado a seguir:

“Essa política, ela hoje, em termos da universidade, há uma preocupação muito grande. A universidade teve um processo inicial de enviar muitos dos seus docentes para

o exterior. E hoje, por uma série de motivos, até pelo avanço da pós-graduação...” (E6)

No início, as respostas parecem vagas, muito extensas e quase sem conteúdo. Porém, nos minutos subsequentes à primeira pergunta, os entrevistados ficavam muito mais à vontade, passando a fornecer mais informações sobre as questões.

Desta forma, as demais perguntas foram sendo apresentadas. E, sempre que uma resposta necessitava de maiores detalhes, novas questões surgiam, independentemente de constarem ou não do roteiro.

5.1 Categorias:

As categorias serão apresentadas e discutidas de acordo com a opinião de cada dirigente da Instituição.

5.1.1 Aperfeiçoamento

A questão do aperfeiçoamento, (muitos entrevistados utilizam também o termo treinamento) aparece com frequência nos relatos, como já fazendo parte da cultura da Instituição. Em quase todos os relatos, o componente *aperfeiçoamento* aparece representado por um sentimento de puro orgulho, por parte dos dirigentes. Convém registrar, ainda, que este componente surge nos relatos como o principal representante da política de recursos humanos destinada aos docentes, tamanha é a sua importância para os dirigentes da Instituição.

A questão apresentada para iniciar a discussão sobre o componente *aperfeiçoamento* foi:

- ***“Na sua opinião, a Instituição se preocupa em estimular os docentes para o aperfeiçoamento?”***

Percebe-se que o aperfeiçoamento é visto por alguns entrevistados, conforme citado anteriormente, como parte da cultura da Instituição. Os relatos a seguir demonstram essa percepção:

“...porque se nós pensarmos que o produto final é um bom profissional então, quando nós temos professores qualificados e que se dedicam muito à profissão de conhecimento e se esses conhecimentos são eficientemente transferidos aos futuros profissionais então, eu acho que a Instituição está no caminho certo, de produzir realmente profissionais que a sociedade precisa.” (E1)

“Então, como já há essa cultura [de aperfeiçoamento], dificilmente nós vamos mudar essa situação, quer dizer, logicamente que essa é uma situação boa. E, como eu já disse, essa cultura vem impregnada também nos órgãos colegiados superiores que, em última análise, é a vontade institucional. A Instituição tem a mente de ter pessoas qualificadas...Então, a cultura adveio do planejamento.” (E2)

Percebe-se, ainda, que o componente *aperfeiçoamento* tem esta importância devido a diferentes razões. Entre elas, a necessidade de manter docentes em processo contínuo de aperfeiçoamento em instituições tidas como centro de excelência. Isto porque parece existir a necessidade de que os docentes realizem pós-graduação em instituições com bom conceito junto aos órgãos de fomento, como a CAPES, por exemplo. Segundo alguns relatos, é importante para a Instituição observar os pontos que os cursos, oferecidos pelas instituições nas quais os docentes estão sendo treinados, tem na CAPES. Os trechos a seguir demonstram bem este fato:

“Existe uma cobrança da universidade, um interesse que o seu corpo docente seja o mais qualificado,

principalmente visando melhor qualificação junto ao MEC, CNPq. Hoje, a gente sabe, que é fundamental que os cursos tenham uma boa nota na CAPES.” (E1)

“Tem havido a preocupação de que os professores, eles saiam para universidades estrangeiras ou nacionais, mais para instituições que tenham um bom conceito junto a CAPES.” (E6)

O fato da UFV ser avaliada pelos órgãos de fomento, parece ser outra razão que justifica a importância ao treinamento. O trecho a seguir exemplifica:

“...Porque ela [universidade] é avaliada pelo MEC, pelo CNPQ, e ela é cobrada em termos de qualificação de seus docentes por esses órgãos de fomento a pesquisa, de financiamento, de treinamento. Pela própria mídia quando faz avaliação, que faz o ranking da universidade, ela olha a qualificação do corpo docente.” (E1)

Percebe-se que existe uma política bem definida, clara e objetiva, referente ao componente *aperfeiçoamento* dos docentes.

“Eu acho que a UFV tem e é reconhecida em qualquer lugar. Então, a UFV não é um nome desconhecido, é um nome reconhecido. E, eu acho que isso vem justamente dessa política nossa de treinamento, de aperfeiçoamento do nosso corpo docente.” (E1)

Em outro trecho, a preocupação da Instituição em manter seus docentes com elevado nível de treinamento leva a crer que sua atenção esta voltada para a questão da qualidade. O relato a seguir revela a existência da relação entre qualidade e aperfeiçoamento presente em todas as atividades da Instituição.

“A Qualidade é a base da produtividade e deve ser incrementada. O aperfeiçoamento contínuo e a vontade de melhorar do servidor são essenciais à promoção da qualidade e da produtividade na organização e à conseqüente elevação de qualidade...” (E2)

“...Quanto mais qualificado estiver sua mão de obra melhor é a qualidade do curso”. (E3)

“Atualmente, a UFV tem dado uma ênfase muito grande com relação à qualidade do ensino, da pesquisa e, obviamente, da extensão. Justamente por estar voltada para a qualidade, a UFV tem estimulado os docentes a saírem para fazer o seu curso de pós-graduação.” (E7)

A questão salarial também foi considerada como um fator de incentivo ao aperfeiçoamento, influenciando os docentes.

“...Além da questão salarial. A diferença salarial é significativa de um auxiliar de ensino para um professor adjunto.” (E1)

“Mas, como já a política institucional é bem consolidada, dificilmente algum professor não quer

fazer uma pós-graduação, mesmo porque, com esses salários baixos hoje, é quase um necessidade.” (E6)

Vale ressaltar que a percepção dos dirigentes com relação ao componente *aperfeiçoamento*, refere-se aos docentes. Para os demais cargos, a política de aperfeiçoamento parece se menos intensa. Um relato demonstra tal realidade:

“Aí [para os docentes] a gente já tem programas definidos e ele [o docente] tem uma situação muito tranqüila. É o que não ocorre em outras área como os técnico-administrativos.” (E5)

São estes os relatos representativos da realidade do componente *aperfeiçoamento*. De uma forma geral, parece que os participantes da pesquisa revelaram certa convergência de idéias com relação a este componente. Parece haver preocupação real da Instituição, através de seus dirigentes, com a necessidade de haver o aperfeiçoamento constante de seus docentes. Podendo-se afirmar, ainda, que este componente, segundo a percepção dos dirigentes da Instituição, faz parte integrante da cultura da mesma.

5.1.2 Carreira

A carreira é necessária para que as pessoas se sintam constantemente motivadas no e para o exercício de suas funções, conforme justificado no referencial teórico. Sobre esse tema, a percepção dos entrevistados da Instituição varia, predominando a de que a carreira do docente é questão definida e que possui relação direta com o componente *aperfeiçoamento*.

“Ela é bem estruturada, bem definida [a carreira]. Os professores que entram na carreira sabem que tem que se titular para serem promovidos. Tem que fazer o

mestrado, tem que fazer o doutorado. Tem que produzir um mínimo dentro do quadro de professor para ser promovido de um nível para o outro. Então, a carreira, sempre que a pessoa entra na carreira, ela recebe instruções da CPPD, dos recursos humanos do que ela tem que fazer para subir na carreira e quais os objetivos da Universidade em termos de formação e treinamento de professores. ” (E1)

Esta definição da carreira, para a Instituição, parece ter íntima relação com o componente *aperfeiçoamento*, que também, como já citado, parece ser bem estruturado. Desta forma, entende-se que, ao se mencionar algo sobre o componente *carreira*, está-se fazendo alguma referência também ao componente *aperfeiçoamento*.

Essa relação parece dever-se ao fato de que, ao se aperfeiçoar o docente está, automaticamente, seguindo os quesitos necessários à sua ascensão. O relato seguinte ratifica esta afirmação, fortalecendo que, como no caso do componente *aperfeiçoamento*, a necessidade de ascensão na carreira docente é também questão cultural para a Instituição.

"Então, a carreira, sempre que a pessoa entra na carreira, ela recebe instruções aqui [cita o órgão], dos recursos humanos do que ele tem que fazer para subir na carreira e quais os objetivos da universidade em termos de formação e treinamento de seus professores. ” (E5)

Outros dirigentes acreditam até que existe a necessidade de ascensão na carreira para que o docente possa permanecer na Instituição. Parece haver intenção de prestigiar aqueles docentes que estão continuamente procurando aperfeiçoar-se e, conseqüentemente, em busca de sua ascensão. Os relatos a seguir demonstram a afirmativa:

“Eu acho mestrado pouco. Professor universitário tem que ter doutorado mesmo.” (E4)

“Então, eu acho que não podia ser diferente, porque eu não acredito em universidade com professores que não galguem até o nível de doutorado para continuar na universidade.” (E8)

“Então eu acho, eu entendo que a universidade não tem uma política definida pra o que fazer para aqueles que não querem sair. Eu acho que uma primeira proposta, e isso tem sido verificado em determinadas resoluções e até política da Instituição, tem sido mostrado de alguma forma que o professor tem que treinar, tem que atingir um nível de treinamento máximo.” (E9)

A existência de um corpo docente de nível elevado em termos de titulação, parece ser importante para a Instituição e também motivo de orgulho para os dirigentes. A importância parece ser devida a necessidade de ser um docente, titulado para orientar em trabalhos de pós-graduação. Assim, alguns relatos demonstram esta realidade:

“Eu acho também, que a pessoa que entra na carreira docente, sabendo que tem uma carreira, ele não pode acomodar no início da carreira, não. Porque não pode participar da pós-graduação, não consegue fazer convênios, prestar consultoria...” (E6)

“Hoje, poucas universidades têm o que Viçosa tem: cinquenta e poucos por cento de doutores e quarenta e

poucos por cento de mestres, no quadro de professores.”

(E8)

Através dos relatos, observa-se que realmente é impossível considerar separadamente a carreira dos docentes do componente *aperfeiçoamento*, pois um está intimamente relacionado com o outro (ver capítulo II). Para que o docente possa ascender na carreira ele deve aperfeiçoar-se. Sendo que esta necessidade de se aperfeiçoar consta da Resolução nº 4/96 (anexo II).

Observou-se, ainda, uma preocupação significativa quando os entrevistados relatam a necessidade de contratar docentes já com um certo nível de aperfeiçoamento. Assim, a Instituição não precisa investir no docente recém contratado. Este, já ingressaria na Instituição com a titulação requerida para o cargo.

“Em se contratando doutor, o que a própria Instituição faria de esforço para o treinamento, já é conseguido de imediato no momento da contratação.” (E2)

Porém, mesmo observando que a carreira serve de estímulo aos docentes, as universidades, e em particular a UFV, enfrentam muitos problemas, decorrentes da atual política do governo. Dentre os problemas, as bolsas de estudo, são consideradas e, surgem os seguintes comentários:

“É claro, que hoje também nós estamos vivendo um momento bem mais difícil do que a poucos anos atrás. O problema de bolsa está mais difícil. O ano passado [97], por exemplo, todas as bolsas da Universidade foram cortadas, por uma razão, segundo o governo, de que Viçosa já tinha um quadro muito grande de professores com treinamento em mestrado e doutorado.” (E2)

“... O ano passado [97], para cada 4 pedidos para o exterior o CNPQ estava autorizando 1. O próprio programa de PICDT da CAPES estava com dificuldade também. Tomaram uma medida errada esse ano [98], eles sabem que foi uma medida errada. As universidades que tinham mais de 40% de mestres ou de doutores não tiveram bolsa de treinamento para seus docentes no país. Medida totalmente errada. Eles tentaram contemplar aquelas universidades com baixo percentual, achando que a partir do momento que você desse mais bolsas, que eles iriam estimular o treinamento. Não aconteceu.” (E6)

O objetivo da bolsa de estudo, entre outros, é auxiliar os docentes em treinamento a custear suas despesas que, geralmente, aumentam na fase de estudo. O corte das bolsas desestimula os docentes a ingressarem em programas de treinamento, resultando em estagnação na carreira.

Outro problema é a questão salarial.

“Um problema que eu vejo, é a saída, principalmente do pessoal que já treinou, pra iniciativa privada ou outras instituições, logo que cumpre o seu tempo mínimo junto a universidade. Quando eles tem mais experiência, saem para trabalhar fora por causa de salário. Salário defasado, salário não compatível com o mercado, fazendo com que o pessoal procure instituições privadas para melhorar rendimento, melhorar salários.” (E1)

Como pôde-se observar através do relato anterior, a carreira do docente em uma Instituição federal acaba sendo interrompida, algumas vezes,

devido a atual política salarial destinada à classe, preferindo os docentes procurarem organizações privadas objetivando maiores salários.

Um terceiro problema decorre do grande número de aposentadorias proporcionais, ocorrida nos últimos tempos no serviço público, também devido à política governamental:

“E até que você esteja pronto para ser um professor de fato é um processo longo. É um processo demorado. E às vezes, a gente vê aí, professores que passaram por todo esse processo e depois de 5, 6 anos depois está aposentado. Quando ele [o docente] começa a se preparar para uma produção mais ativa, com medo dos problemas que estão aí, ele resolve se aposentar. Então, esse é um aspecto altamente indesejável. Você perde pessoas que se preparam boa parte da vida e quando estava no seu auge da produção, deixa a Instituição.”

(E9)

De modo geral, observou-se que a percepção dos dirigentes converge no sentido de manter um quadro de docentes efetivamente titulados e em contínua busca de ascensão na carreira.

5.1.3 Desempenho

Para este componente, a questão inicial foi assim dirigida aos entrevistados:

- “Na sua opinião, com que objetivo a Instituição efetua a avaliação de desempenho para os docentes?”

Percebe-se que muitos são os entendimentos com relação ao objetivo da avaliação de desempenho de docentes. Porém, observou-se que as

opiniões convergem para a crença de que a avaliação de desempenho é uma tarefa complexa, pois avaliar pessoas é muito difícil:

“Taí, um ponto muito difícil, você avaliar o ser humano é muito difícil.. Então, são critérios que na grande maioria atinge o objetivo, mais que em certo ponto deixa a desejar. Então, são critérios que tem hoje e que a gente está sobrevivendo..” (E5)

Outras opiniões demonstram que a avaliação de desempenho serve de estímulo para aqueles docentes que, às vezes, se acomodam em seus cargos, ou quando necessitam ser constantemente vigiados, como exemplo tem-se:

“Às vezes, as pessoas se acomodam, e você sabendo que tem uma avaliação, acho que isso pode ser um tipo de estímulo. E não de desestímulo. Então, é uma cobrança de certa forma. E, eu não gostaria de ver isso como pressão, não. Mas, simplesmente uma conscientização de trabalho, de responsabilidade, e que cada um vai ser avaliado, eu vou ser avaliada, e tem muita gente que faz um trabalho bom porque está dentro dele fazer um trabalho bom. Seria ideal que todos fossem assim, mas nós sabemos que essa não é a verdade. E, que tem alguns que precisam mesmo de uma vistoria de vez em quando, de um puxãozinho. A avaliação é necessária”. (E4)

“...É, geralmente, tem esse objetivo para fazer com que o docente possa produzir mais, apresentar

mais resultados e em todas as áreas. Tanto no ensino, como na pesquisa, extensão e também na parte administrativa.” (E7)

Outras opiniões acreditam que avaliar o ser humano é realmente uma tarefa complexa, principalmente em instituições públicas, devido à rotatividade das chefias. Hoje uma pessoa participa do processo de avaliação de seus pares, pois ocupa um cargo de chefia. Amanhã, a situação poderá ser diferente. A mesma pessoa que ocupava um cargo de chefia e que por isso avaliava seus pares pode, por ter deixado o cargo que ocupava, passar a ser avaliado por alguém a quem avaliara anteriormente. Eis alguns relatos:

“Eu acho que avaliação de desempenho no serviço público é muito complicada pelo fato da rotatividade de chefia que tem dentro das instituições. Ou seja, hoje eu estou aqui fazendo uma avaliação sua; você pode ser um mau funcionário, mas, ao mesmo tempo, na hora que eu for proceder nessa sua avaliação, mais aí, o que pode acontecer? O indivíduo pensa, amanhã ou depois a gente vai estar em situação inversa aqui. Você vai estar como minha chefe, então eu vou te prejudicar hoje, sendo que a qualquer momento eu posso sair e a situação inverter. Aí, você vai proceder a minha avaliação e vai agir da mesma forma, me prejudicando.” (E3)

“Mais eu acho que nós temos que andar muito até chegar a um modelo de avaliação que englobe avaliação de docente, avaliação de funcionário. Porque esses parâmetros qualitativos são difíceis de serem avaliados. Se você vai avaliar um funcionário, por exemplo, a

primeira coisa que você tem que perguntar é o chefe dele, e dependendo do chefe, tem chefes e tem chefes. Tem chefes que vão fazer avaliação correta e tem outros que não vão. Tem uns que gostam do funcionário ou não gostam. É muito suscetível a essas influências que acabam prejudicando o processo.” (E6)

Além de ser uma Instituição pública, o que parece tornar difícil o processo de avaliação, outro problema é apontado, como sendo mais um fator que dificulta o processo. É o fato de a Instituição estar localizada em cidade de pequeno porte do interior do Estado de Minas Gerais, onde todos se conhecem. Existe, fora do ambiente de trabalho, relações de amizade. Isto dificulta que pessoas desempenhem com firmeza, papéis diferentes em seu dia-a-dia:

“E outro fator que eu acho, é pelo fato da cidade ser uma cidade pequena, todo mundo conhece todo mundo. Então, professor, técnico-administrativo, todo mundo é amigo do outro, freqüenta a casa do outro fim de semana e essa coisa toda.” (E3)

Mesmo possuindo alguns pontos negativos, parece ser entendimento dos docentes que a avaliação deve ser mantida na Instituição. Acredita-se que existe relação entre este componente e a carreira (ver capítulo II).

“...Então, assim é feita a avaliação como um todo. Visando sua progressão na carreira ele [o docente] está sendo avaliado o tempo todo.” (E1)

“...Veja bem, você tem todos aqueles parâmetros para promoção, de produção, de cursos. Então, aquele professor que tenha uma boa produção ou que está buscando um treinamento, ele tem a sua promoção por

isto [avaliação de desempenho]. A relação é direta.”
(E5)

“Com a avaliação você pode detectar os pontos que podem ser melhorados e por outro lado a avaliação deveria ser considerada um, pela progressão funcional, um ponto positivo também.” (E9)

Mesmo sendo polêmica a percepção deste componente, sua discussão parece necessária. Talvez pelo fato de ser uma Instituição pública, deva-se recorrer ao processo de avaliação, segundo alguns dirigentes. Assim, este componente, mesmo de caráter polêmico, não deve restringir-se ao desempenho de docentes. Por exemplo:

“Eu acho o seguinte, que avaliação tem que ser feita de toda maneira. Avaliação de disciplina, avaliação de curso, avaliação dos docentes, avaliação dos funcionários, avaliação da universidade. Porque esta é uma Instituição pública. Ela é mantida com impostos que o governo arrecada da sociedade. E, como tal, nós não podemos fechar aqui o compromisso de prestar contas à universidade.” (E6)

“Eu acho que a universidade tem que utilizar essas informações como uma política corretiva de rumo. Eu acho que primeiro não pode ser nada punitivo. Pode até em algum momento isso se tornar alguma coisa punitiva. Mas, no primeiro momento, isso seria simplesmente tentar identificar os problemas e corrigir, definir políticas, para corrigir esses problemas.” (E8)

Percebeu-se que, mesmo apresentando características que dificultam a percepção dos dirigentes sobre as vantagens que a avaliação traz para as pessoas e para a organização, este componente foi considerado necessário.

5.1.4 Participação:

Este componente passou a ser discutido com os entrevistados a partir da seguinte questão:

- “No regimento geral da Instituição, na seção III, art. 106, reza que é dever do docente as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Qual a sua visão sobre a participação dos docentes nas decisões da Instituição?”

Parece ser convergente a percepção dos dirigentes de que é maciça a participação dos servidores nas decisões da Instituição.

Entre as respostas, vale ressaltar algumas:

“Nessa gestão atual o [referência ao reitor] tem procurado um respaldo em envolver os docentes de um modo geral. Ou seja, não é só a administração e as decisões, é lógico, no final, no final as decisões estão nas mãos da administração. Isso sem dúvida nenhuma, alguém tem que se responsabilizar e tomar as decisões. Mas, [referência ao reitor] desde o início ele realmente procura saber como a comunidade de professores, como a comunidade de um modo geral, está recebendo o que está sendo feito, está vendo o que está sendo feito, e sempre participa com opinião...A administração gostaria de ter maior participação.”(E4)

“Eu acho que é boa participação. Eu acho que está de bom tamanho.” (E6)

As considerações acerca da participação efetiva dos docentes nas decisões, deve-se ao estilo gerencial dos dirigentes atuais. A estrutura da Instituição que é formada por Centros e seus respectivos Departamentos, também, parece ser fator determinante destes, nas decisões da Instituição.

“A participação do docente começa no Departamento...A maior participação dos docentes é nos Departamentos. Então, toda vez que o professor decide alguma coisa, mesmo que aparentemente trivial no colegiado, isso pode afetar toda a Instituição...Então, eu acho que há uma representatividade muito boa de docentes nas decisões.” (E2)

A participação dos docentes nas decisões é significativa.

“Há grande participação. Veja bem, nos cargos administrativos a grande maioria é preenchido por docentes. Nos conselhos é maciça a presença de docentes. A participação dos técnicos de nível superior, médio e apoio é insignificante. A decisão mesmo da universidade, os caminhos que a universidade vem trilhando são determinados pelos docentes.” (E5)

Segundo alguns relatos, os docentes participam das decisões administrativas através de seus representantes que foram escolhidos para representá-los na administração, via eleições. As eleições parecem ser necessárias devido ao número elevado de docentes no quadro da Instituição.

“Olha, eu acho que os docentes participam de todas as decisões da Instituição, através de seus representantes,

que nem muitas vezes são aqueles ideais da comunidade, mas aqueles que articularam para se eleger como representantes. Se assim, foram eleitos, eles tem o direito de manifestar pela classe. Então, via seus representantes, os docentes participam, a meu ver, de todas as decisões porque eles estão nos órgãos máximos da administração. Os nossos Diretores, Reitor, Chefe de Departamento são todos eleitos pelos pares. Queira ou não todos os docentes tem seus representantes e, estão participando da administração levando suas idéias.”
(E1)

Porém, observou-se em alguns relatos, que existe a percepção de não ser grande a participação dos docentes nas decisões, contrariando o relato da maioria, conforme a seguir:

“A intenção é de que houvesse uma boa participação do corpo da universidade. Dos docentes e não docentes também. Mas, eu não sei até que ponto essa resposta é efetiva.” (E4)

O relato anterior, põe em dúvida a efetiva participação dos docentes nas decisões. Outro, destaca que pode haver diferenças no tocante a participação daqueles docentes que não estão exercendo cargo de chefia.

“Não, eu acredito que não [a respeito da participação dos docentes nas decisões da Instituição]. Eu acredito que, a não ser aqueles docentes que são envolvidos em cargo de direção, entendeu? Agora, a atuação dos outros que não são chefes, eu acho que é fraca a participação deles. Existe o envolvimento, só que eu

acho que deveria ser maior esse envolvimento. Você vê que determinados assuntos aí, a coisa vai e depois é que se vê a manifestação de um grupinho que quer fazer alguma coisa, apresentando alguma proposta. Acho que é pequena, deveria ser maior.” (E3)

O entrevistado parece perceber que, aqueles que ocupam cargo de chefia têm participação direta e maior, nas decisões da administração. Porém, se os docentes não estão envolvidos diretamente na administração, a participação se torna fraca.

Assim, observou-se que o componente *participação*, apresenta-se como sendo efetivo na atual administração, mesmo apresentando algumas divergências nas opiniões dos dirigentes.

No próximo capítulo, será realizada, então, a interpretação dos conteúdos que foram apresentados acima. Posteriormente, será realizada análise da política de recursos humanos, através dos componentes *aperfeiçoamento, carreira, desempenho e participação*, destinada aos docentes da Instituição e sua repercussão na proposição de uma GQT.

VI INTERPRETAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Neste capítulo é apresentada a análise e interpretação dos relatos, com base na fundamentação teórica apresentada no capítulo II e também nas fontes secundárias coletadas na Instituição pesquisada.

Ao se realizar uma pesquisa do tipo qualitativa é vivenciada por parte da pesquisadora uma importante interação, tanto com os participantes da pesquisa (os entrevistados) como também com o ambiente de trabalho dos mesmos. Esta interação torna-se necessária e importante, pois vem auxiliar na fase de análise e interpretação dos conteúdos, objetivo deste capítulo. No caso deste trabalho, a interação se apresentou ainda maior devido ao fato de ser a pesquisadora vinculada funcionalmente à organização objeto da pesquisa, facilitando a visão mediadora necessária para entender, tanto os relatos dos entrevistados, como também o contexto em que os mesmos se encontram.

Na oportunidade das entrevistas, pôde-se observar o entusiasmo com que os dirigentes tratavam as questões a eles dirigidas. Desta forma, salienta-se a importância que esta fase, de coleta de conteúdos, possui para um bom resultado. Inclusive, para Simão (1989), os relatos apresentados durante as entrevistas representam as ações dos entrevistados, admitindo-se que a própria ação é contextual. Desta forma, observou-se que muitos foram os aspectos importantes para que a pesquisa se desenvolvesse e que, principalmente, fosse ao encontro do objetivo proposto.

Observou-se, ainda, com relação aos relatos dos dirigentes, que alguns conteúdos se encontram em duas ou mais categorias. Esta inter-relação deve-se ao fato das fronteiras entre os temas oriundos das categorias serem tênues, demonstrando sua importância para a presente pesquisa.

De maneira geral, cabe salientar a visão, de certa forma homogênea, dos entrevistados com relação à política de recursos humanos destinada aos docentes.

Vale ressaltar que a interpretação dos conteúdos será desenvolvida conforme capítulo anterior, por categoria, com o intuito de organizar o trabalho.

Ressalta-se que, em alguns trechos, serão mencionados aspectos referentes à política de recursos humanos destinada aos servidores não-docentes. Mesmo não sendo o foco deste trabalho, entende-se ser importante mencioná-los, visto ser um dos princípios da GQT o envolvimento de todos os segmentos organizacionais.

6.1 Aperfeiçoamento

O aperfeiçoamento, ou política de capacitação do corpo docente da UFV, tem como objetivo central, segundo a Resolução nº 2/96 (anexo I), “a busca da excelência do ensino, da pesquisa e da extensão de suas atividades” (p. 3).

Para efeito de análise, este componente é discutido através das modalidades que, para Grillo (1996), são denominadas como “Aperfeiçoamento para Iniciação”, “Aperfeiçoamento para Carreira” e “Aperfeiçoamento para Chefia”, (ver cap. II).

O Aperfeiçoamento para Atualização, outra modalidade, não foi foco intenso de observação neste estudo, visto ser grande o número de seminários, simpósios, palestras e encontros realizados na UFV, o que demonstra a responsabilidade desta Instituição no tocante ao aspecto social.

6.1.1 *Aperfeiçoamento para Iniciação*

Na organização, observou-se que o aperfeiçoamento para carreira parece ser uma questão bem definida, utilizando-se das palavras de um dirigente participante da pesquisa. Porém, com relação ao aperfeiçoamento direcionado aos docentes recém-admitidos, a situação se apresenta diferenciada.

O fato de a Instituição dispensar atenção para a modalidade de aperfeiçoamento para carreira é positivo. Para Grillo (1996), é importante que as universidades, principalmente as públicas, estejam atentas às necessidades de seu pessoal, entre as quais a de crescimento profissional, opinião também compartilhada por Fernandes (1996). A Instituição, através da Resolução nº 2/96 (anexo I), aprovou o programa de capacitação destinado aos docentes. No

entanto, fica evidente a necessidade de maior atenção às outras modalidades de aperfeiçoamento.

Neste sentido, observou-se a existência de ações isoladas e esporádicas a fim de promover reuniões com docentes recém admitidos com a finalidade de lhes transmitir informações. Segundo o dirigente E8, os encontros são planejados previamente e se destinam àqueles docentes ingressos na Instituição nos últimos 6 meses, por exemplo. Mas, constatou-se que não existe nenhum treinamento formal para os docentes no ato de sua admissão. Segundo E3, o que ocorre na admissão do servidor, seja ele docente ou não, é uma conversa informal, dirigida pela curiosidade do próprio servidor.

Mas, relatos como E3, E4 e E7 são enfáticos no sentido de afirmarem ser primordial a existência da atividade de treinamento introdutório para docentes e técnico-administrativos. A própria pesquisadora, no momento de seu ingresso na Instituição, em meados de 1993, sentiu esta necessidade. Muitas perguntas ficam sem respostas para os servidores recém-admitidos. Se respostas são obtidas, podem ocorrer controvérsias. Para Grillo (1996), a falta de informações faz com que o servidor recém admitido se sinta inseguro perante sua nova realidade.

Para o dirigente E8, por exemplo, além de informações acerca de questões pertinentes à Instituição, os docentes recém admitidos devem receber treinamento direcionado para a parte pedagógica. Neste sentido, Vasconcelos (1996) defende a idéia de que várias são as deficiências que podem ser sanadas com um bom treinamento introdutório para docentes de 3º Grau, no que se refere ao seu método pedagógico. Dentre as deficiências mais comuns, encontram-se a falta de domínio de conteúdo, a incapacidade de explicar de modo adequado o conteúdo, a tomada de uma atitude de superioridade, a não aplicação de critérios coerentes de avaliação etc. Do ponto de vista normativo, observou-se que o treinamento introdutório para docentes está previsto na política formal (anexo I).

Além das questões acima citadas contrapondo alguns relatos de dirigentes (E1, E3, E4 e E8), observou-se divergência de opiniões acerca desta modalidade de aperfeiçoamento. Para E1, o treinamento introdutório é realizado

pela DRH. Já para E4 este treinamento é realizado em parceria pela DRH e UAE, Unidade de Apoio Educacional (UAE), órgão destinado a subsidiar tecnicamente as atividades pedagógicas. Desta forma, houve a necessidade de se verificar qual era, no momento da pesquisa, a realidade, visto a divergência de informação.

A pesquisadora, antes do afastamento para aperfeiçoamento, exercia suas atividades na DRH da UFV e, na época, o órgão não realizava esta atividade. Pesquisando, observou-se que a DRH continuava não exercendo o treinamento introdutório para servidores, no momento da pesquisa. O motivo para não realização desta atividade era o mesmo do passado, ou seja, a sobrecarga de trabalho deste órgão, acrescida de várias aposentadorias.

Já no caso específico da UAE, constatou-se, inclusive, a quase desativação desta unidade devido ao grande número de aposentadorias ocorrido nos últimos tempos e a não reposição destes servidores.

Assim, fica evidente a divergência e a falta de comunicação desses dirigentes acerca deste tema, bem como confirmada a pouca atenção que lhe é destinada.

O relato E5 descreve que na Instituição já existiu a prática deste treinamento. Este dirigente percebe a gravidade que a interrupção desta atividade traz para a Instituição e credita esta falha ao grande volume de aposentadorias que vem acontecendo no serviço público, opinião esta compartilhada pelos demais entrevistados. Os concursos públicos, por sua vez, foram ficando cada vez mais escassos, até sua completa suspensão, sobrecarregando de trabalho aqueles que ficaram. Desta forma, tarefas acabam sendo substituídas por outras consideradas prioritárias. Assim, o treinamento introdutório deixou de existir na Instituição. Para E5, é necessária uma ação rápida que resgate esta atividade em prol, tanto do servidor, como da Instituição. Sobre este assunto, Grillo (1996) afirma que as universidades estão dispensando pouca atenção para o treinamento introdutório de docentes. As pessoas, para o autor, começam a trabalhar logo após a sua admissão e as informações que lhes chegam são muitas vezes imprecisas. Este quadro leva, segundo o autor, à desmotivação de muitos docentes.

6.1.2 Aperfeiçoamento para Carreira

Com relação ao aperfeiçoamento visando à progressão na carreira, observou-se que os docentes são, segundo a percepção dos dirigentes, motivados ao aperfeiçoamento individual contínuo. Observou-se, inclusive, ser grande nesta modalidade a convergência das opiniões relatadas. O incentivo oferecido pela Instituição visando ao aperfeiçoamento para carreira parece ter, segundo relatos, como conseqüência, uma melhoria contínua no ensino, na pesquisa e, conseqüentemente, na extensão. Para Saviani (1984), este deveria ser o objetivo maior de toda Instituição de ensino. (rever capítulo II).

Os incentivos fornecidos pela universidade, estimulando esta modalidade de aperfeiçoamento, são muitos. Esta afirmação deve-se ao fato de existir um órgão de assessoramento aos docentes que pretendem sair para o aperfeiçoamento. Este órgão, denominado de Assessoria de Relações Interinstitucionais e Assuntos Institucionais, além de outras atividades, tem por função desde o fornecimento de informações que facilitem o processo de afastamento, até o acompanhamento acadêmico e administrativo dos afastados. Buscando-se fontes secundárias, observou-se a existência da Resolução nº 2/96, que trata da Política de Capacitação de Docentes da UFV (anexo I), que descreve pormenorizadamente os meios que visam apoiar a capacitação dos docentes, como manutenção de um banco de informações atualizado sobre cursos oferecidos em outras instituições, afastamento integral dos docentes de suas atividades durante o aperfeiçoamento, o fornecimento de meios para que os docentes sejam substituídos em suas atividades acadêmicas etc.

Estes incentivos são, para a maioria dos dirigentes pesquisados, indispensáveis para desenvolver nos docentes motivação para saírem e se aperfeiçoarem, o que vai ao encontro da opinião de Vasconcelos (1991, p. 50), quando afirma que “a universidade não pode ficar na eterna expectativa de que todos busquem, sozinhos, os meios para um aperfeiçoamento...”.

Transmitindo um sentimento de orgulho ao se referir a esta modalidade de aperfeiçoamento, o dirigente E6 relata que poucas instituições no país oferecem, por exemplo, passagem aérea, mesmo que seja para o exterior,

para a família do docente que está de mudança domiciliar para realizar seu aperfeiçoamento. Este mesmo dirigente exemplifica, através de números, a razão de seu orgulho. A UFV possui em seu quadro atual 700 docentes, dos quais 155 estão afastados realizando seu aperfeiçoamento. Destes, 100 docentes estão se aperfeiçoando no próprio país, em instituições de excelente nível, e 55 em instituições fora do país, o que resulta em uma média de 20 a 22% de docentes em situação de aperfeiçoamento, permanentemente.

Esta média foi mantida no ano de 1997, segundo afirmação dos dirigentes E6 e E4, época em que o governo tomou uma medida de não fornecimento de bolsas de estudo para os docentes que pretendessem sair para se aperfeiçoar, isto quando pertencentes à instituições que possuíssem em seus quadros mais de 40% de mestres ou doutores, como é o caso da UFV. Estes, portanto, seriam punidos (segundo visão do dirigente E6). Na época, a Instituição se posicionou no sentido de garantir àqueles docentes que se interessassem ajuda de custo para que os mesmos não fossem obrigados a adiar a saída para o aperfeiçoamento. Inclusive, independentemente deste estudo, já era do conhecimento da pesquisadora esta medida tomada pela Instituição, devido ao seu grande número de conhecidos que se encontravam na eminência de desistir do aperfeiçoamento por medo de não conseguir custeá-lo.

A valorização desta modalidade de aperfeiçoamento vem ao encontro com o que autores como Bergamini (1995) e Grillo (1996) entendem sobre o componente. Para estes autores o componente *aperfeiçoamento* é necessário para o crescimento das pessoas nas organizações, sendo que as universidades possuem, dentre as demais organizações, condições favoráveis de manter o aperfeiçoamento contínuo de seu pessoal (rever cap. II).

Além do sentimento de orgulho demonstrado pelo dirigente E6, a pesquisadora observou que esta modalidade de aperfeiçoamento chega a constituir um traço forte da cultura da Instituição. Vários são os relatos (E2, E4, E6, E7, E9) que exemplificam isto. A razão por eles expostas é, entre outras, o fato do primeiro diretor da Instituição ter uma boa formação e incentivar o mesmo aos docentes na época. Citou-se, também, que os convênios são um

grande incentivo para o incremento desta modalidade, sendo o convênio assinado com a Universidade de Purdue, nos EUA, o marco inicial na década de vinte. Acrescenta-se, ainda, o fato de existir respaldo dos órgãos colegiados superiores que estão, segundo a percepção de E2, impregnados por uma cultura de formação e de capacitação.

Observa-se que, nesta modalidade, grande é a atenção prestada pela Instituição. Inclusive, pode-se afirmar que não aconteceu ocorrência de divergências de informações acerca deste aperfeiçoamento. Muito pelo contrário, acredita-se haver nesta modalidade, por parte dos dirigentes, a mesma percepção.

6.1.3 Aperfeiçoamento para Chefia

Com relação à modalidade de aperfeiçoamento para chefia, que, segundo Grillo (1996), é importante para manter a qualidade tanto do ensino, como da pesquisa e extensão, a Instituição parece não destinar uma maior atenção.

Observaram-se relatos que podem ser considerados como verdadeiros desabafos, por parte de dirigentes que se sentem perfeitamente integrados no papel de educadores e formadores de profissionais e que, quando necessitam atuar na administração se sentem perdidos, despreparados e conseqüentemente desmotivados a realizarem as tarefas pertinentes ao cargo que estão ocupando. Um exemplo é fornecido pelo relato do dirigente E9. Ele confessa despreparo técnico total para ocupar o cargo atual. Porém, acrescenta que sua consciência está tranqüila, pois tenta desempenhar seu papel da melhor forma possível. Este relato encontra respaldo na afirmação de Grillo (1996), que entende que ao ocupar um cargo de chefia o docente precisa possuir conhecimentos específicos do cargo e capacidade de liderança.

Após entrevista realizada com E9, a pesquisadora sentiu necessidade de buscar a razão pela qual o docente se sente motivado a desempenhar uma função na administração que não seja o ensino, por exemplo. O que se constatou foi que, por força de normas, os docentes precisam atingir um determinado número de pontos na avaliação de desempenho que visa a sua

progressão horizontal. Segundo relato do dirigente E1, e de acordo com a Resolução nº 4/96, denominada Regimento de Admissão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente/RAPAPD (anexo II), é inviabilizado que o docente participe de uma única atividade como, por exemplo, o ensino. Ele tem que participar de no mínimo duas atividades, podendo participar das quatro que são o ensino, pesquisa, extensão e administração.

Assim, independentemente de razões políticas, que sabemos serem fortes motivadoras para que as pessoas assumam cargos de direção, percebe-se que a necessidade de progredir na carreira leva um docente a participar mais ativamente da administração. Porém, consciente da necessidade de que o docente possui de participar ativamente da administração da Instituição, percebeu-se que a mesma destina quase nenhuma atenção a esta modalidade, o que, para Grillo (1996), é uma falta, visto ser necessário que os docentes participem da administração desde que estejam capacitados administrativamente, conhecendo principalmente as normas que regem a Instituição.

Cabe ressaltar que, à época da pesquisa, via fonte secundária, constatou-se a existência de um programa implementado pela DRH, destinado a impulsionar a política de recursos humanos dos servidores. Observou-se, inclusive, que fazem parte deste, aspectos que envolvem o treinamento de chefias em nível gerencial. Porém, este trabalho não foi mencionado pela maioria dos dirigentes, demonstrando ignorar sua existência.

O que se percebe é que, talvez por ser a DRH um órgão que desempenha atividades que não são diretamente vinculadas ao objetivo final da Instituição, estas podem acabar não recebendo maior atenção da administração. Por outro lado, acredita-se que, conforme outros exemplos, possa estar ocorrendo falta de comunicação no sentido de serem pouco divulgadas as atividades desenvolvidas por este órgão.

6.2 Carreira

Na UFV o componente *carreira* é regido pela Resolução nº 4/96 (anexo II), que aprova o Regimento de Admissão, Promoção e Aperfeiçoamento

do Pessoal Docente – RAPAPD. Esta Resolução contempla as atividades que devem ser exercidas pelos docentes, entre as quais se encontram:

1. as pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão, visando à aprendizagem, ao conhecimento e à transmissão do saber;
2. as que se estendem à comunidade, através de cursos;
3. as inerentes ao exercício de direção, chefia, entre outros, oferecendo assistência para a Instituição.

Desta forma, de acordo com as atividades estipuladas no RAPAPD e também considerando-se os relatos dos dirigentes, observou-se ser a carreira docente bem estruturada e bem definida (termos usados pelo dirigente E1).

Do ponto de vista formal (Lei nº 5.540/68, Parágrafo 2º da Alínea B, Art. 32), para se ingressar e para existir promoção na carreira docente são necessários títulos universitários e teor científico dos trabalhos. Na visão do dirigente E1, os docentes sabem que precisam de algo mais. Os docentes têm que se aperfeiçoar, têm que estudar para que possam crescer em suas carreiras. Observou-se que, neste relato, o dirigente confirma a visão de Grillo (1996), quando o autor defende a existência de relação entre aperfeiçoamento e carreira (rever cap. II).

Esta relação fica mais evidente ao se verificar, na Resolução nº 2/96 (anexo I), a existência da prioridade estipulada pela Instituição de que o doutorado seja realizado imediatamente após o mestrado.

A meta da Instituição, segundo a Resolução citada no parágrafo anterior, é de possuir no mínimo 70% de professores titulares e adjuntos. Esta meta, segundo o dirigente E6, motiva os docentes a se preocuparem com suas carreiras, principalmente porque a titulação é necessária para a orientação de cursos de pós-graduação. Já para o dirigente E4, o professor universitário tem, independente de qualquer meta institucional, que se preocupar em ascender na carreira docente. O professor universitário, para este dirigente, tem que ser doutor, corroborando a opinião do dirigente E1.

Constatou-se a existência de variáveis intervenientes que provocam algumas distorções neste cenário. Dentre os problemas, está a aposentadoria

precoce de servidores. Segundo relato do dirigente E9, alguns docentes, por medo de medidas governamentais que venham a prejudicá-los no futuro, se aposentam precocemente. Compartilhando dessa opinião, o dirigente E2 vai mais além. Ele entende que a Instituição custeou, muitas vezes, o aperfeiçoamento do docente; porém, este se aposenta, pois seu salário não é compatível com o grau de seu aperfeiçoamento. Uma perda incalculável para a Instituição. Um lucro para a iniciativa privada, acredita este dirigente.

Outro problema relatado pelo dirigente E7, e que será melhor abordado na discussão do componente *desempenho*, é que muito é cobrado do docente em termos de produção e de resultados, em todas as áreas (ensino, pesquisa, extensão e administração). Segundo este dirigente, o instrumento de avaliação utilizado na época da pesquisa é pesado em termos quantitativos, confirmando novamente a relação existente entre o componente *carreira* e o componente *desempenho*, já acima mencionada. Porém, Grillo (1996) defende esta forma de avaliação, visto ser ela a única, dentre as demais modalidades, que realmente avalia o docente de forma quantitativa, deixando de lado o grau de subjetividade que pode prejudicar o resultado da avaliação. Cabe ressaltar que o dirigente E1 relatou que, na época da pesquisa, a Instituição, por iniciativa da Comissão Permanente de Pessoal Docente/CPPD, estava estudando mudanças na pontuação das atividades realizadas pelos docentes, necessidade abordada pelo dirigente E7.

O que se percebe neste componente é que a Instituição, através da Resolução nº 2/96 (anexo I), se preocupa em estimular nos docentes a busca do crescimento profissional. Este estímulo é forte quando se observa a importância destinada ao aperfeiçoamento (componente melhor discutido no item 6.1). Para Grillo (1996), é importante que as instituições estabeleçam qual a forma de seus servidores galgarem os diversos cargos de sua estrutura. Assim, sua política de pessoal se torna eficaz. Os servidores crescem junto com a Instituição, buscando o aperfeiçoamento contínuo.

6.3 Desempenho

A avaliação de desempenho é um instrumento realimentador dos programas de treinamento do pessoal, (UFV, 1998). Esta visão do objetivo da avaliação de desempenho é compartilhada por Grillo (1996). O autor entende que existe íntima relação entre os componentes aperfeiçoamento, avaliação de desempenho e carreira (rever capítulo II), foco deste trabalho. Assim, o resultado daquilo que se investiu em um docente durante o aperfeiçoamento será observado através da avaliação, que lhe permitirá a ascensão na carreira.

Analisando as fontes secundárias observou-se que existiu, por um período de aproximadamente três anos, uma forma de avaliação interna e própria da Instituição, denominada por Grillo (1996) como “Avaliação do Desempenho do Professor pelo Aluno”. Esta avaliação tinha por objetivo a obtenção de informações acerca da produção de seu corpo docente, visando, entre outros, à qualidade. Porém, segundo relato do dirigente E8, esta avaliação foi suspensa no semestre da ocorrência da pesquisa, pois seu objetivo não estava sendo alcançado. Para este dirigente, nenhuma avaliação deve possuir caráter punitivo, e sim adotar uma política corretiva de rumo, termo utilizado pelo próprio dirigente. Neste sentido, autores como Freitas e Silveira (1997) afirmam que existe nas instituições universitárias uma resistência natural a qualquer forma de avaliação, pois os servidores entendem que a avaliação é uma estratégia que serve para punir ou premiar.

Ainda para o dirigente E8, paralelamente à suspensão desta avaliação, foi criada uma Comissão Permanente de Avaliação de Disciplinas - COPAD -, que está formalizada através da Resolução nº 17/97 (anexo III). Esta, porém, está em fase de experimentação, e tem por finalidade estudar a avaliação feita pelos estudantes nos cinco semestres anteriores ao semestre da pesquisa.

Assim, a COPAD é responsável pelo processo de avaliação daquele instrumento. Sua função é colher, processar, divulgar e sistematizar os dados que são analisados pelas comissões de ensino dos departamentos ou unidades de ensino, pelos colegiados dos departamentos e pelas câmaras curriculares. Caberá às Pró-Reitorias de Ensino e de Pesquisa e de Pós-

Graduação, segundo resolução citada, viabilizar tudo o que for necessário para que ocorra o aprimoramento das atividades relacionadas com as disciplinas. Convém salientar que o processo de coleta se desenvolveu por meio de consulta a alunos e professores, a partir de questionários e/ou por outros instrumentos. Desta forma, parece que existe a intenção de se voltar com a avaliação do desempenho do docente pelo aluno, mas somente quando o instrumento for acreditado pela comunidade. Vale ressaltar, no entanto, que em alguns relatos (E4 e E7), os dirigentes ignoravam a suspensão temporária desta avaliação na Instituição.

Constatou-se ainda que, na época da pesquisa, existia uma outra forma de avaliação visando unicamente à progressão do docente na carreira, confirmando a existência da relação entre avaliação de desempenho, aperfeiçoamento e carreira. Esta forma de avaliação, denominada por Grillo (1996) como “Avaliação do desempenho do professor pelas atividades docentes e administrativas”, é uma maneira de se avaliar quantitativamente as atividades desenvolvidas pelos docentes no ensino, pesquisa, extensão e na administração, e que podem servir como a solução de algumas necessidades sociais, pedagógicas etc., conforme entendimento de Vasconcelos (1996).

Este método de avaliação recebeu críticas de alguns dirigentes (E5, E7, E8 e E9). Estas referem-se ao fato de que, por necessidade de serem atingidos pontos visando à progressão na carreira, os docentes são submetidos a esta avaliação, que possui parâmetros exclusivamente quantitativos.

Um exemplo demonstrando que esta avaliação não considera a qualidade na produção docente foi fornecido pelo dirigente E4. Para este dirigente, o atual instrumento avalia a quantidade de artigos publicados sem ter como mensurar a qualidade dos mesmos. Assim, um docente pode publicar vários artigos em várias revistas, por exemplo, sem que haja instrumento que qualifique estas revistas.

Outro exemplo dado pelo dirigente E9 é com relação àqueles departamentos, como o departamento de matemática, que trabalham mais com hora/aula do que pesquisa, para poder atender à grande demanda existente por

suas disciplinas. Desta forma, um docente possui grande número de horas/aulas, e reduzido número de artigos publicados.

Percebe-se, assim, a inexistência da perspectiva qualitativa, foco de nosso trabalho, apontada pelos dirigentes. Porém, Grillo (1996) entende que esta forma de avaliação pode ser utilizada para outras finalidades. O autor exemplifica que a Instituição pode, via esta avaliação, incentivar os departamentos a participarem de uma saudável competição interna visando à qualidade. Mas a pesquisadora constatou que na UFV, a única finalidade a que se destina esta forma de avaliação é a progressão funcional dos docentes.

Se por um lado este instrumento é pouco explorado pela Instituição, demonstrando pouca atenção para com o assunto, por outro lado, o dirigente E6 acredita que a avaliação é um componente importante e necessário. Na visão deste dirigente, não só os docentes devem ser avaliados. A Instituição precisa ser avaliada, as disciplinas e os servidores técnico-administrativos precisam ser avaliados em resposta a comunidade à qual pertencem. Opinião compartilhada por Vasconcelos (1996), que entende que com avaliação contínua, vontade política e visando à qualidade, as universidades podem acompanhar as necessidades sociais de forma positiva e planejada.

Porém, contrapondo a visão do dirigente E6, o dirigente E3 entende ser impossível manter um processo de avaliação de desempenho no serviço público de um modo geral e, especialmente, na UFV. Este dirigente defende sua opinião afirmando que, por estar localizada em uma cidade de pequeno porte, em que a maioria dos servidores mantém relacionamento fora da Instituição, é humanamente impossível existir uma avaliação sem favoritismo e constrangimentos (opinião compartilhada pelo dirigente E4). Este descrédito confirma o que autores como Barbosa (1996) acreditam ser o grande problema da avaliação de desempenho no serviço público. Novamente, acredita-se que a avaliação é entendida como uma medida que serve para premiar e punir somente, deixando-se de observar as vantagens que a mesma tem para o desenvolvimento das pessoas.

O dirigente E3 prossegue seu relato afirmando que, em sua opinião, é quase impossível que um chefe avalie um docente de seu departamento eficazmente, sendo este docente seu vizinho. O exemplo demonstra que, além de não acreditar em um modelo eficaz de avaliação, este dirigente tem a percepção de que os chefes não estão preparados para desempenhar seus cargos, assunto este já discutido no componente aperfeiçoamento (ver item 6.1.3).

Neste mesmo raciocínio, o relato do dirigente E4 demonstra que existem chefes e “chefes”, ressaltando que alguns deles não estão preparados para ocupar o cargo de chefia devido à falta de capacitação, percepção quase idêntica a do dirigente E3. Esta discussão em torno da chefia no serviço público é considerada por alguns autores. Barbosa (1996), por exemplo, parece entender que a dificuldade de se avaliar no serviço público existe porque, além de se ter a idéia de que a avaliação é feita para punir o servidor, conforme já discutido, é acrescida a descontinuidade das chefias, realidade destas instituições.

Mas, mesmo parecendo difícil avaliar o desempenho dos docentes na Instituição pelos motivos mencionados, observou-se a existência de vontade, por parte de alguns dirigentes, por exemplo E9, em manter a atual forma de avaliação, mesmo não sendo a melhor, pela falta de uma outra mais eficaz. Ainda segundo o relato do dirigente E4, alguma avaliação, mesmo que ineficaz, tem que existir, pois o ser humano precisa, em algumas ocasiões, ser chamado para a responsabilidade, exemplificando, mais uma vez, o sentimento negativo com relação à avaliação de desempenho, citado por autores como Barbosa (1996) e Freitas e Silveira (1997).

6.4 Participação

A participação específica dos docentes nas decisões da Instituição é grande, segundo os dirigentes E1 e E2, devido à estrutura da Instituição. Para o dirigente E1 os cargos de Reitor, Diretores, Chefes de Departamentos, todos são ocupados por docentes que foram eleitos por seus pares. Na realidade, estes dirigentes foram eleitos porque eles articularam politicamente e foram os

escolhidos; desta forma, eles têm a função de defender a vontade da maioria a qual eles representam.

Para o dirigente E2, a participação dos docentes inicia-se nos Departamentos, chegando aos órgãos máximos da Instituição, Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPE e Conselho Universitário/CONSU, opinião compartilhada pelo dirigente E6.

O dirigente E8 concorda com a opinião de E2 e E6 no sentido de que todas as decisões da Instituição passam pelos colegiados, que possuem representantes dos docentes. Sendo que para E8, esta participação se apresenta muito mais definida na atual administração. Ele sugere que esta realidade deve-se à forma de visão do atual gestor.

Uma administração participativa tem, entre os objetivos, o atendimento da vontade da maioria. Este parece ser o objetivo da atual gestão da universidade no que se refere aos docentes, o que, para Grillo (1996) e Monteiro (1991), é essencial. Os autores defendem a opinião de que a maior participação nas decisões traz benefícios incontáveis, como a redução da alienação e o aumento do moral. Fora estes, a participação pode assegurar eficiência, maior produtividade e estímulo à harmonia no trabalho.

Ao se considerar o perfil do administrador maior, observaram-se outros dois relatos dos dirigentes E4 e E7, que confirmam que nesta gestão o componente participação é realmente considerado. Eles reafirmam que a postura do atual Reitor sobre algumas questões é fundamental para o alcance de uma participação efetiva, afirmação compartilhada por Fernandes (1996), que entende ser a participação uma questão de competência gerencial.

O dirigente E4 acrescenta que a atual administração gostaria de um maior envolvimento de todos os segmentos da Instituição, tanto docentes como técnico-administrativos. Se este maior envolvimento não acontece, é devido ao desinteresse dos próprios servidores. Esta visão não é compartilhada por Freitas e Silveira (1997), que entendem ser de responsabilidade das universidades a busca contínua de formas que assegurem a eficiência e a produtividade de seus

servidores; como visto anteriormente, a participação é um componente eficaz em busca da excelência.

Nem todos os dirigentes entendem a participação como sendo efetiva na Instituição. Segundo o relato do dirigente E3, o grande envolvimento acontece somente por aqueles docentes que estão exercendo algum cargo de direção. Para este dirigente, os demais docentes têm pouca participação, sugerindo que os problemas na Instituição acabam sendo resolvidos por pequenos grupos e que, muitas vezes, são apresentadas soluções sem maiores discussões. Neste sentido, Grillo (1996) entende que já não se admite que decisões sejam tomadas sem que representem os anseios dos segmentos que integram a universidade.

O dirigente E5 compartilha da visão do dirigente anterior. Porém, ele entende que a participação é insignificante para o segmento de servidores técnico-administrativos. Mesmo não sendo este segmento de servidores foco deste trabalho, cabe ressaltar esta visão. Para este dirigente, a maioria dos cargos administrativos é exercida por docentes. Nos Conselhos, é maciça a participação docente. Este dirigente entende que a Instituição não considera o pessoal técnico-administrativo, no aspecto participativo. Porém, a percepção da pesquisadora sobre este assunto é de que a maior participação docente em alguns órgãos se prende ao fato de que o objetivo destes está vinculado, diretamente, ao objetivo final da Instituição que é a qualidade do ensino, pesquisa e extensão.

Para o dirigente E6, os técnico-administrativos participam ativamente das decisões da Instituição. Ele cita que a participação desse segmento chega, inclusive, do CONSU, que é o órgão máximo na área administrativa, com três votos em um total de vinte. Para este dirigente, o maior problema da Instituição, é devido ao lento processo de tomada de decisão.

As decisões, exemplifica o dirigente E6, nascem no colegiado do Departamento. A segunda instância é a participação dos Chefes de Departamentos nos Conselhos Departamentais. Nesses Conselhos Departamentais estão os Chefes de Departamento de cada Centro (são quatro Centros) e também os representantes de docentes de todas as classes (titular,

adjunto, assistente e auxiliar). Ainda existem os Conselhos Técnicos e os órgãos máximos da Instituição, que são o CEPE e o CONSU. Desta forma, muitas são as instâncias e, conseqüentemente, lento se torna o processo de tomada de decisão. Para este dirigente, enxugar a estrutura seria a solução. O que, a princípio, é pertinente, se considerarmos que com uma estrutura menos rígida, o processo de comunicação flui melhor e mais rapidamente, fornecendo subsídios ao processo de tomada de decisão. Talvez não fossem diagnosticados, neste trabalho, os problemas de divergência de informações que constam nos relatos, se a estrutura desta Instituição fosse mais flexível.

Ainda para o dirigente E9, não existe nenhum problema que envolva o componente participação na Instituição. Este dirigente tem a percepção de que todos os segmentos têm a oportunidade de participar nas decisões da Instituição.

6.5 As possíveis relações dos componentes da Política de Recursos Humanos com a Qualidade na Instituição

Neste ponto, parece relevante que a pesquisadora assuma uma visão sistêmica de todos os componentes investigados em consonância com o contexto da organização objeto da pesquisa. Desta forma, pode-se analisar se esses componentes são ou não administrados segundo os pressupostos da qualidade total, propondo uma GQT.

No componente aperfeiçoamento, é importante apreciar as três modalidades investigadas (aperfeiçoamento para a carreira, para iniciação e para chefia).

No caso do aperfeiçoamento para a carreira, notou-se grande importância dedicada a esta modalidade. Esta afirmação deve-se à percepção da existência de alguns fatores. Entre eles destaca-se o que consta na Resolução nº 2/96 (anexo I), priorizando a realização do doutorado logo após o mestrado. Assim, percebe-se uma atenção especial para esta modalidade em busca da excelência (termos utilizados pelos dirigentes E4 e E7). Neste sentido, Barbosa (1996) entende que as organizações que promovem e estimulam continuamente a

aprendizagem das pessoas encontram-se em posição privilegiada para integrar e praticar realmente o gerenciamento para a qualidade total. Vieira (1996) concorda com o autor anterior, entendendo ser o treinamento uma característica importante na GQT.

Porém, observando-se o aperfeiçoamento para chefia e para iniciação, percebe-se que a intensidade da atenção dedicada a essas duas modalidades decresce. No aperfeiçoamento para chefia, por exemplo, observou-se estar havendo, por parte da DRH, mobilização para efetivar o Programa de Desenvolvimento dos Recursos Humanos. Neste, são inclusive utilizadas ferramentas da GQT (como por exemplo o diagrama de árvore que auxilia a fase de ações a serem tomadas com a finalidade de se atingir os objetivos estabelecidos) como forma de auxílio no atendimento da política de desenvolvimento e manutenção (ver cap. III), que, segundo fonte secundária (Programa de Desenvolvimento dos Recursos Humanos da UFV), atinge a alta administração. No entanto, observou-se ser esta atividade ignorada por alguns dirigentes (E3 e E9), mesmo constando em documento oficial, o que denota grave deficiência no processo de comunicação.

Por outro lado, no aperfeiçoamento para iniciação, constatou-se a ação isolada de um órgão no sentido de realizar encontros com docentes recém-admitidos, com a finalidade de proporcionar-lhes treinamento. Porém, o treinamento introdutório, entendido como aquele que acontece no ato do ingresso do servidor, observou-se não existir.

Assim, percebe-se uma intensa valorização da modalidade de aperfeiçoamento para a carreira, em detrimento das demais modalidades, que são o aperfeiçoamento para chefia e para iniciação. Constatou-se ser a primeira modalidade tão valorizada que parece fazer parte da cultura da Instituição (conforme percepção dos dirigentes E2, E4 e E5). As outras duas formas, na percepção dos dirigentes, apesar de necessárias, não estão recebendo atenção devida. Desta forma, mesmo utilizando-se de ferramentas da GQT (diagrama de árvore), conforme citado anteriormente, para nortear algumas ações, a Instituição parece não estar atenta aos pressupostos básicos de uma GQT, no que se refere

ao aperfeiçoamento como um todo. Neste aspecto, Gomes (1995) entende que a qualidade é alcançada nas instituições quando as mesmas promovem e mantêm o crescimento de pessoas, para que possam desenvolver suas capacidades e colocá-las em prática, visando à satisfação de todos.

Discutindo-se aspectos referentes ao componente *desempenho*, percebe-se a existência de barreiras que impedem uma gestão em busca da qualidade. Entre elas destaca-se a percepção de dirigentes com relação à pontuação da avaliação feita na época da pesquisa. Como visto no item 6.2, esta avaliação se destina à progressão funcional e, para tanto, os docentes devem desenvolver, durante o período de dois anos, atividades que atinjam a pontuação necessária à progressão. Neste caso, a pontuação é criticada por alguns dirigentes por ser muito pesada, possuindo característica exclusivamente quantitativa. Assim, constata-se que, de acordo com Lombardi (1994), as instituições de ensino devem repensar questões internas que apresentem problemas, para que possam gerar proposições que efetivamente busquem a qualidade total.

Ainda sobre o componente *desempenho*, observou-se ser grande o descrédito de dirigentes (E3, E4 e E5) em relação a um processo eficaz de avaliação, o que pode gerar uma insatisfação e até o repúdio pelo instrumento utilizado. Neste contexto, Freitas *et al.* (1993) acreditam que uma administração moderna, que, busque gerir uma organização com qualidade, tem que estar atenta para, na medida do possível, tentar atender às necessidades das pessoas. Desta forma, parece que estes aspectos negativos na percepção dos dirigentes impedem que este componente possua características que proponham qualidade.

Neste sentido, vale ressaltar a existência de algumas ações visando à qualidade. No que se refere apenas à pontuação (não foram relatadas medidas a serem tomadas com relação ao aspecto quantitativo do instrumento de avaliação), consta que está sendo reavaliada pela CPPD. Para o dirigente E8, o processo de avaliação como um todo pode passar a ser aceito pelos servidores da Instituição após a finalização das atividades da COPAD, que tem como principal objetivo analisar aspectos negativos da avaliação feita pelos alunos (avaliação suspensa na época da pesquisa).

Além destas ações, observou-se em fontes secundárias (Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos da UFV) que é objetivo da DRH efetivar um sistema de avaliação para o pessoal técnico-administrativo. Esta ação, mesmo referindo-se ao pessoal não-docente, deve ser considerada.

Constatou-se, portanto, que algumas ações são tomadas pela Instituição visando à satisfação das pessoas, conforme citado nos dois últimos parágrafos, o que para Freitas *et al.* (1993) é uma forma de se buscar uma gestão de qualidade. Para os autores, as instituições de ensino devem sempre atender a três princípios básicos para alcançar a qualidade, entre eles gerenciar a organização visando atender às necessidades das pessoas (cap. II, item 2.2.7).

A carreira deve ser relacionada, para efeito de interpretação, aos componentes *aperfeiçoamento* e *desempenho*. Quando da discussão da modalidade de aperfeiçoamento para a carreira, observou-se sua importância na Instituição. Como esta modalidade de aperfeiçoamento leva à ascensão na carreira docente, por inferência, o componente *carreira* também pareceu ser, na percepção dos dirigentes, bem definido.

No caso da relação entre o componente *carreira* e o *desempenho*, há necessidade de alguns ajustes. Isto porque, segundo Grillo (1996), modelos ineficazes de avaliação de desempenho, ou até mesmo ausência de avaliação (caso específico dos não-docentes), influem negativamente na aferição da qualificação das pessoas, fundamental para progressão na carreira. Logo, percebe-se que, na medida em que o processo de avaliação de desempenho for sendo aperfeiçoado, o processo de ascensão na carreira poderá se tornar mais eficaz.

Deve-se ainda ressaltar que fatores exógenos à Instituição afetam sobremaneira o componente *carreira*, entre eles o congelamento de salários, extinção de algumas vantagens, redução da reposição de pessoal etc.

No que concerne ao componente *participação*, observou-se a existência de problemas que dificultam o alcance da qualidade. O primeiro entrave sugere que a atual estrutura da Instituição transforma a tomada de decisão em um processo lento, de resto muito comum na burocracia pública. Fato

comprovado ao se observar a descrição que alguns dirigentes fizeram do longo caminho a ser seguido para que decisões sejam tomadas. Neste aspecto, o dirigente E6 manifestou a necessidade de se enxugar a atual estrutura, o que traria maior rapidez e qualidade das decisões.

Vale ressaltar que constava no relato do dirigente E6, a necessidade de se acabar com a “administração canina”, existente na UFV. Por desconhecer o significado desta forma de administração, a pesquisadora procurou maiores informações a respeito. O significado de uma “administração canina” (termo utilizado internamente na Instituição) é devido ao fato de aparecerem com frequência nos despachos dos processos os termos “ao fulano”, “ao ciclano” (fazendo analogia ao latido de um cão – AU! AU!) exemplificando como e por que razão o processo decisório é lento na Instituição.

Assim, percebe-se que a intenção do dirigente E6, ao mencionar que a Instituição deveria acabar com a “administração canina”, referia-se ao fato de tornar a estrutura atual mais flexível, possibilitando maior participação das pessoas, principalmente na solução de problemas, transformando a administração morosa, em uma mais voltada para a qualidade. Para Ruas (1997), uma política de recursos humanos que envolva as pessoas no sentido de desempenhar um papel de mais responsabilidade, buscando sempre conhecimento, capacitação e iniciativa, pode ser considerada uma política em busca da qualidade.

O segundo problema, referente à participação, parece se prender basicamente ao processo de comunicação. Este se apresenta inconsistente em vários momentos. O que, para Vieira (1996), é um fator que influi negativamente no alcance da qualidade, visto que um princípio básico da GQT é a participação das pessoas nos assuntos referentes à organização.

Para Grillo (1996), uma política de recursos humanos que incentive a participação de todos obterá melhores soluções para os problemas que surgem na organização. Um clima participativo que envolva todos os segmentos da Instituição tem como consequência o fortalecimento do compromisso de integração das pessoas e o desenvolvimento adequado para todos, elementos essenciais para alcançar a qualidade. Desta forma, ao integrar todos os segmentos

de servidores através de um processo de comunicação eficaz, incentivando-os a maior participação, a Instituição, segundo Vieira (1996), estará em busca da qualidade.

Logo, percebe-se que muitos entraves existem para dificultar uma GQT nesta universidade. Porém, acredita-se na vontade de alguns dirigentes em buscar a qualidade.

No próximo capítulo, será realizada a conclusão desta pesquisa, observando-se os objetivos que foram estipulados. Posteriormente, sugestões serão fornecidas, com a finalidade de contribuir com a Instituição pesquisada.

VII CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, faz-se necessário observar os objetivos propostos no início da pesquisa, para se apresentar as conclusões. Posteriormente, algumas sugestões serão propostas, no intuito de que outros estudos na área sejam realizados.

Conforme descrito no capítulo III, houve, por parte dos dirigentes da UFV, a intenção de se trabalhar com a GQT no início da década de 90. Desta forma, contatos externos foram realizados, e o trabalho foi iniciado entre 1992 e 1993. Algumas medidas foram tomadas, como a realização de vários concursos públicos visando suprir a necessidade de alguns setores; porém, o resultado percebido não atendeu às expectativas. Ressalta-se que, naquela época, o cargo de Vice-Reitor era ocupado pelo Reitor desta gestão atual.

Após esta tentativa, já nesta atual gestão, é designada à DRH a implementação de um Programa de Desenvolvimento dos Recursos Humanos da UFV. Este se apresenta diferenciado do anterior. O primeiro visava à implementação de um programa de GQT e, para tanto, mudanças deveriam ocorrer. O segundo, parece objetivar a satisfação de seus recursos humanos, pois entende-se ser esta a base para que se possa atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. Porém, não se percebeu a intenção de ser implementado um programa de GQT, na atual gestão.

Desta forma, o que se percebe é que houve a intenção, no passado, de se buscar a qualidade através de um programa específico. Hoje, o que se têm são medidas ou ações enfatizando que as necessidades das pessoas devem ser levadas em consideração, pois através delas os objetivos das organizações são alcançados.

Pode-se reconhecer como fato que, neste programa atual existem ações que, se sistematizadas, podem caracterizar uma GQT. Além de constarem nestes programas instrumentos utilizados em instituições que trabalham com GQT. Assim, parece que a administração entende que, por ser um órgão público, possuidor de características peculiares, representa um importante papel perante a

sociedade. Sua administração parece buscar constantemente resultados satisfatórios, inclusive para a comunidade em que está inserida. Constatou-se que a forma escolhida pela atual administração na busca da eficácia foi investir no seu pessoal, na expectativa de se aumentar a produtividade e satisfação.

Enquanto Instituição pública, a universidade encontra muitos entraves. Dentre os percebidos e analisados se destaca a cultura desta organização. Percebeu-se que, mesmo alguns dirigentes possuindo a visão de que a estrutura da Instituição colabora para tornar lento o processo decisório, muito pouco se consegue fazer para mudar esta realidade. Parece que, por ter sido esta atual estrutura utilizada por tanto tempo, por que deveria ser ela modificada?

Em conseqüência, constatou-se que, talvez por ser uma estrutura pouco flexível, ocasionando uma “administração canina” (termo já mencionado), esta afeta diretamente o processo de comunicação da mesma. Informações distorcidas e divergentes foram detectadas na análise dos conteúdos.

Observou-se, ainda, que ações da DRH referentes ao assunto pesquisado não são percebidas pelos dirigentes. Constata-se que devido ao processo falho de comunicação ou ao fato de, por não ser seu objetivo final similar aos da Instituição (ensino, pesquisa e extensão), ações deste órgão não são consideradas como deveriam ser.

Desta forma, e por entender que a DRH tem como principal função promover a implementação de políticas de recursos humanos, observaram-se alguns entraves nos componentes pesquisados.

O aperfeiçoamento deixa a desejar no que se refere a sua aplicabilidade aos recém-admitidos, de um modo geral, bem como às chefias.

A carreira, no caso específico dos docentes, mesmo parecendo ser bem definida, sofre por não ter um instrumento de avaliação de desempenho eficaz, prejudicando a verificação da qualificação do docente.

O desempenho, na Instituição, utiliza um instrumento que salienta o aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo. Este fato leva-nos a crer que, mesmo sendo este instrumento considerado ideal quando se destina à promoção

dos docentes na carreira, torna-se inadequado quando utilizado apenas para este fim.

Com relação à participação, percebeu-se a vontade de que ela fosse mais intensa. O que nos reporta novamente à questão da comunicação. Talvez, esta vontade da administração não seja informada eficazmente a todos.

Desta forma, percebe-se a falta de contribuição dos componentes analisados para a existência efetiva de uma GQT. Este fato pode ser melhor entendido, talvez pelo histórico de formação da Instituição bem como pelo ambiente em que a mesma está inserida.

Por outro lado, ao se fazer referência à GQT, entende-se que esta envolve toda a organização. Logo, de acordo com os resultados obtidos sobre os componentes estudados e a proposição de uma GQT, torna-se possível recomendar algumas ações que auxiliem a UFV. Através dos relatos, observaram-se outros problemas que serão discutidos a seguir, como possíveis ações a serem tomadas pela Instituição, contribuindo para que seja alcançada a qualidade.

- Resgatar a atividade de treinar os recém-admitidos:

Conforme mencionado, já existiu na Instituição esta modalidade de treinamento. Houve sua suspensão devido ao número grande de aposentadorias e a conseqüente sobrecarga de servidores que ficaram na Instituição. Desta forma, observou-se necessária o retorno desta modalidade, em virtude da necessidade de se informar aos servidores recém-admitidos (docentes ou não-docentes) assuntos concernentes à Instituição, bem como, orientá-los nos aspectos pedagógicos.

- Estimular as ações da DRH para incrementar os treinamentos de todas as chefias:

Observaram-se, via fontes secundárias, ações desta Diretoria para realizar treinamentos junto às chefias. Porém, parece que este trabalho está sendo pouco difundido entre os dirigentes. Faz-se necessário que, além de desenvolver estes treinamentos, a DRH divulgue seu trabalho.

- Conscientizar os servidores da necessidade de instituir um instrumento de avaliação de desempenho visando melhorias para todos:

Para que a avaliação de desempenho seja considerada como um processo em busca da qualidade, faz-se necessário que as pessoas que irão participar deste processo de avaliação estejam integradas e preparadas para aceitá-lo. Esse envolvimento das pessoas com o instrumento é fundamental para o êxito e o alcance da qualidade.

- Criar instrumento de avaliação de desempenho, coerente com a realidade da Instituição, para todos os servidores:

Avaliar o desempenho dos servidores pode trazer retornos positivos para todos. Um instrumento de avaliação de desempenho que não possua caráter punitivo pode trazer melhorias como um recurso de retroalimentação dos processos. Cabe à UFV estudar a implementação de um instrumento de avaliação que esteja coerente com a sua realidade e que vá ao encontro das expectativas dos servidores.

- Rever a atual forma de avaliação destinada aos docentes:

A revisão da atual forma de avaliação deveria ser efetuada, principalmente no que concerne à questão da pontuação, por ser entendida por alguns dirigentes como pesada, salientando o caráter punitivo que as pessoas percebem quando em processo de avaliação. Por outro lado, aspectos qualitativos também deveriam ser levados em consideração.

- Considerar as discussões acerca da estrutura e a representatividade dos segmentos nos centros decisórios:

Parece ser importante que ocorram discussões acerca da atual estrutura da Instituição. Constatou-se existir o entendimento de que o processo de tomada de decisão é lento. Porém, existe o entendimento de que esta morosidade pode ser revertida, mesmo sendo a organização uma Instituição pública. Em

decorrência, percebe-se que, ao se discutir a estrutura da Instituição, outros assuntos serão abordados, como a representatividade de todos os segmentos no processo decisório.

- **Considerar discussões acerca do processo de comunicação:**

O processo de comunicação na Instituição parece, em algumas situações, pouco efetivo. Considerando-se a existência de informações díspares, entende-se necessário realizar discussões que norteiem a busca de qualidade do processo. Desta forma, entende-se que, na medida em que discussões sobre a própria estrutura da Instituição forem sendo realizadas, também surgirão discussões sobre como viabilizar uma comunicação interna mais eficaz.

- **Maior valorização da DRH:**

A DRH parece ser o único órgão da Instituição que detém informações sobre todos os servidores. Desta forma, suas ações, quando planejadas, podem trazer resultados positivos para todos. Possibilitando a valorização da DRH e incrementando suas ações perante todos os segmentos de servidores da Instituição, sejam docentes ou técnico-administrativos, promove-se o comprometimento de todos em busca da qualidade, pressuposto básico da GQT.

Considerando que muitas são as opiniões que valorizam e creditam ao órgão de recursos humanos das organizações, os progressos vivenciados pelas mesmas (ver capítulo II), através das pessoas que nelas atuam, entende-se que este órgão, para a UFV, deveria ter maior atenção de seus dirigentes superiores.

Sugerem-se, finalmente, alguns temas para serem desenvolvidos em futuros estudos:

- realizar um estudo que contemple a percepção dos docentes da Instituição com relação a uma proposição da política de recursos humanos através dos

componentes *carreira*, *aperfeiçoamento*, *desempenho* e *participação* para uma GQT;

- realizar um estudo em que a percepção dos dirigentes bem como a dos servidores técnico-administrativos sejam consideradas, para analisar a existência ou não de influência da política de recursos humanos destinada a este segmento, através dos componentes *carreira*, *aperfeiçoamento*, *desempenho* e *participação* para uma GQT;
- realizar um estudo que contemple a UFV e o meio ambiente em que a organização está inserida.

VIII REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação educacional e qualidade de ensino. **Universidade: a busca da qualidade**. São Paulo: IBRAQS, v. 1, n. 3, p. 156-159. Seção II - Excelência na educação, maio/jul., 1995.
- AIDAR, Marcelo Marinho. **Qualidade humana: as pessoas em primeiro lugar**. São Paulo: Maltese, 1994.
- ALVES, Judith A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, 1991, p. 53-61.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes. Conceitos básicos da gerência da qualidade total na educação. In: BARBOSA, Eduardo Fernandes et al. **Gerência da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni/UFMG, 1993.
- BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. 120, n. 3, p. 59-101, 1996.
- BERGAMINI. Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo: FGV, v. 30, nº 2, p. 23-34, 1990.
- _____, Cecília W. Premiar não é a solução. **Revista de Administração de Empresas Light**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 17-21, 1995.
- BONILLA, José A. **Resposta à crise: qualidade total e autêntica para bens e serviços**. São Paulo: Makron Books, 1993.
- BOOG, Gustavo G. **O desafio da competência: como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o futuro**. São Paulo: Best Seller, 1991.
- BRITO, Pedro. Qualidade total no ensino universitário. **Universidade: a busca da qualidade**. São Paulo: IBRAQS, v. 1, n. 3, p. 152-155, seção II - Excelência na educação, maio/jul., 1994.
- BROCKA, Bruce, BROCKA, M. Suzanne. **Gerenciamento da qualidade**. São Paulo: Makron Books, 1994.
- BRUYNE, Paul de, HERMAN Jacques, SCHOUTHEETE Marc. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BÚRIGO, Carla Cristina D. **Qualidade de vida no trabalho: dilemas e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 1997.

CAMPOS, Eliane Cristina de. **O impacto da implantação do sistema de avaliação de desempenho (SAD) na área técnico-administrativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1992.

CAMPOS, Vicente F. **Qualidade total na educação. Seminário para a alta administração da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte, mar., 1992b.

_____. **A caminho de uma nova ética das relações nas organizações. Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV, v. 32, nº 3, p. 68-73, 1992.

CHANLAT, Jean-François. **Quais carreiras e para qual sociedade (I)**. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo: FGV, v. 35, n. 6, p. 67-75, 1995.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Padronização como elaboração participativa e crítica dos profissionais: conceitos básicos da gerência da qualidade total na educação**. In: BARBOSA, Eduardo Fernandes et al. **Gerência da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1993.

COLOSSI, Nelson et al. **Políticas de recursos humanos em instituições universitárias: um estudo multicaso na Furb, Unoesc, Univali, Unisul, Univille**. *Revista de Negócios*, Blumenau, v. 2, n. 3, p. 25-33, abr./jun., 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DALLARI, Adilson de Abreu. **O professor e a qualidade no ensino superior. Universidade: a busca da qualidade**, São Paulo: IBRAQS, v.1, n. 3, p. 144-150, seção II - Excelência na educação, maio/jul., 1994.

DUTRA, Joel Souza. **Carreiras paralelas: uma proposta de revisão da administração de carreiras**. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 65-73, out./dez. 1992.

_____. **Administração de carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 1996.

DRÜG, Kátia Issa, -ORTIZ Dayse Domene. **O desafio da educação: a qualidade total**. São Paulo: Makron Books, 1994.

- FARIA, Paulo. Política de recursos humanos na Universidade Federal do Paraná/UFPR. Avaliação, tempo, lugar, sujeito e condições de trabalho: uma construção coletiva. Editada por Marlise Bassfeld, 1998.
- FERNANDES, Amarildo da Cruz; ANTUNES, Jr. José Antônio Valle. **O gerenciamento da qualidade total no serviço público: o caso da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul.** In: ENANPAD, 18, v.9, p. 302-316. Aanis... 1994, Curitiba.
- FERNANDES, Eda. **Qualidade de Vida no Trabalho: como medir para melhorar.** Salvador: Casa da Qualidade, 1996.
- FERNANDES, José Munhoz. Percepção gerencial do sistema de acompanhamento e desenvolvimento profissional na faculdade de ciências e letras - Campus de Assis- UNESP. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- FERREIRA, Renato Guimarães. O fator humano na gestão de recursos humanos. **Revista de Administração de Empresas Light**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 10-12, 1997.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **O “estudo de caso” no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa.** São Paulo: PUC, p. 32-41, 1986. Texto de circulação interna.
- FREITAS, Iêda Maria Araújo Chaves, SILVEIRA, Amélia. **Avaliação da educação superior.** Florianópolis: Insular, 1997.
- FREITAS, M. A., FERNANDES M. M. L., SILVEIRA H. N. Conceitos básicos da gerência da qualidade total na educação. In: BARBOSA, Eduardo Fernandes et al. **Gerência da qualidade total na educação.** Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, p. 1-29, 1993.
- GARVIN, David A. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 57-63, 1995.
- GOMES, Ricardo Corrêa. **Análise exploratória da perspectiva de implantação da filosofia da qualidade total na administração pública: o caso da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.** Dissertação (Escola Brasileira de Administração Pública). Rio de Janeiro, 1995.

- GRILLO, Antonio Niccoló . **Desenvolvimento de pessoal nas universidades: em busca da qualidade do ensino superior.** Florianópolis: Insular, 1996.
- _____. **Desenvolvimento de recursos humanos em organizações universitárias.** In: **Liderança e administração na Universidade.** Florianópolis: OEA - UFSC, 1986. p. 93-105.
- KATZ, Daniel, KAHN, Robert L. **Psicologia social das organizações.** São Paulo: Atlas, 1987.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- KOHN, Alfie. Por que os planos de incentivos não funcionam. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo: FGV, v. 35, n. 6, p. 12-19, 1995.
- KOLB, A. David. **Psicologia de las organizaciones: problemas contemporáneos.** México: Prentice Hall Hispanoamericana, 1986.
- LIMA, Antônio Luiz de et al (Orgs.). **UFV 70 anos: a trajetória da Escola de Viçosa.** Viçosa: UFV/ Impr. Univ., 1996. 112 p.
- LOBOS, Júlio. **Administração de Recursos Humanos.** São Paulo: Atlas, 1979.
- LOMBARDI, Ulisses. Século XXI: uma luta pela qualidade total, relato de uma experiência. **Universidade: a busca da qualidade.** São Paulo: IBRAQS, v. 1, n. 3, p. 176-185, seção II - Excelência na educação, maio/jun., 1994.
- LOPES, Tomás de Vilanova Monteiro. **Motivação no Trabalho.** Rio de Janeiro: FGV, 1980. 155 p.
- LUCENA, Maria Diva da S. **Avaliação de desempenho.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- MALIK, Ana M. Desenvolvimento de recursos humanos, gerência de qualidade e cultura das organizações de saúde. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 32, n. 4, p. 32-41, 1992.
- MATOS, Francisco Gomes de. **Estratégia de empresa.** São Paulo: McGraw-Hill, 1993.
- MAXIMIANO, Antonio C. Amaru, ARIANI, Ricardo C. C. Administração de recursos humanos para organizações de pesquisa e desenvolvimento. In: MARCOVITCH, Jacques (Coord.) **Administração, ciência e tecnologia.** São Paulo: Edgar Blucher, 1983.

- MONTEIRO, José A. **Qualidade total no serviço público**. Brasília: QA&T. Consultores Associados, 1991. 157p.
- MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 1991, p. 202.
- NADLER, David. GERSTEIN, Marc., SHAW, Robert. **Arquitetura organizacional: a chave para a mudança empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- NOGUEIRA, Paulo Roberto Chavarría. **A influência da política de recursos humanos na satisfação docente: o caso da Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná (FUNIOESTE)**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.
- OLIVEIRA, Graziela de. Democratização das relações de trabalho na empresa. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: FGV, v. 31, n. 4, p. 91-95, 1991.
- PALADINI, E. P. **Qualidade total na prática: implantação e avaliação de sistemas de qualidade total**. São Paulo: Atlas, 1994.
- QUEIROZ, E. K. R. Uma Síntese do pensamento Garviniano. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 13, CONGRESSO LATINO AMERICANO DE ENGENHARIA INDUSTRIAL, 1, 1993. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 1993. v. 2, p. 293-296.
- RAMOS, Adriana Lana. Qualidade nos serviços públicos: um reflexo do exercício da cidadania. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 1993, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 1993. v. 9, p. 63-72.
- RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.
- RODRIGUES, Mário. Os nove mandamentos de Lee Iacocca e a realidade educacional. **Universidade: a busca da qualidade**, São Paulo: (BRAQS), v. 1, n. 3, p. 179-181. maio/jun., 1994.
- RUAS, Roberto. Gestão do trabalho, qualidade total e comprometimento no cenário da reestruturação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 42-53, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SCHEIN, Edgar H. **Psicologia organizacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1982.

SILVA, Narbal. **Política de recursos humanos e satisfação de docentes numa instituição de ensino superior: o caso da Fundação de Ensino e Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE)**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1990.

SIMÃO, Livia M. Interação pesquisador-sujeito: a perspectiva de ação social na construção do conhecimento. **Ciência e Cultura**. v. 1. 41, n. 12, p. 1195-1202, 1989.

SOARES, C. M. B. Métodos e técnicas para a gestão da qualidade e da produtividade. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 81-85, jan./mar. 1993.

SOUZA, Maria José Carvalho de. **O discursos e a prática da política de recursos humanos: um estudo na administração direta do Estado de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1991.

TAVARES, Mauro Calixta. **Planejamento estratégico: a opção entre sucesso e fracasso empresarial**. São Paulo: Harbra, 1991.

TOLOVI Jr., J. Por que os programas de qualidade falham? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 6, p. 6-11, 1994.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, 175p.

_____. Programa de Melhoria da Eficiência das Ações de Recursos Humanos. Maio, 1993. Universidade Federal de Viçosa. Resolução nº 2/96.

_____. Resolução nº4/96.

_____. Resolução nº 17/97.

_____. Programa de Desenvolvimento dos Recursos Humanos da UFV. Viçosa-MG 1998a.

_____. Política de Recursos Humanos da UFV. Gestão 1998b.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor de 3º grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

WERTHER JR. William B., DAVIS, Keith. **Administração de pessoal e recursos humanos.** São Paulo: McGraw-Hill, 1983, p. 198.

VIEIRA, Adriane. **A qualidade de vida no trabalho.** Florianópolis: Insular, 1996.

ZACCARELLI, Sérgio Baptista. Administração de recursos humanos na Universidade. In: FINGER, Almeri Paulo (Org.). **Liderança e Administração na Universidade.** Florianópolis: OEA-UFSC, 1987, p. 85-91.

ZANELLI, José Carlos, SILVA, Narbal. **Programa de preparação para aposentadoria.** Florianópolis: Insular, 1996.

ANEXOS

RESOLUÇÃO Nº 17/97

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, órgão máximo de deliberação no plano didático-científico da Universidade Federal de Viçosa, no uso de suas atribuições legais, considerando o que consta no Processo 97-13055 e a necessidade de conhecer o trabalho desenvolvido nas disciplinas, visando à melhoria da qualidade do ensino nesta Instituição,

RESOLVE:

Art. 1º - Determinar que as disciplinas sejam avaliadas a cada período de oferecimento.

Art. 2º - Criar a **Comissão Permanente de Avaliação de Disciplinas – COPAD**, nomeada pelo Reitor e constituída pelo Pró-Reitor de Ensino ou pelo Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, por 2 (dois) representantes docentes, por 2 (dois) representantes discentes e por 2 (dois) profissionais da área educacional.

§ 1º - Os representantes discentes, 1 (um) da graduação e 1 (um) da pós-graduação, serão indicados por seus pares.

§ 2º - Os representantes docentes e os profissionais da área educacional serão indicados pelo Reitor.

Art. 3º - Atribuir à **COPAD** a gestão de todo o processo de avaliação, incluindo coleta, processamento, divulgação e sistematização dos dados.

§ 1º - O processo de coleta de dados deve se efetivar por meio de consulta a alunos e professores, a partir de questionários e, ou, por meio de outros instrumentos.

§ 2º - Os dados processados serão analisados pelas comissões de ensino dos departamentos ou das unidades de ensino correspondentes, pelo colegiado do departamento ou da unidade e pelas câmaras curriculares ou coordenações dos cursos de pós-graduação.

§ 3º - Compete à **COPAD** estabelecer o calendário de avaliação e zelar pelo seu cumprimento.

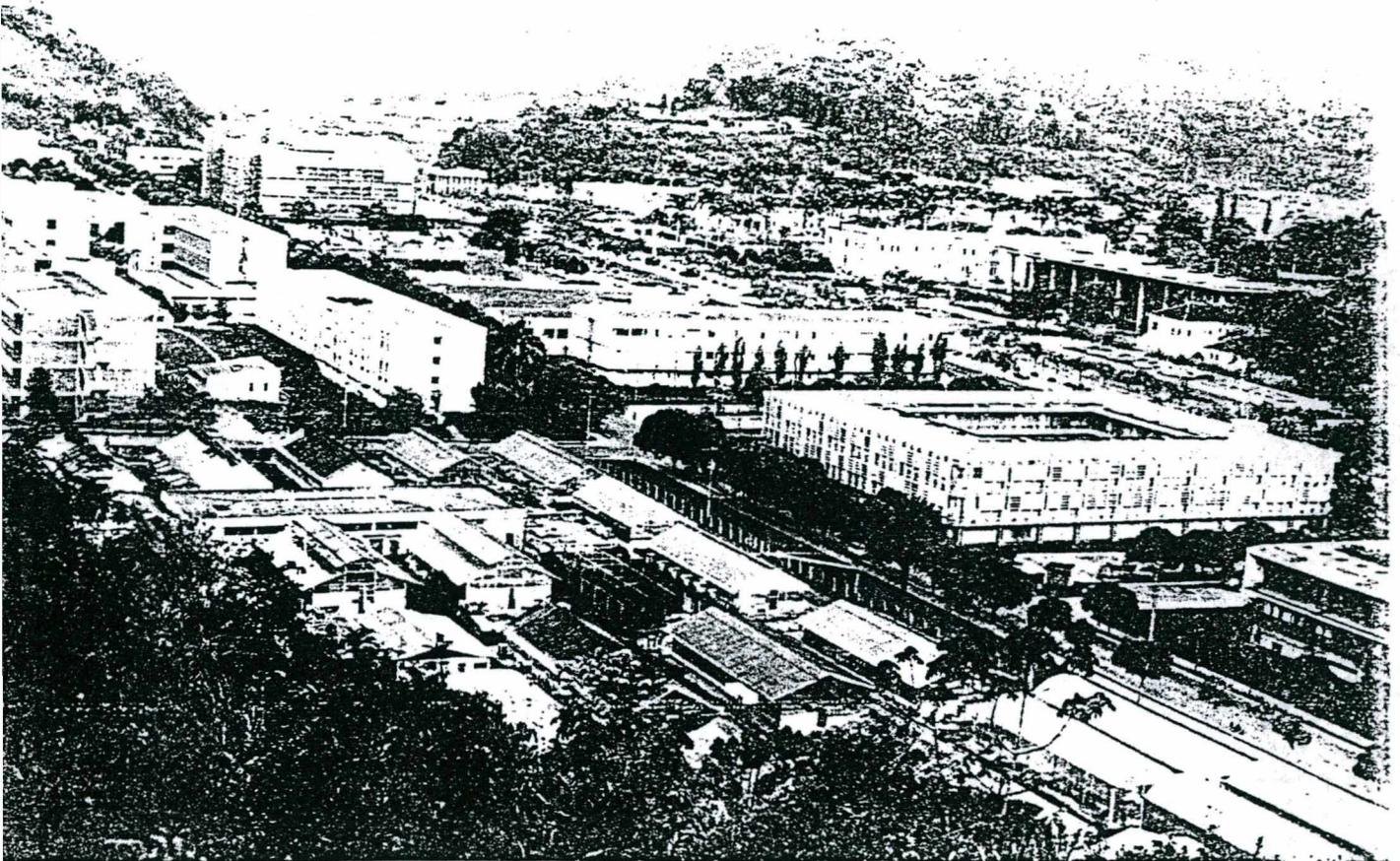
Art. 4º - Atribuir às Pró-Reitorias de Ensino e de Pesquisa e Pós-Graduação a viabilização das medidas necessárias ao aprimoramento das atividades relacionadas com as disciplinas.

Art. 5º - Prever, no Calendário Escolar, o Seminário sobre Avaliação de Disciplinas, desenvolvido no âmbito de cada Pró-Reitoria.

Publique-se e cumpra-se. Viçosa, 10 de dezembro de 1997. (a) Luiz Sérgio Saraiva - Presidente



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
SECRETARIA DE ÓRGÃOS COLEGIADOS**



**POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DE
DOCENTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**VIÇOSA -MG
1996**

RESOLUÇÃO N° 2/96

A COORDENAÇÃO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, órgão máximo de deliberação no plano didático-científico da Universidade Federal de Viçosa, no uso de suas atribuições legais,

considerando o que consta do Processo n° 94-12342;

considerando os objetivos sociais e o compromisso de excelência da Universidade Federal de Viçosa, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;

considerando a necessidade de manter um corpo docente capacitado a realizar pesquisa estratégica de alto retorno social;

considerando a dedicação à transmissão do saber e ao avanço do conhecimento nas áreas de ciências, tecnologia e humanidades;

considerando a capacitação docente como uma necessidade institucional e não apenas como satisfação de aspiração individual;

considerando o exercício da autonomia universitária prevista na legislação vigente,

RESOLVE:

1. Aprovar a Política de Capacitação de Docentes da Universidade Federal de Viçosa, que passa a fazer parte integrante desta Resolução.
2. Determinar que cada departamento apresente, no prazo de seis meses, o Plano de Capacitação de seus Docentes aos respectivos Conselhos Departamentais.
3. Revogar as disposições em contrário, em especial a Resolução 3/89, de 25.4.89.

Publique-se e cumpra-se.

Viçosa, 11 de abril de 1996.

Luiz Sérgio Saraiva
Presidente

ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 2/96 - CEPE

POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Dos Objetivos

A política de capacitação de docentes da UFV tem como objetivo central a busca da excelência do ensino, da pesquisa e da extensão de suas atividades.

O programa de capacitação busca, ainda:

- propiciar a aquisição de independência intelectual, criatividade e competitividade para o desempenho profissional;
- aprimorar as atividades de ensino que garantam a aquisição e o desenvolvimento do saber, visando à formação cultural e profissional;
- dar sustentação aos projetos científicos relevantes e socialmente pertinentes, visando ao bem-estar da sociedade e ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País;
- incentivar as ações de extensão que conduzam a projetos ou programas capazes de integrar o ensino e a pesquisa e que viabilizem a democratização do conhecimento acadêmico e a participação da sociedade na atuação da Universidade;
- aumentar o retorno social do investimento público na instituição;
- assegurar a participação ativa da instituição na identificação das necessidades futuras e dos anseios da sociedade dinâmica.

Do Processo

O programa deverá ser centrado no perfil das classes da carreira do magistério superior da UFV e nos objetivos dos programas prioritários para a sua atuação no ensino, pesquisa e extensão.

Para ingressar na carreira, o professor deverá demonstrar anseios de profissionalização, para o exercício pleno da docência e da pesquisa. Para isso, a instituição adotará, como perfil para as diferentes classes, os seguintes critérios mínimos, além dos de titulação:

Professor Auxiliar - excelente desempenho acadêmico no curso de graduação, clara indicação das aptidões de docente, além de capacidade intelectual e interesse explícito para avançar em um programa de pós-graduação.

Professor Assistente - excelente desempenho acadêmico no mestrado, clara indicação de aptidões para a docência e interesse explícito em fazer o doutorado e progredir na carreira.

Professor Adjunto - excelente desempenho acadêmico no doutorado e experiência profissional que indiquem claramente crescimento técnico e profissional, com independência intelectual no campo de sua especialidade.

Professor Titular - reconhecimento, pelos seus pares, de liderança em sua profissão e autoridade no campo de sua especialização, bem como sua capacidade como professor e "scholar". Em geral, será responsável por uma determinada área de conhecimento. Além disso, espera-se que tenha feito contribuições importantes e reconhecidas em, pelo menos, uma das áreas, ensino, pesquisa ou extensão, e colaborado com sociedades profissionais e técnicas no Estado ou no País. Espera-se que seja conhecido em círculos nacionais de educação e em círculos profissionais, nestes, como líder e, na UFV, como professor de alto nível e por suas contribuições ao programa educacional da Instituição.

O programa deverá contemplar os processos formais e informais de capacitação, porém, explicitando que a especialização e o mestrado devem constituir-se num requisito transitório na trajetória para o alcance do doutorado. Este nível, doutorado, deve ser entendido como uma condição essencial ao exercício da

docência. O título de doutor deve representar o reconhecimento pelo término da formação acadêmica formal do docente para o exercício de suas atribuições de ensino, pesquisa e extensão na Universidade.

A titulação, além de requisito essencial para a promoção nas classes da carreira do magistério, deve ser entendida como um meio no processo de formação do docente e não apenas como um fim em si mesma.

Dos Meios

Com o objetivo de permitir a capacitação de seus docentes, a UFV deverá:

1. implementar um programa de bolsas de estudo para cursos de pós-graduação;
2. conceder ao docente em treinamento afastamento integral de suas atividades;
3. propiciar meios para a substituição dos docentes em treinamento em suas atividades acadêmicas;
4. oferecer cursos e condições aos docentes para o aprendizado de língua estrangeira, principalmente a língua inglesa;
5. manter um banco de informações atualizado sobre cursos em universidades nacionais e estrangeiras;
6. estabelecer que o programa de treinamento seja desenvolvido em instituição de reconhecida excelência na área de conhecimento de interesse do departamento;
7. adotar preferencialmente a diversidade de instituições para a formação dos docentes;
8. oferecer assistência didático-pedagógica aos docentes, sem experiência anterior de ensino;
9. propor e cumprir um Programa Institucional de Capacitação de Docentes, a partir dos Planos dos Departamentos, que deverão conter:
 - identificação e justificativa da necessidade de treinamento dos docentes nos aspectos didático e técnico-científico;

- planejamento do período do programa de pós-graduação de cada docente;
- priorização da saída do docente, de acordo com as áreas de conhecimento;
- identificação de áreas emergentes, para fins de contratação e de treinamento;
- análise das opções de local de treinamento apresentadas pelo docente, com base em justificativa fundamentada em padrões de excelência da instituição e da equipe à qual se vinculará nas atividades de pós-graduação;
- planejamento da saída do docente para programa de doutorado ainda no início de sua carreira, permitindo seu retorno à Instituição com perspectiva de longa atividade produtiva;
- priorização do Doutorado logo após o Mestrado;
- estabelecimento de um prazo máximo para que o docente recém-nomeado obtenha o título de doutor;

Os Planos dos Departamentos deverão ser aprovados pelos respectivos Colegiados, Conselhos Departamentais e CEPE.

Como estímulo à capacitação e à competência, a UFV deverá:

1. utilizar, exclusivamente, critérios de méritos acadêmicos para a promoção na carreira docente;
2. abrir concurso preferencialmente para candidatos que já tenham o título de doutor;
3. dos novos docentes, manter em regime de trabalho de dedicação exclusiva somente os que cumprirem os prazos estabelecidos para conclusão de pós-graduação, de acordo com o Plano elaborado pelo Departamento;
4. conceder aos professores doutores, com excelente desempenho, o privilégio de participar de programas de pós-doutorado e outros programas "seniors" de cooperação interinstitucional;

5. introduzir critério de premiação de docente com produtividade e méritos reconhecidamente relevantes.

Das Metas

Com o objetivo de ter seu corpo docente com o mais alto nível de qualificação para atuar nos programas de graduação e pós-graduação, as seguintes metas deverão ser atingidas:

1. percentual mínimo de 70% de professores Titulares e Adjuntos;
2. os departamentos que estiverem aquém desse limite deverão fazer constar em seus Planos os prazos para o atingimento da meta;
3. os departamentos que já tiverem ultrapassado a proporção de 70% de Adjuntos e Titulares deverão estabelecer suas metas mais ambiciosas e incluí-las em seus Planos.

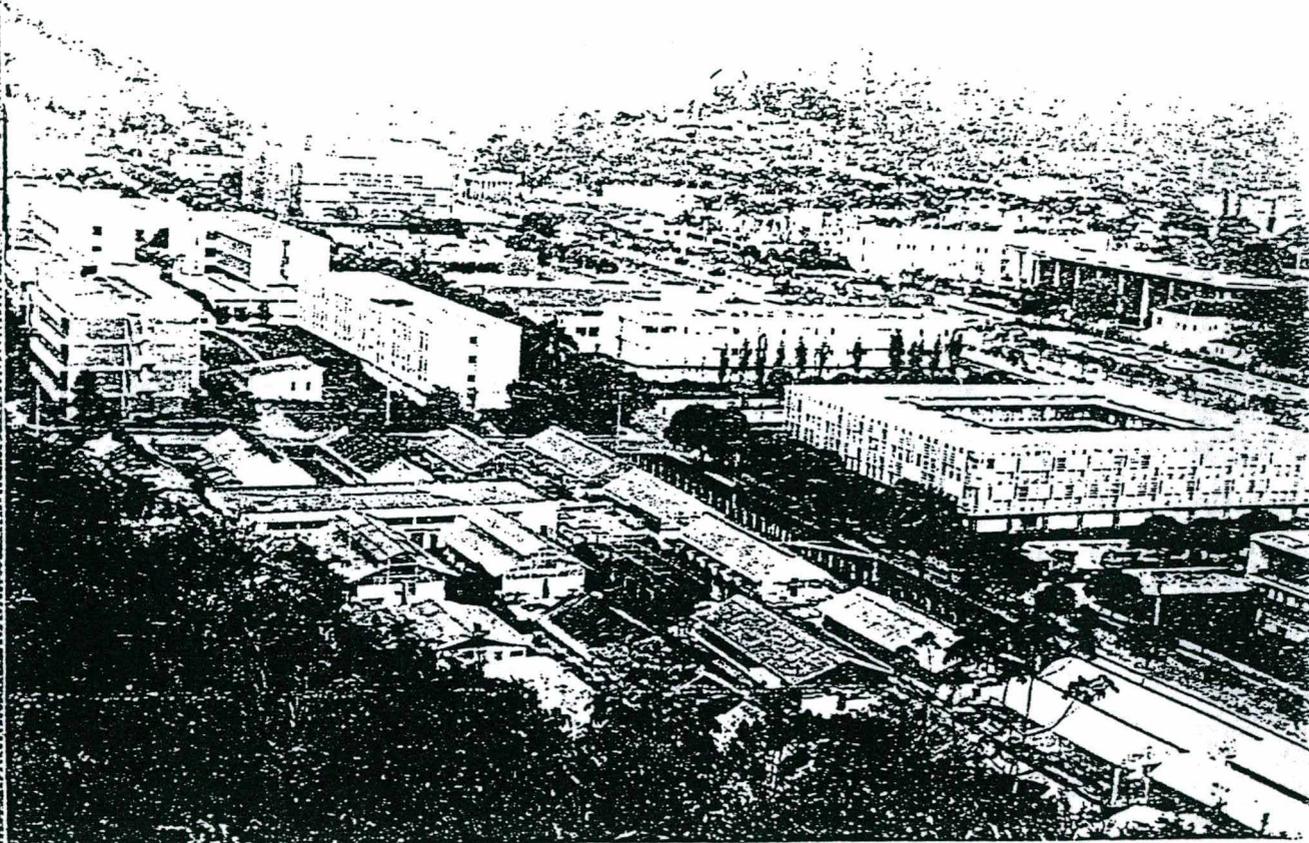
Do Acompanhamento

Para que a Política de Capacitação de Docentes da UFV atinja seus objetivos, deverão ser promovidos o acompanhamento e a avaliação do Programa da seguinte forma:

1. o Departamento manterá acompanhamento sistemático do docente em treinamento, no sentido de apoiá-lo, podendo nomear outro membro do corpo docente para essa função;
2. o Plano de cada Departamento será auto-avaliado anualmente e submetido à análise do Conselho Departamental. Os pontos positivos serão realçados e as falhas serão corrigidas;
3. o Conselho Departamental de cada Centro enviará relatório anual à CEPE, indicando o atendimento à Política, o cumprimento do Programa, a eficácia dos meios, incluindo os incentivos, e o atingimento das metas;
4. a Política de Capacitação de Docentes da UFV será revista a cada quatro anos, por uma comissão composta por quatro Professores Titulares, distribuídos entre os Centros de Ciências, e um Assistente, quando serão reformuladas as metas e verificada a adequação das condições e incentivos para o treinamento, submetidas aos respectivos Conselhos Departamentais e à CEPE.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
SECRETARIA DE ÓRGÃOS COLEGIADOS**



**REGIMENTO DE ADMISSÃO,
PROMOÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO
PESSOAL DOCENTE**

VIÇOSA - MG
1996

RESOLUÇÃO Nº 4/96

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal de Viçosa, órgão superior de administração, no uso de suas atribuições legais, considerando o que consta dos Processos nºs 93-05878, 95-07622 e 95-10474,

RESOLVE

aprovar o Regimento de Admissão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente - RAPAPD, que passa a fazer parte integrante desta Resolução.

Publique-se e cumpra-se.

Viçosa, 27 de maio de 1996.

Antônio Lima Bandeira
Presidente

**ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 4/96 - CONSELHO
UNIVERSITÁRIO**

**REGIMENTO DE ADMISSÃO, PROMOÇÃO E
APERFEIÇOAMENTO
DO PESSOAL DOCENTE - RAPAPD**

**CAPÍTULO I
DAS ATIVIDADES DO MAGISTÉRIO**

Art. 1º - São consideradas atividades acadêmicas, próprias do pessoal docente do ensino superior:

I - as pertinentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento e à ampliação e transmissão do saber e da cultura;

II - as que estendem à comunidade as atividades de ensino e os resultados da pesquisa, na forma de cursos e serviços especiais;

III - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, em órgão ou entidade do Ministério da Educação e do Desporto, bem como nos casos previstos em lei.

Art. 2º - São consideradas atividades próprias do pessoal docente de segundo grau:

I - as relacionadas, predominantemente, com o ensino, no âmbito das instituições de segundo grau, e as relacionadas com a pesquisa, bem como as que se estendem à comunidade, na forma de cursos e serviços especiais;

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além das previstas na legislação vigente.

CAPÍTULO II DO PESSOAL DOCENTE

Art. 3º - O corpo docente é constituído pelos integrantes das carreiras de Magistério Superior e de Magistério de Primeiro e Segundo Graus, pelos professores visitantes e pelos professores substitutos.

Art. 4º - A carreira de Magistério Superior compreende as classes de Professor Auxiliar, Professor Assistente, Professor Adjunto e Professor Titular.

Parágrafo único - Cada classe compreende 4 (quatro) níveis, designados pelos números 1, 2, 3 e 4, exceto a de Professor Titular, que possui um só nível.

Art. 5º - A carreira de Magistério de Primeiro e Segundo Graus compreende as classes A, B, C, D, E e de Professor Titular.

Parágrafo único - Cada classe compreende 4 (quatro) níveis, designados pelos números 1, 2, 3 e 4, exceto a classe de Professor Titular, que possui um só nível.

Art. 6º - Para as carreiras do Magistério Superior e de Primeiro e Segundo Graus haverá uma lotação global de professores, estabelecida de acordo com as disposições legais e adequada às necessidades dos Departamentos ou das Unidades de Ensino, considerando, inclusive, uma política de capacitação docente.

Parágrafo único - Não haverá, em nenhuma hipótese, número fixo de vagas para cada uma das classes das carreiras de Magistério Superior e de Primeiro e Segundo Graus.

CAPÍTULO III DA COMISSÃO PERMANENTE DO PESSOAL DOCENTE

Art. 7º - A Comissão Permanente do Pessoal Docente - CPPD funcionará como órgão de assessoramento, acompanhamento e supervisão da execução da política do pessoal docente estabelecida pela Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE.

Art. 8º - A CPPD será constituída por docentes das carreiras do magistério, da seguinte maneira: um representante de cada classe

da carreira do Magistério Superior, um representante dos docentes de Segundo Grau, um representante dentre os professores Adjuntos e Titulares de cada Centro de Ciências, todos eleitos diretamente por seus pares e, em número correspondente a um terço destes, representantes indicados pela CEPE.

§ 1º - Cada membro da CPPD terá um suplente, escolhido do mesmo modo que o efetivo.

§ 2º - O mandato dos membros da CPPD será de três anos, com renovação anual de 1/3 (um terço), sendo permitida a recondução.

§ 3º - O presidente da CPPD será eleito entre os seus membros, para mandato de um ano, sendo permitida a recondução.

§ 4º - Juntamente com o presidente, será eleito um vice-presidente.

Art. 9º - Estará impedido de tomar posse ou perderá o mandato o docente que:

I - estiver investido em cargo de direção ou função gratificada;

II - eleito diretamente por seus pares das classes das carreiras do magistério ou de cada Centro de Ciências, mudar de classe ou carreira ou de Centro;

III - deixar de comparecer, sem causa justificada, a três reuniões consecutivas ou cinco não-consecutivas;

IV - tiver sofrido penalidade por infração incompatível com a dignidade da vida universitária.

Art. 10 - Nos casos de impedimento ou perda de mandato do titular, o suplente assumirá e completará o mandato.

Parágrafo único - Ocorrendo vacância de cargo de suplente até seis meses antes do término do mandato do membro efetivo, haverá eleição de outro, para completar o mandato.

Art. 11 - São atribuições da CPPD:

I - apreciar e emitir parecer sobre os assuntos concernentes:

- a) à alteração do regime de trabalho de docentes;
- b) à carga acadêmica semanal média dos docentes de cada Departamento e de cada Unidade de Ensino de Segundo Grau;
- c) aos processos de avaliação para promoção funcional nas carreiras do Magistério;
- d) aos processos de ascensão funcional por titulação;
- e) ao provimento de cargo do corpo docente e contratação de Professor Visitante;
- f) aos processos de transferência, redistribuição e renoção de docentes;

II - fornecer subsídios para estabelecimento e manutenção de uma política de pessoal docente;

III - coordenar concursos públicos para docentes:

- a) indicando comissões examinadoras, a partir de listas elaboradas pelos Colegiados dos Departamentos ou das Unidades de Ensino, com vistas a sua nomeação pelo presidente da CEPE;
- b) divulgando editais;
- c) recebendo as inscrições dos candidatos;
- d) estabelecendo dia, hora e local para instalação dos trabalhos da Comissão Examinadora, ouvido o Departamento ou a Unidade de Ensino;
- e) apreciando o processo do concurso e, se aprovado, remetendo-o ao Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, para análise e parecer e posterior encaminhamento ao Conselho Departamental, quando for o caso, e à CEPE;

IV - indicar a comissão especial prevista no § 3º do artigo 45.

CAPÍTULO IV DO INGRESSO NA CARREIRA

Art. 12 - O ingresso na carreira do Magistério ocorrerá no nível I de qualquer classe, após a habilitação em concurso público de títulos e provas, obedecido o número de vagas e a respectiva classificação.

§ 1º - Para inscrição no concurso para a carreira do Magistério Superior, será exigido:

I - para a classe de Professor Auxiliar - diploma de curso superior ou título de pós-graduação na área de conhecimento do

curso, estabelecida pelo Colegiado do Departamento;

II - para a classe de Professor Assistente - título de Mestre ou equivalente, obtido em curso regular de pós-graduação, na área do curso, estabelecida pelo Colegiado do Departamento;

III - para a classe de Professor Adjunto - título de Livre-Docente, Doutor ou equivalente, obtido em curso regular de pós-graduação, na área do curso, estabelecida pelo Colegiado do Departamento;

IV - para a classe de Professor Titular - título de Livre-Docente, Doutor ou equivalente, obtido em curso regular de pós-graduação, na área do curso, estabelecida pelo Colegiado do Departamento, ou prova de que seja Professor Adjunto ou, ainda, de que seja pessoa de notório saber, reconhecido pela CEPE, ouvido o Colegiado do Departamento.

§ 2º - A equivalência de títulos e graus será apreciada pela CPPD, ouvido o Colegiado do Departamento, e encaminhada à CEPE para aprovação.

§ 3º - Quando o candidato habilitado em concurso for docente em atividade em outra IFES, o ingresso dar-se-á na classe para a qual se realizou o concurso, podendo ser posicionado, após apreciação da CPPD e aprovação da CEPE, ouvidos o Colegiado do Departamento e o Conselho Departamental do respectivo Centro de Ciências ou o Colegiado da Unidade de Ensino (CEDAF ou COLUNI), no nível a que pertencia na instituição anterior.

§ 4º - Para inscrição no concurso para a carreira do Magistério de Primeiro e Segundo Graus exigir-se-á:

I - para a classe A - habilitação específica obtida em curso de segundo grau;

II - para a classe B - habilitação específica obtida em licenciatura de primeiro grau;

III - para a classe C - habilitação específica obtida em licenciatura plena, ou habilitação legal;

IV - para a classe D - curso de especialização;

V - para a classe E - grau de Mestre ou Doutor;

VI - para a classe de Professor Titular - título de Doutor ou de Livre-Docente, bem como pessoas de notório saber, reconhecido pela CEPE, ouvido o Colegiado da Unidade de Ensino, além de professores que, já pertencentes à carreira do Magistério de Primeiro e Segundo Graus, estiverem na classe E, com o mínimo de 15 (quinze) anos de efetivo exercício de magistério.

§ 5º - Excepcionalmente, a CEPE, ouvidos o Colegiado do Departamento envolvido ou da Unidade de Ensino e a CPPD, poderá dispensar a observância dos pré-requisitos previstos nos incisos II e III do parágrafo 1º e inciso V do parágrafo 4º deste artigo.

CAPÍTULO V DAS INSCRIÇÕES PARA INGRESSO NAS CARREIRAS DO MAGISTÉRIO

Art. 13 - As inscrições para os concursos de que trata este Regimento serão abertas por meio de editais, preparados pela Secretaria de Órgãos Colegiados e pela Assessoria Jurídica, ouvido o Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino interessado, e publicados no Diário Oficial da União e em jornal diário de grande circulação.

Parágrafo único - A divulgação dos editais ficará a cargo da CPPD, assessorada pelos Departamentos ou pelas Unidades de Ensino envolvidos.

Art. 14 - O prazo de inscrição em concurso será fixado em edital, com um mínimo de 30 (trinta) dias corridos.

Art. 15 - Para inscrição no concurso para o magistério superior, o candidato deverá apresentar:

- I - requerimento dirigido ao reitor;
- II - prova de ser brasileiro nato ou naturalizado;
- III - declaração, quando couber, de estar em dia com as obrigações militares e eleitorais;
- IV - recibo de recolhimento da taxa de inscrição;
- V - diploma de curso superior ou habilitação específica obtida em Licenciatura Plena, ou prova de conclusão de curso

devidamente reconhecido pelo MEC, título de pós-graduação, quando necessário, e respectivo(s) histórico(s) escolar(es), que inclua(m) disciplina(s) relacionada(s) com os setores de conhecimento do campo de atividade referido no edital;

VI - curriculum vitae, em 9 (nove) vias, para os candidatos à classe de Professor Titular, e 3 (três) para as demais, sendo, em ambos os casos, uma comprovada;

VII - 9 (nove) vias do memorial, para os candidatos à classe de Professor Titular;

VIII - título de Livre-Docente, Doutor ou equivalente, prova de ser Professor Adjunto ou prova de haver sido reconhecido pela CEPE como pessoa de notório saber, quando se tratar de concurso para a classe de Professor Titular;

IX - título de Livre-Docente, Doutor ou equivalente, para os candidatos ao concurso para a classe de Professor Adjunto;

X - título de Mestre ou equivalente, para os candidatos ao concurso para a classe de Professor Assistente;

XI - diploma de curso superior ou habilitação específica obtida em Licenciatura Plena, ou prova de conclusão de curso devidamente reconhecido pelo MEC para os candidatos ao concurso para a classe de Professor Auxiliar.

Art. 16 - Para inscrição no concurso para o magistério de segundo grau, o candidato deverá apresentar os seguintes documentos:

- I - requerimento dirigido ao reitor;
- II - prova de ser brasileiro nato ou naturalizado;
- III - declaração, quando couber, de estar em dia com as obrigações militares e eleitorais;
- IV - recibo de recolhimento da taxa de inscrição;
- V - diploma de curso superior ou habilitação específica obtida em Licenciatura Plena, ou habilitação legal, ou prova de conclusão de curso devidamente reconhecido pelo MEC, título de

pós-graduação, quando necessário, e respectivo(s) Histórico(s) escolar(es), que inclua(m) disciplina(s) relacionada(s) com os setores de conhecimento do campo de atividade do referido edital;

VI - curriculum vitae, em 3 (três) vias, sendo uma comprovada;

VII - prova de habilitação específica obtida em Licenciatura Plena, ou habilitação legal, para a classe C;

VIII - documento comprobatório de conclusão de curso de especialização, para a classe D;

IX - prova de ser portador do título de Mestre ou de Doutor, para a classe E;

X - prova de ser portador do título de Doutor ou de Livre Docente, ou prova de ser pessoa de notório saber, reconhecido pela CEPE, ouvido o Colegiado da Unidade de Ensino, ou, ainda, prova de ser professor pertencente à classe E da carreira do Magistério de Primeiro e Segundo Graus, com o mínimo de 15 (quinze) anos de efetivo exercício de magistério, quando se tratar de concurso para Professor Titular.

Art. 17 - Os títulos de graduação, especialização, mestrado, doutorado, livre-docência ou equivalentes deverão ser reconhecidos pela UFV ou revalidados segundo a legislação vigente.

Art. 18 - No requerimento de inscrição deverá constar que o candidato conhece as normas deste Regimento e aceita as condições estipuladas para o ingresso na carreira do magistério.

Art. 19 - No ato da inscrição, o candidato receberá:

I - comprovante da inscrição;

II - conteúdo programático da(s) área(s) de conhecimento, objeto do concurso;

III - normas do concurso.

Art. 20 - A homologação da inscrição ficará condicionada ao exame da documentação apresentada pelo candidato à CPPD.

§ 1º - O exame da documentação será feito pela Assessoria Jurídica, ouvido o Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, com base nos requisitos especificados no edital.

§ 2º - A CPPD informará a cada candidato o deferimento da sua inscrição e a data, o local e a hora do início das provas, com, pelo menos, 15 (quinze) dias corridos de antecedência do início do concurso.

Art. 21 - O reconhecimento do notório saber será requerido à CEPE, que indicará comissão especial, constituída por 3 (três) professores titulares, em atividade ou não, para proceder ao exame do curriculum vitae do interessado e emitir parecer fundamentado e conclusivo, a ser apreciado pela CEPE.

CAPÍTULO VI DOS CONCURSOS

Art. 22 - Serão exigidas para o ingresso nas classes da carreira do magistério, exceto para a classe Professor Titular, as seguintes provas, nesta ordem:

I - Prova de Títulos;

II - Prova de Conhecimento (escrita ou prático-oral);

III - Prova de Didática.

Art. 23 - A prova de títulos, a que se refere o artigo anterior, consistirá no julgamento do curriculum vitae do candidato pela Comissão Examinadora, considerada, obrigatoriamente, a afinidade dos títulos apresentados com a área do concurso.

§ 1º - Os critérios de avaliação da prova de títulos são definidos em normas complementares a este Regimento, aprovadas pela CEPE.

§ 2º - Após a avaliação do(s) candidato(s) pela Comissão Examinadora, as notas atribuídas serão lançadas e guardadas em envelopes identificados por examinador.

Art. 24 - A prova de conhecimento, quando realizada na modalidade escrita, será feita de acordo com o disposto no inciso II do artigo 19, obedecido o seguinte:

I - a Comissão Examinadora, após a sua instalação, organizará uma lista de 10 (dez) pontos, dentre os que formam o programa do concurso;

II - antes do sorteio de um ponto, dentre os 10 (dez), o(s) candidato(s) tomará(ão) conhecimento de todos os pontos da lista;

III - a todo candidato será concedido o direito de dialogar com a Comissão Examinadora sobre os assuntos da lista de pontos, se julgar não pertencerem ao programa do concurso;

IV - no caso de discordância, a Comissão Examinadora decidirá imediatamente sobre a procedência, ou não, da alegação;

V - sorteio de um ponto, dentre os 10 (dez) da lista, por um candidato, e, imediatamente após, prazo de duas horas para consulta bibliográfica, no local de realização da prova;

VI - o assunto do ponto sorteado será o mesmo para todos os candidatos;

VII - o prazo para feita da prova será de até três horas;

VIII - ao término do prazo para feita da prova, havendo dois ou mais candidatos, far-se-á o sorteio da ordem de apresentação de cada um;

IX - a apresentação consistirá da leitura da prova e, a critério da Comissão Examinadora, arguição do candidato, por, no máximo, uma hora, sobre a leitura feita em sessão pública, vedada a presença dos demais candidatos;

X - após a avaliação do(s) candidato(s) pela Comissão Examinadora, as notas atribuídas serão lançadas e guardadas em envelopes identificados por examinador.

Art. 25 - A prova de conhecimento poderá ser realizada na modalidade prático-oral, em substituição à forma escrita, a critério do Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, de acordo com o disposto no inciso II do artigo 19, obedecido o seguinte:;

I - a Comissão Examinadora, após a sua instalação, organizará uma lista de 10 (dez) pontos, dentre os que formam o programa do concurso;

II - antes do sorteio de um ponto, dentre os 10 (dez), o(s) candidato(s) tomará(ão) conhecimento de todos os pontos da lista;

III - a todo candidato será concedido o direito de dialogar com a Comissão Examinadora sobre os assuntos da lista de pontos, se julgar não pertencerem ao programa do concurso;

IV - no caso de discordância, a Comissão Examinadora decidirá imediatamente sobre a procedência, ou não, da alegação;

V - sorteio de um ponto, dentre os 10 (dez) da lista, por um candidato, e, imediatamente após, informação do prazo, estipulado pela Comissão Examinadora, para preparo de material e de consulta bibliográfica;

VI - o assunto do ponto sorteado será o mesmo para todos os candidatos;

VII - ao término do prazo para preparo, havendo dois ou mais candidatos, far-se-á o sorteio da ordem de apresentação de cada um;

VIII - a apresentação consistirá da execução do que determina o ponto sorteado num prazo de até duas horas;

IX - a critério da Comissão Examinadora, cada candidato, imediatamente após a realização da sua prova prático-oral, poderá ser argüido sobre o executado, em sessão pública, por no máximo uma hora, vedada a presença dos demais candidatos;

X - após a avaliação do(s) candidato(s) pela Comissão Examinadora, as notas atribuídas serão lançadas e guardadas em envelopes identificados por examinador.

Art. 26 - A prova de didática terá como objetivo apurar não só a capacidade de planejamento de aula e de comunicação do candidato, mas também seu conhecimento da matéria e sua capacidade de síntese.

Parágrafo único - Na prova de didática pressupõe-se que a aula seja do nível de graduação, no caso de concurso para as classes de Professor Auxiliar e Assistente, do nível de pós-graduação, no caso de concurso para as classes de Professor Adjunto e Titular, e do nível de segundo grau, no caso de concurso para as classes C, D e E.

(Art. 27) A prova de didática, a que se refere o artigo anterior, será realizada de acordo com o disposto no inciso II do artigo 19, obedecendo o seguinte:

I - a Comissão Examinadora, após a sua instalação, organizará uma lista de 10 (dez) pontos, dentre os que formam o programa do concurso;

II - antes do sorteio de um ponto, dentre os 10 (dez), o(s) candidato(s) tomará(ão) conhecimento de todos os pontos da lista;

III - a todo candidato será concedido o direito de dialogar com a Comissão Examinadora sobre os assuntos da lista de pontos, se julgar não pertencem ao programa do concurso;

IV - no caso de discordância, a Comissão Examinadora decidirá imediatamente sobre a procedência, ou não, da alegação;

(V) sorteio de um ponto, dentre os 10 (dez) da lista, por um candidato, e, imediatamente após, prazo mínimo de 24 (vinte e quatro) horas para preparo da aula, com o material didático que o candidato julgar necessário;

VI - o assunto do ponto sorteado será o mesmo para todos os candidatos;

VII - no dia, hora e local definidos para a realização da prova de didática, inicialmente, será feito o sorteio para a ordem de apresentação de cada candidato e, em seguida, todos os candidatos entregarão à Comissão Examinadora o material didático de que farão uso na realização de sua prova de didática;

VIII - todo candidato, antes de iniciar a aula, receberá da Comissão Examinadora o material didático de que fará uso e, em sessão pública, vedada a presença dos demais candidatos, terá prazo de 50 (cinquenta) minutos para ministrar a aula, com tolerância de até 10 (dez) minutos, para mais ou para menos;

IX - após a avaliação do(s) candidato(s) pela Comissão Examinadora, as notas atribuídas serão lançadas e guardadas em envelopes identificados por examinador.

Art. 28 - Serão exigidas para o ingresso na classe de Professor Titular dos Magistérios Superior e de Segundo Grau as seguintes avaliações, nesta ordem:

I - Prova de Títulos;

II - Defesa de Memorial;

III - Prova de Erudição.

Art. 29 - A prova de títulos a que se refere o artigo 28 consistirá na avaliação do curriculum vitae, abrangendo as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração acadêmica.

Parágrafo único - Os critérios de avaliação da prova de títulos são definidos em normas complementares a este Regimento, aprovadas pela CEPE.

Art. 30 - A defesa do memorial a que se refere o artigo 28 consistirá de uma exposição analítica e crítica das atividades do candidato, abrangendo os seguintes aspectos:

I - domínio dos temas e idéias que tenham dado sustentação a trabalhos, atentando, de modo especial, para sua pertinência à área de conhecimento do concurso;

II - contemporaneidade, abrangência, profundidade e evolução do conhecimento do candidato na área do concurso;

III - originalidade dos trabalhos e contribuições científicas, técnicas ou artísticas;

IV - dados da carreira do candidato que revelam liderança institucional.

Art. 31 - A Comissão Examinadora poderá arguir o candidato sobre o memorial durante 2h e 30min, no máximo.

Art. 32 - A prova de erudição a que se refere o artigo 28 avaliará o conhecimento e o desempenho didático e consistirá na apresentação de seminário sobre atividade em desenvolvimento ou desconvolvida pelo candidato, levando-se em consideração:

I - domínio do tema, atualização de seus conhecimentos e relevância da contribuição pessoal para o assunto;

II - capacidade de organizar idéias e expô-las com objetividade, segurança e espírito crítico.

Parágrafo único - O tema da prova de erudição, de livre escolha do candidato, na área de realização do concurso, deverá ser comunicado à CPPD com, no mínimo, 30 (trinta) dias de antecedência em relação à data da realização da prova.

Art. 33 - A prova de erudição terá a duração máxima de 2 (duas) horas, cabendo ao candidato até 60 (sessenta) minutos para a sua exposição e à Comissão Examinadora o tempo restante, a seu critério.

CAPÍTULO VII DA COMISSÃO EXAMINADORA

Art. 34 - O presidente da CEPE, por indicação da CPPD, ouvido o Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, nomeará Comissões Examinadoras, constituídas de 5 (cinco) membros efetivos e 3 (três) suplentes, para o concurso na classe de Professor Titular, e de 3 (três) efetivos e 2 (dois) suplentes, para os concursos nas demais classes, todos docentes no exercício do magistério.

§ 1º - Pelo menos 2 (dois) efetivos e 1 (um) suplente serão de outra instituição no concurso para a classe de Professor Titular e, pelo menos, 1 (um) efetivo e 1 (um) suplente nos concursos para as demais classes.

§ 2º - Poderão compor a Comissão Examinadora docentes das seguintes classes:

I - Assistente, Adjunto ou Titular (Magistério Superior), em concursos para admissão nas classes de Auxiliar e Assistente;

II - Adjunto ou Titular (Magistério Superior), em concursos para admissão na classe de Adjunto;

III - Titular (Magistério Superior), em concursos para admissão na classe de Titular;

IV - D, E, ou Titular (Segundo Grau), em concursos para admissão nas classes C e D;

V - E ou Titular (Segundo Grau), em concursos para admissão na classe E;

VI - Titular (Segundo Grau), em concursos para admissão na classe de Titular (Segundo Grau).

§ 3º - Mediante justificativa do Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, docentes aposentados e profissionais de reconhecido valor na área do concurso, pertencentes, ou não, ao magistério, poderão participar da Comissão Examinadora.

§ 4º - Compete à Comissão Examinadora:

I - julgar as provas do concurso;

II - aprovar e assinar a ata e o quadro de notas do concurso;

III - caso necessário, emitir relatório final, com sugestões e apreciação crítica sobre o concurso, visando ao aprimoramento do processo.

Art. 35 - A Comissão Examinadora só poderá instalar-se e decidir com a totalidade de seus membros.

§ 1º - O presidente da Comissão Examinadora será o diretor do Centro de Ciências ou o chefe do Departamento ou o diretor da Unidade de Ensino.

§ 2º - Ao presidente da Comissão Examinadora compete instalar as sessões públicas de cada prova e as sessões públicas de divulgação das notas e médias de todos os candidatos, com a classificação dos habilitados.

§ 3º - Se, iniciadas as provas, algum membro da Comissão Examinadora vir-se impossibilitado de continuar no exercício de suas funções, o presidente da Comissão Examinadora convocará um suplente, não importando que a proporcionalidade prevista no artigo 34 seja rompida.

§ 4º - Na hipótese do previsto no parágrafo anterior, na apuração da média geral serão consideradas as notas conferidas pelo substituto e as anteriormente atribuídas pelo substituído.

§ 5º - O presidente indicará, dentre os demais membros da Comissão Examinadora, o secretário, ao qual caberá redigir a ata e preencher o quadro de notas do concurso.

Art. 36 - Após a homologação do concurso, serão devolvidos aos candidatos os documentos com que instruíram os pedidos de inscrição.

CAPÍTULO VIII DO JULGAMENTO DOS CONCURSOS

Art. 37 - O julgamento dos concursos, exceto para a classe de Professor Titular, obedecerá aos seguintes critérios:

I - em cada prova, cada membro da Comissão Examinadora atribuirá uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada candidato;

II - em cada prova, a nota final de cada candidato será a média aritmética das notas conferidas pelos examinadores, com apenas duas decimais, sem arredondamento;

III - a média geral do candidato em todo o concurso será a média aritmética das notas finais das 3 (três) provas, com apenas duas decimais, sem arredondamento;

IV - será reprovado o candidato que obtiver média geral inferior a 7 (sete) ou média das notas finais nas provas de conhecimento e de didática inferior a 8 (oito);

V - a prova de títulos não é eliminatória;

VI - no caso de candidatos aprovados com a mesma média geral, terá prioridade, para efeito de classificação, o que tiver, pela ordem, maior titulação acadêmica na área do concurso ou melhor nota na prova de conhecimento;

VII - a divulgação dos resultados, com o conhecimento das notas de cada examinador, será feita em duas sessões públicas:

a) antes da realização da prova de didática - os resultados das provas de títulos e de conhecimento;

b) após a realização da prova de didática - os resultados desta prova e o do concurso.

Art. 38 - O julgamento do concurso para a classe de Professor Titular obedecerá aos seguintes critérios:

I - em cada prova, cada membro da Comissão Examinadora atribuirá uma nota de 0 (zero) a 10 (dez);

II - em cada prova, a nota final de cada candidato será a média aritmética das notas conferidas pelos examinadores, com apenas duas decimais, sem arredondamento;

III - será reprovado o candidato que obtiver nota final inferior a 7 (sete) em alguma prova, ou média das notas finais nas provas de erudição e de defesa de memorial inferior a 8 (oito);

IV - no caso de candidatos aprovados com a mesma média geral, terá prioridade, para efeito de classificação, o que tiver, pela ordem, mais tempo de magistério (superior ou de 1º e 2º grau, conforme o caso) ou maior nota final na prova de títulos;

V - as provas serão eliminatórias e a divulgação dos resultados, em sessão pública, far-se-á após a realização de cada prova e a do resultado final, após a realização da última prova.

Art. 39 - O julgamento da Comissão Examinadora será irreversível, salvo em caso de inobservância de disposições legais ou das normas contidas neste Regulamento ou em instruções complementares.

§ 1º - O prazo para interposição de recursos será de 10 (dez) dias corridos, improrrogáveis, contados da divulgação oficial do resultado do julgamento pela Comissão Examinadora.

§ 2º - O recurso será interposto à CEPE, para apreciação e julgamento.

CAPÍTULO IX DA HOMOLOGAÇÃO DOS CONCURSOS

Art. 40 - Terminados os exames, a CPPD analisará o processo e o remeterá ao Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, para análise e parecer e posterior encaminhamento ao Conselho Departamental, quando for o caso, e à CEPE.

Parágrafo único - O concurso, após a data de sua

homologação pela CEPE, terá validade de até 2 (dois) anos, de conformidade com o que consta no edital, podendo, por solicitação do Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, ser prorrogada uma única vez, por igual período.

CAPÍTULO X DA PROGRESSÃO FUNCIONAL

Art. 41 - A progressão nas carreiras do magistério ocorrerá exclusivamente por desempenho acadêmico ou por titulação:

I - de um nível para o imediatamente superior, dentro da mesma classe (progressão horizontal);

II - de uma para outra classe, exceto para a de Professor Titular (progressão vertical).

Art. 42 - A progressão horizontal far-se-á, a pedido do interessado ao Departamento ou à Unidade de Ensino, após o cumprimento, pelo docente, do interstício de 2 (dois) anos no nível respectivo, mediante avaliação do desempenho, ou de 4 (quatro) anos de atividade em órgão público.

§ 1º - A avaliação será feita pela CPPD, com assessoramento de comissão do Departamento ou da Unidade de Ensino em que estiver lotado o docente, composta de 3 (três) professores de classe igual ou superior à do professor em julgamento, indicados pelo colegiado correspondente.

§ 2º - A comissão de assessoramento avaliará o desempenho acadêmico do interessado, segundo as normas complementares a este Regimento, aprovadas pela CEPE.

Art. 43 - A CPPD, com base no pronunciamento das comissões de assessoramento, analisado pelo Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, fará o julgamento de cada candidato, sujeito à homologação pela CEPE.

Art. 44 - O docente afastado da Universidade para treinamento será avaliado com base nos relatórios enviados à Assessoria de Assuntos Internacionais, considerando, quando for o caso, o relatório das atividades desenvolvidas antes e depois do afastamento.

Parágrafo único - O docente afastado para prestar serviços em outros órgãos, nas situações previstas na legislação vigente, terá a avaliação de seu desempenho baseada em documentos fornecidos pelo órgão em que se encontrar em exercício, de conformidade com as normas complementares a este Regimento, aprovadas pela CEPE.

Art. 45 - A promoção vertical far-se-á:

I - automaticamente, mediante titulação que, a critério do Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, mantenha estreita correlação com a área de atuação do docente:

a) da classe de Professor C para a de Professor D, após a obtenção de certificado de curso de especialização;

b) da classe de Professor C para a classe de Professor E, após a obtenção do título de Mestre ou Doutor;

e) da classe de Professor D para a de Professor E, após a obtenção do título de Mestre ou de Doutor;

d) da classe de Professor Auxiliar para a de Assistente, após a obtenção do título de Mestre;

e) da classe de Professor Assistente para a de Adjunto, após a obtenção do título de Doutor;

f) da classe de Professor Auxiliar para a de Adjunto, após a obtenção do título de Doutor;

II - excepcionalmente, após a avaliação do desempenho acadêmico do docente que tiver, no mínimo, 2 (dois) anos de exercício na UFV ou 4 (quatro) anos de atividade em órgão público, no nível 4 (quatro) da respectiva classe.

§ 1º - A avaliação de desempenho de que trata o item II deste artigo dependerá de autorização da CEPE, como instância final, julgada procedente a justificativa comprovada do docente sobre a não-realização de curso de pós-graduação *stricto sensu*, com prévio conhecimento do Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino.

§ 2º - A avaliação será efetivada com base em memorial das atividades do docente relacionadas com o ensino, pesquisa, extensão

e administração acadêmica, contendo, necessariamente, importância, embasamento teórico e defesa oral de seu conteúdo, com duração máxima de 4 (quatro) horas, conforme as normas complementares a este Regimento, aprovadas pela CEPE.

§ 3º - Caberá a uma comissão especial, indicada pela CPPD e nomeada pela CEPE, ouvido o Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, constituída de 5 (cinco) docentes de classe superior à do avaliado, incluindo pelo menos 2 (dois) de outra instituição, ou ainda de profissionais de reconhecido valor na área de atuação do candidato, realizar a avaliação de desempenho a que se refere o parágrafo anterior.

§ 4º - O julgamento da comissão especial deverá considerar a suficiência do descrito no memorial e a adequação da defesa de seu conteúdo, com base na arguição do candidato à promoção.

§ 5º - Nas hipóteses previstas no inciso I deste artigo, o docente será promovido, independentemente do nível em que se encontrar, para o nível I da classe superior.

§ 6º - No caso mencionado no inciso II, a promoção far-se-á do nível 4 da classe a que pertencer o docente para o nível I da classe imediatamente superior.

Art. 46 - O docente que desejar submeter-se à avaliação de desempenho, prevista no artigo 42 e no inciso II do artigo 45, deverá solicitá-la ao Departamento ou à Unidade de Ensino, a partir da data do vencimento de interstício.

§ 1º - Em caso de aprovação, a promoção será feita a partir da data de vencimento do interstício.

§ 2º - Caso a solicitação seja formalizada após o prazo de 30 (trinta) dias do vencimento do interstício, havendo aprovação, a promoção será feita a partir da data do pedido.

Art. 47 - Será interrompida a contagem do interstício, para efeito de promoção, quando o docente se afastar do exercício de seu cargo, em virtude de:

I - licença sem vencimento;

II - licença para desempenho de mandato eletivo federal, estadual ou municipal;

III - licença para desempenho de mandato classista;

IV - penalidade disciplinar;

V - cumprimento de pena privativa da liberdade;

VI - faltas não-justificadas superiores a 10 (dez) dias, intercaladas ou não, no decorrer do período.

§ 1º - Nas hipóteses dos incisos IV e V deste artigo, se constatada a impropriedade da pena, a contagem será restabelecida, computando-se o período correspondente ao afastamento.

§ 2º - Para efeito da falta a que se refere o inciso VI deste artigo, considerar-se-á sempre a unidade-dia, independentemente do número de horas-aula diárias do docente no semestre letivo.

CAPÍTULO XI DO AFASTAMENTO PARA TREINAMENTO E PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

Art. 48 - A Universidade Federal de Viçosa - UFV, dentro de suas programações, poderá conceder a seus docentes autorização para viagens de estudos, com um dos objetivos:

I - participação em congressos, seminários, conferências e em outros eventos de caráter científico, cultural ou técnico;

II - realização de estágios de atualização e de pesquisa;

III - realização de cursos de aperfeiçoamento ou especialização lato sensu;

IV - obtenção de título de pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado);

V - pós-doutoramento.

§ 1º - Somente será concedida a autorização para treinamento em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, na área de atuação do docente no Departamento ou na Unidade de Ensino.

§ 2º - A autorização para viagens de estudos no exterior deverá seguir a legislação específica.

Art. 49 - O Departamento deverá propor o Plano de Capacitação de Docentes para um período de 4 (quatro) anos, com base em critérios objetivos explícitos e com a observância das diretrizes dos programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º - No Plano, a ser aprovado pelo Colegiado do Departamento, deverão constar as áreas de conhecimento em que se pretende a capacitação.

§ 2º - O Colegiado do Departamento deverá rever o Plano anualmente e propor sua atualização ao Conselho Departamental do respectivo Centro de Ciências e à CEPE.

Art. 50 - Ao Conselho Departamental do Centro de Ciências caberá compatibilizar e harmonizar os Planos de Capacitação de Docentes dos Departamentos, para aprovação da CEPE.

Art. 51 - As licenças para participação em congressos, seminários, conferências ou em outros eventos de caráter científico, cultural ou técnico, de curta duração, serão concedidas ante a solicitação do interessado, com aprovação do respectivo Departamento ou da Unidade de Ensino e autorização do diretor do Centro de Ciências, quando for o caso.

Art. 52 - As licenças para cursos de aperfeiçoamento ou de especialização ou para estágios de atualização e de pesquisa serão concedidas por período de até 12 (doze) meses, por solicitação do interessado e indicação do respectivo Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino.

§ 1º - As licenças com duração de até 60 (sessenta) dias serão aprovadas pelo diretor do Centro de Ciências ou da Unidade de Ensino e autorizadas pelo reitor.

§ 2º - As licenças com duração superior a 60 (sessenta) dias e inferior a 180 (cento e oitenta) dias dependerão de aprovação prévia do Conselho Departamental ou do Colegiado da Unidade de Ensino e de autorização do reitor.

§ 3º - As licenças com duração superior a 180 (cento e oitenta) dias dependerão da aprovação prévia do Conselho Departamental ou do Colegiado da Unidade de Ensino, da CEPE e do CONSU.

Art. 53 - As licenças para cursos de pós-graduação *stricto sensu* e o programa de pós-doutoramento terão a seguinte duração:

I - 24 (vinte e quatro) meses para o curso de mestrado, com prorrogação, em casos justificados, de até 6 (seis) meses;

II - 36 (trinta e seis) meses para o curso de doutorado, com prorrogação, em casos justificados, de até 12 (doze) meses;

III - 12 (doze) meses para o pós-doutoramento.

§ 1º - As licenças previstas neste artigo serão concedidas ante solicitação do interessado, formalizada na Assessoria de Assuntos Internacionais, encaminhada e justificada pelo Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino envolvido, e aprovada, em seqüência, pelo Conselho Departamental, quando for o caso, e CEPE.

I - Aos docentes em programa de pós-graduação *stricto sensu* será assegurada a concessão do regime de trabalho em dedicação exclusiva durante o prazo máximo previsto, incluindo-se a prorrogação.

§ 2º - As autorizações de prorrogações regimentais de licenças para conclusão de cursos de pós-graduação serão concedidas pelos diretores de Centros de Ciências ou de Unidades de Ensino, ouvidos os Colegiados de Departamentos ou de Unidades de Ensino e Conselhos Departamentais, quando for o caso, mediante cronograma e comprovação de tempo para conclusão do curso.

§ 3º - Os pedidos de prorrogação extra-regimental de licenças e aqueles que não tiverem condições de conclusão no prazo da prorrogação deverão ser encaminhadas à Pró-Reitoria Acadêmica, para análise e encaminhamento à CEPE, a quem caberá a decisão final.

I - No processo de prorrogação de licença, o Departamento ou a Unidade de Ensino deverá informar, expressamente, se o docente está cumprindo o plano proposto.

§ 4º - Quando houver retorno ou expiração do prazo da licença do treinando, sem conclusão do programa, o processo deverá ser encaminhado à Pró-Reitoria Acadêmica, para análise e envio à CEPE.

Art. 54 - Preferencialmente, a licença para iniciar curso de pós-graduação será concedida ao docente que tiver, pelo menos, 2 (dois) anos de efetivo exercício da função na Universidade.

Art. 55 - A CEPE poderá autorizar aos docentes a realização de cursos de mestrado na própria Instituição, desde que o plano de trabalho seja aprovado pelos órgãos mencionados no parágrafo 1º do artigo 53. Em casos excepcionais e por motivos irremovíveis será permitida ao docente a realização de curso de doutorado na própria UFV, entretanto parte do treinamento deverá ser realizada em outra instituição.

§ 1º - O docente autorizado a fazer curso de pós-graduação na UFV ficará liberado de suas funções e estará sujeito às mesmas exigências impostas aos que se afastarem do campus para curso de pós-graduação.

§ 2º - Excepcionalmente, a critério de seu orientador e do coordenador do curso, o docente autorizado a fazer curso de pós-graduação na UFV poderá exercer atividades de docência, desde que não ultrapasse 12 (doze) horas semanais e 2 (dois) períodos letivos.

Art. 56 - O processo de solicitação de licença para os fins previstos nos incisos III, IV e V do artigo 48 deverá conter os elementos necessários, para que possa ser julgado nos seguintes aspectos:

- I - interesse do Departamento ou da Unidade de Ensino no aperfeiçoamento do docente e no desenvolvimento de seu programa;
- II - qualificação do docente para realizar a tarefa proposta;
- III - instituição, duração e época do curso ou estágio;
- IV - indicação de recursos financeiros obtidos ou pleiteados pelo requerente, com especificação das fontes;
- V - plano provisório de estudo ou de atividades;

VI - programa de remanejamento das atividades do docente, aprovado pelo Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino;

VII - plano de treinamento do pessoal docente do Departamento ou da Unidade de Ensino.

Parágrafo único - Para o inciso II do artigo 48 aplicam-se os itens de I a VI do artigo 56.

Art. 57 - Os docentes em curso de pós-graduação ficam obrigados a encaminhar ao Departamento ou à Unidade de Ensino, por intermédio da Assessoria de Treinamento e Assuntos Internacionais:

I - plano de estudo definitivo, apresentado até o final do primeiro ano de treinamento, para a necessária aprovação do Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino;

II - relatório acadêmico, avaliação de desempenho e cópia do histórico escolar, no fim de cada período letivo do curso, para necessária aprovação do Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino.

Parágrafo único - O não-cumprimento de quaisquer das exigências expressas neste artigo, ou a não-aprovação, com parecer fundamentado, do respectivo Colegiado, determinará o encaminhamento do processo à CEPE, para que delibere sobre a suspensão da licença concedida.

Art. 58 - Até 60 (sessenta) dias após a conclusão do treinamento, os docentes deverão apresentar ao Departamento ou à Unidade de Ensino o relatório final das atividades desenvolvidas, devidamente instruído com documentos.

§ 1º - Em se tratando de curso de pós-graduação, o docente entregará, obrigatoriamente, o relatório e exemplar da tese ou da dissertação ao Departamento ou à Unidade de Ensino.

§ 2º - O chefe do Departamento ou o diretor da Unidade de Ensino encaminhará exemplar da tese ou da dissertação à Biblioteca Central da UFV.

§ 3º - O chefe do Departamento ou o diretor da Unidade de Ensino submeterá cópia do relatório final, com parecer do respectivo Colegiado, para apreciação, ao Conselho Departamental, quando for o caso, e à CEPE.

§ 4º - Em caso de não-cumprimento da programação de treinamento pelo docente, serão apurados os motivos pelos quais o programa não foi concluído, e, comprovada sua responsabilidade, estará sujeito às penalidades previstas em lei, bem como à alteração do regime de trabalho para tempo parcial, garantido o direito de ampla defesa.

Art. 59 - O beneficiado com licença para cursos e programa de pós-doutoramento, de acordo com o disposto no artigo 53, assinará termo de compromisso, obrigando-se a prestar serviços à UFV, após seu regresso, por prazo igual ao do afastamento, incluídas as prorrogações.

Parágrafo único - Em caso de não-cumprimento do disposto neste artigo, ficará o beneficiado obrigado a devolver a importância correspondente aos proventos e vantagens recebidos durante o período de seu afastamento, na forma estipulada no termo de compromisso.

CAPÍTULO XII DOS PROFESSORES VISITANTES E SUBSTITUTOS

Art. 60 - Poderá haver contratação de Professor Visitante, conforme a legislação em vigor.

§ 1º - O Edital de Seleção será divulgado em jornal de grande circulação.

§ 2º - O Professor Visitante deverá ser docente ou pesquisador de instituição de ensino superior ou ter vínculo empregatício com instituição de ensino ou de pesquisa no Brasil ou no exterior ou, ainda, ser docente ou pesquisador aposentado, com produção científica significativa nos últimos 5 (cinco) anos; ser portador de título de doutor ou equivalente há mais de 5 (cinco) anos; ser pesquisador de reconhecida competência na área e ter

produção científica relevante; ter domínio do idioma Português e, ou, Espanhol, Inglês, Francês, no caso de professor visitante estrangeiro, e será contratado para atender a programa especial de ensino, pesquisa ou extensão.

§ 3º - O processo seletivo para a contratação de Professor Visitante compreenderá prova de títulos e, facultativamente, entrevista e, ou, prova de didática e, ou, prova prática, a critério do Departamento ou da Unidade de Ensino.

§ 4º - O processo seletivo para a contratação de Professor Visitante deverá ser apreciado pela CPPD, que o remeterá ao Colegiado do Departamento ou da Unidade de Ensino, para análise e parecer, e posterior encaminhamento ao Conselho Departamental interessado, quando for o caso, homologação da CEPE e aprovação do CONSU.

§ 5º - A remuneração do Professor Visitante será fixada pela UFV, conforme a legislação em vigor.

Art. 61 - Poderá haver contratação de Professor Substituto, conforme a legislação em vigor, para substituições eventuais de docentes da carreira de magistério.

§ 1º - O Edital de Seleção será divulgado em jornal de grande circulação.

§ 2º - O processo seletivo para a contratação de Professor Substituto compreenderá prova de títulos e prova de didática e, a critério dos respectivos Colegiados do Departamento ou da Unidade de Ensino, entrevista.

§ 3º - A remuneração do Professor Substituto será fixada pela UFV, conforme a legislação em vigor.

CAPÍTULO XIII DA TRANSFERÊNCIA, DA REDISTRIBUIÇÃO E DA REMOÇÃO

Art. 62 - A transferência e a redistribuição de docente de outras instituições federais de ensino superior para a UFV, nos termos da lei, dependerão do exame do currículo do candidato,

feito pelo Departamento ou pela Unidade de Ensino e pelo Conselho Departamental interessado, quando for o caso, da apreciação da CPPD e da aprovação da CEPE e do CONSU.

Parágrafo único - O exame será feito por uma comissão, constituída de 3 (três) docentes, de classe igual ou superior à do candidato, indicados pelo Departamento ou pela Unidade de Ensino, e o resultado submetido à apreciação do Conselho Departamental ou do Colegiado da Unidade de Ensino e da CPPD e à aprovação da CEPE.

Art. 63 - A transferência e a redistribuição de docente da UFV para outra instituição federal de ensino superior dependerá da aprovação dos Colegiados do Departamento ou da Unidade de Ensino, do Conselho Departamental, quando for o caso, da CEPE e do CONSU.

Parágrafo único - Não será concedida transferência ao docente que não tiver cumprido o compromisso previsto no artigo 57, parágrafo único, deste Regimento.

Art. 64 - Dependendo da aquisição dos Colegiados dos Departamentos ou das Unidades de Ensino, dos Conselhos Departamentais, quando for o caso, da CEPE e do CONSU, os docentes integrantes da carreira do magistério superior poderão obter remoção para outros departamentos da UFV e os docentes da carreira do magistério de segundo grau da CEDAF e do COLUNI de um para outro.

CAPÍTULO XIV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E ORDINÁRIAS

Art. 65 - Findo o mandato dos atuais membros da CPPD, para que se garanta a proporção prevista no parágrafo 2º do artigo 8º, os mandatos dos empossados em abril de 1998 terão a seguinte duração:

- I - representantes dos Centros de Ciências, 3 (três) anos;
- II - representantes das classes da carreira do Magistério Superior, 2 (dois) anos;

III - representantes dos docentes de Segundo Grau, 1 (um) ano;

IV - representantes indicados pela CEPE, 1 (um) ano.

Art. 66 - Os casos omissos, neste Regimento, serão analisados pela CPPD, ouvidos, quando pertinentes, o Departamento interessado, a Unidade de Ensino e o Centro de Ciências, e decididos pela CEPE.

Art. 67 - Às presentes normas regerão os concursos cujos editais foram expedidos a partir de sua vigência, podendo ser aplicadas aos certames em andamento, em caso de concordância expressa dos membros das bancas e dos candidatos.

Art. 68 - Este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Resolução 4/88, de 13.4.88.